

AVANCOS E DESAFIOS NA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Coleção Cadernos do LEPEP Volume 2

Gabriela Honorato
(Organizadora)

Edição:
Faculdade de Educação da UFRJ

Gabriela Honorato (Org.)

Avanços e desafios na democratização da educação superior no Brasil

1ª Edição

Rio de Janeiro

Faculdade de Educação da UFRJ

2019

Copyright © 2019 Faculdade de Educação/UFRJ

Projeto gráfico e capa
Gabriela de Souza Honorato

Apoio:



Catálogo na Publicação (CIP)
Ficha Catalográfica feita pelo autor

H774a Honorato, Gabriela, 1980. 1ª. ed.(organização)

Avanços e desafios na democratização da educação superior no Brasil.

Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da UFRJ, 2018.

Cadernos do LEPES - Vol. 2 (e-book)

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

ISBN 978-85-89943-29-1

1. Educação superior. 2. Democratização 3. Desigualdades. 4.Acesso. 5.

Permanência. 6. Honorato, Gabriela

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

Apresentação (Gabriela Honorato)	5
Políticas públicas recentes para a educação superior: balanços e ameaças (Hustana Maria Vargas)	9
Ensino superior e estratificação horizontal: uma análise dos cursos de engenharia na cidade do Rio de Janeiro (Leonardo Augusto Lopes Rodrigues)	25
Expansão, diversificação e estratificação da área de Educação no Brasil: os cursos de Pedagogia em foco (Manuela Grill Rodrigues; Gabriela Honorato)	46
Política de cotas: representações e desafios à democratização do ensino superior (Daiane Agostini Silva)	76
Diplomação, permanência e evasão estudantil na Universidade do Estado da Bahia (José Aparecido Alves Pereira)	99
Intercâmbio internacional como estratégia de permanência e sucesso acadêmico: a experiência do Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento na UFRJ (Rosana Heringer; Bruna Dias Crespo; Alessandra Pio Silva)	126
Os autores	147

Apresentação

Gabriela Honorato

O segundo volume da **Coleção Cadernos do LEPES – Avanços e Desafios na Democratização da Educação Superior no Brasil**, reúne uma conferência e trabalhos apresentados no **II Seminário do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (LEPES)**, realizado em 6 novembro de 2018, na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). O LEPES, fundado em 2017, destina-se ao problema das desigualdades de oportunidades educacionais de nível superior e sobre a inserção profissional dos egressos, isto é, daqueles já diplomados. São questões clássicas do campo da Sociologia da Educação e dos diálogos que esta disciplina estabeleceu, em sua trajetória, com outras, tais como a Sociologia do Trabalho, Econômica e a Economia da Educação. Esses fenômenos nos dão indícios de processos mais amplos de produção e efeitos de desigualdades sociais, sendo, portanto, essencial que haja, na UFRJ, pesquisadores a eles dedicados.

Outra linha de trabalho do LEPES caracteriza-se por estudos que articulam relações raciais e educação (superior), buscando promover análises sobre a produção e efeitos das desigualdades raciais neste nível de ensino. Tem sido de grande interesse estudos sobre os avanços e os limites da inclusão de pretos e pardos em níveis mais elevados de escolarização; políticas de ação afirmativa implementadas no Brasil e em outros países para estudantes negros e indígenas no ensino superior; a investigação de práticas ou comportamentos discriminatórios no ambiente acadêmico, o que dificultaria a permanência até a conclusão do curso; e, os desafios da formação para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na educação básica. Desse modo, a Faculdade de Educação da UFRJ tem cumprido uma missão essencial no debate público e também na produção de conhecimento científico sobre desigualdades de cor no Brasil e na formação inicial e continuada de docentes, qualificando-os na temática racial.

O primeiro artigo é a transcrição e adaptação, para este gênero acadêmico, da conferência proferida pela Professora Hustana Vargas, da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), no II Seminário do LEPES. Com o título “Políticas públicas recentes para a educação superior: balanços e ameaças”, parte do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), definido por ela como elemento articulador de uma

série de políticas implementadas nos últimos vinte anos, para tratar de alguns problemas observados recentemente no sistema de educação superior no país, em particular na gestão das vagas a serem preenchidas nas instituições públicas (bem público precioso no Brasil). Esses problemas seriam “gargalos” causados pelos próprios agentes envolvidos no processo: instituições, candidatos e aprovados. Finaliza com uma proposta ousada, que, a seu ver, poderia promover maior “democratização do *campus*”.

O segundo artigo, de Leonardo Rodrigues, “Ensino superior e estratificação horizontal: uma análise da engenharia na cidade do Rio de Janeiro” aborda as hierarquias internas do sistema de educação superior, com foco nos cursos de engenharia na cidade do Rio de Janeiro (RJ). Essas hierarquias são importantes, uma vez conferem retornos sociais e econômicos distintos no mercado de trabalho. Trabalhando com bibliografia tanto da sociologia do ensino superior quanto da sociologia das profissões, o autor encontra no conceito de “fechamento social” (de Magali Larson) uma ferramenta importante para discutir processos de produção e efeitos de desigualdades sociais em estreita relação com a expansão do ensino superior brasileiro. Empiricamente, ao analisar dados dos estudantes, verifica que, as diferenças entre instituições parecem ser mais importantes do que as diferenças entre as especialidades para maior retorno do diploma.

O terceiro artigo, uma adaptação do trabalho de conclusão de curso em Pedagogia, pela UFRJ, de Manuela Grill, sob orientação de Gabriela Honorato, trata da distribuição dos estudantes de Pedagogia pelo sistema de educação superior brasileiro. A partir da bibliografia que discute e evidencia a presença de “estratificação horizontal” neste nível de ensino, foram sistematizados e analisados microdados da edição de 2014 do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade). Apesar dos cursos de Pedagogia (como já registrado em estudos realizados sobre o perfil discente) concentrar aqueles de menor nível socioeconômico e de desempenho, a hipótese desenvolvida foi a de que haveria uma estratificação ainda mais interna: as instituições de maior prestígio concentrariam estudantes de Pedagogia em melhores condições econômicas, sociais, de acesso, permanência e desempenho. Os resultados mostraram que a hipótese se confirma parcialmente, com um importante achado para o setor público.

O quarto artigo, “Política de cotas: representações e desafios à democratização do ensino superior” é, igualmente, uma adequação do trabalho de conclusão de curso (Pedagogia/UFRJ) de Daiane Agostini da Silva, e tem por objetivo analisar representações de estudantes sobre a política de cotas (Lei 12.711/2012) e sobre os

próprios cotistas. A autora entrevista discentes do curso de Medicina e de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, a mais antiga universidade do Brasil. O curso de Medicina é reconhecido, por bibliografia que trata do assunto, como “de elite”, enquanto o de Pedagogia como “popular”. A importância de dar destaque às representações está no fato de que estas, como desenvolve o sociólogo Pierre Bourdieu, contribuem para reforçar desigualdades, ou, ao contrário, para transformá-las. O artigo aponta para a necessidade de desconstrução do preconceito de cor e para uma democratização do espaço de convivência dos estudantes na Universidade e fora dela.

O quinto artigo “Diplomação, permanência e evasão estudantil na Universidade do Estado da Bahia”, de José Aparecido Alves Pereira, investiga os índices de evasão e titulação no tempo mínimo de integralização curricular, além do alcance dos programas e benefícios das políticas de assistência estudantil e de oferta de atividades extraclasse, em quatro cursos de graduação do *campus* XII da Universidade do Estado da Bahia, entre 1991 e 2014. Os resultados mostram que o índice de estudantes que não concluem o curso de graduação nas condições apontadas é alto, principalmente em Licenciatura em Educação Física e no bacharelado em Administração. Neste último, o índice ultrapassa a média de evasão das instituições estaduais da Bahia que é de 38%. As políticas de assistência e as atividades extraclasse podem cumprir um papel importante na permanência dos estudantes, mas ainda chegam a poucos deles. O fenômeno da evasão carece de maiores investigações, mas o trabalho lança importantes questões.

O sexto artigo, de Rosana Heringer, Bruna Dias e Alessandra Pio, “Intercâmbio internacional como estratégia de permanência e sucesso acadêmico: a experiência do Programa de Desenvolvimento Abdias Nascimento na UFRJ”, apresenta uma descrição do perfil dos candidatos selecionados à Graduação Sanduíche e Doutorado Sanduíche oferecidos pelo referido Programa e o relato da experiência de intercâmbio das duas primeiras alunas da UFRJ selecionadas nestas modalidades, nos Estados Unidos – Wayne State University e New York University. O texto nos permite refletir sobre vários aspectos relacionados à permanência no ensino superior e à experiência de afiliação das estudantes em ambiente universitário estrangeiro. Os resultados mostram que o Programa, envolvendo este tipo de experiência, promoveu um aprendizado além da sala de aula, permitindo o acompanhamento de estudos e pesquisas, o aprendizado e aprimoramento da Língua Inglesa, além de vivências extraclasse nas Universidades parceiras.

O conjunto desses seis trabalhos reúne, tal como a proposta do II Seminário do LEPES e deste segundo volume da Coleção Cadernos do LEPES, apontar para certos avanços, mas também para desafios que ainda permanecem para a democratização da educação superior no país. Tomando o acesso como referência, temos uma discussão importante sobre o SiSU e os problemas que os agentes envolvidos neste processo de seleção têm levantado para a gestão das vagas, particularmente das instituições públicas (federais); temos, igualmente, dois estudos que debatem a questão da estratificação horizontal em duas carreiras distintas (Engenharia e Pedagogia), que mostram a forte associação entre origem social dos estudantes e o acesso a instituições de maior prestígio; quanto à permanência, vimos como a própria forma com que alunos e alunas pensam a política de cotas e os colegas cotistas influenciam as possibilidades de uma efetiva convivência com seus pares – fator fundamental para a continuidade dos estudos.

Ainda sobre a permanência, considerando altos índices de evasão na pesquisa realizada em cursos da Universidade do Estado da Bahia, argumenta-se a favor de uma extensão dos benefícios das políticas de assistência estudantil, como é o caso de variados tipos de “apoio social” e também da expansão das oportunidades de recebimento, por parte dos estudantes, de bolsas relacionadas a atividades acadêmicas de pesquisa, ensino e extensão. Finalmente, no relato de experiências vinculadas ao Programa Abdias Nascimento, de financiamento da CAPES, fica nítido que, com recursos, é possível realizar excelentes ações que visem a permanência dos estudantes, possibilitando, inclusive, uma experiência internacional bastante reduzida a estudantes de graduação no Brasil – a bolsa sanduíche. Nesta se pôde experimentar como é ser estudante nos Estados Unidos, retornando, ao país, com informações valiosas para o aprimoramento de nossas políticas que visam maior democratização da educação superior.

Boa leitura!

Políticas públicas recentes para a educação superior: balanços e ameaças¹

Hustana Maria Vargas

Transcrição: Profa. Monica Houri

Adaptação e revisão: Profa. Gabriela Honorato

Gabriela Honorato: Gostaria de chamar a professora Hustana Vargas para tomar lugar à mesa. A Professora Hustana é professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF – Universidade Federal Fluminense. Tem experiência em Sociologia da Educação, Sociologia das Profissões, Sociologia do Ensino Superior e é Coordenadora do Laboratório sobre Acesso e Permanência na Universidade, o LAP, que é também da UFF. Bom dia, Hustana. Obrigada por estar aqui. Obrigada por ter aceitado estar conosco aqui nessa manhã.

Hustana Vargas: Bom dia a todos. Estou profundamente honrada com o convite do LEPES para estar aqui com vocês nessa manhã, trocando, debatendo e discutindo temas de interesse profundo meu, do Laboratório sobre Acesso e Permanência na UFF, e como já foi destacado pela Mesa de Abertura, da universidade de forma geral, mais especificamente das universidades públicas federais. Olhando aqui nos portões os cartazes comemorativos dos 50 anos da Faculdade de Educação, eu cheguei a ficar emocionada, porque é muito importante o trabalho de uma faculdade de educação.

Eu agradeço muito pelo espaço, pelo momento de troca com vocês, minhas queridas amigas de trabalho; à nossa Professora Maria Lígia², que eu vejo ali; aos alunos e ex-alunos; e, à toda essa comunidade; à Diretora da Faculdade de Educação da UFRJ, Professora Carmen Teresa Gabriel; e, à Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, Professora Márcia Serra. Na UFF eu coordeno o Laboratório

¹ Conferência proferida no II Seminário do LEPES – Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Superior, da Faculdade de Educação da UFRJ. Foi realizado em 6 de novembro de 2018, no *campus* Praia Vermelha da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

² Trata-se da Professora Maria Lígia de Oliveira Barbosa, do Departamento de Sociologia e Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da UFRJ.

sobre Acesso e Permanência (LAP), que é mais antigo que o LEPES. O LAP foi criado em 2011. Somos poucos professores, mas não deixamos de estar produzindo.

Eu propus o título antes das eleições³, “Políticas públicas recentes para a educação superior: balanços e ameaças”. Se eu tivesse tido a chance de propor depois, trocaria um pouco o título, talvez para “Políticas públicas recentes para a educação superior: ameaças e ameaças”, ou “balanço pré-caos”, ou alguma coisa no gênero. Mas tive que mantê-lo assim. De que forma eu estruturei essa apresentação? Eu pretendi encontrar um elemento que fosse articulador das políticas públicas recentes para educação superior, e a partir desse elemento articulador, fazer uma análise do que está funcionando e do que não está.

E eu entendo, assim como Rosana e Gabriela⁴ já disseram, que esses trabalhos, vão ficar, no mínimo, como um balanço do que tivemos até aqui, com todas as vantagens e desvantagens em termos de políticas públicas para educação superior. Todos os trabalhos que a gente tem feito até agora, minimamente, vão ficar como um *status quo ante*, e quem sabe no futuro muito próximo, quatro anos ou menos, a gente consiga recuperar o andamento dessas políticas públicas. A gente já tem um conjunto de trabalhos que nos dão um balanço de onde estávamos; aí, a gente pode prosseguir a partir disso.

Então, pensei nesse elemento articulador e eu entendo que é o Sistema de Seleção Unificada (SiSU), porque vou me concentrar no estudo das políticas para o ensino superior público, e mais especificamente das instituições federais de ensino superior. O SiSU é um sistema que oferta e aloca de forma centralizada um bem, extremamente valorizado, que são as vagas em instituições públicas de educação superior. Podem ser instituições estaduais, pois algumas aderiram ao SiSU. A gente já tem muitos trabalhos de avaliação sobre o SiSU que mostram os gargalos do sistema. Eu tentei me concentrar justamente nisso: nos gargalos do sistema e ver o que eles têm revelado.

Para isso, me valendo da Sociologia da Educação, vou trabalhar três tópicos. Primeiro, vou falar sobre educação superior na sociedade brasileira e o SiSU. Depois, eu escolhi trabalhar esses gargalos a partir dos agentes envolvidos no processo de procura e oferta de vagas de um bem precioso, que é a vaga da instituição pública no Brasil. Então,

³ A Professora Hustana se refere às eleições de 2018, para Presidente da República, Governadores, Senadores e Deputados.

⁴ Professoras Rosana Heringer e Gabriela Honorato, Coordenadora e Vice-Coordenadora do LEPES/FE/UFRJ, respectivamente.

encontros e desencontros entre agentes do SiSU: instituições, candidatos e os aprovados. E, finalmente, uma proposta ousada, uma tentativa, para fazer pensar, que poderia, quem sabe, superar esses gargalos. Então é por aí que a gente vai caminhar.

Para falar sobre a temática de **educação superior na sociedade brasileira**, a gente pode mostrar, por exemplo, a taxa líquida de escolarização superior que é mais ou menos a metade do que está previsto de ser alcançado em 2024 pelo Plano Nacional de Educação na sua meta 12; a gente está com 18% em 2015. Sua atualização é difícil; a gente já deve ter ultrapassado esses 18%. Mesmo assim, é um processo que a gente percebe que é lento. Embora o número de vagas, cursos e unidades tenha aumentando exponencialmente, o número de matriculados e concluintes não acompanha na mesma velocidade.

Então, a gente tem aí um fenômeno que não é de ajuste perfeito e nem imediato. A vaga e o título superior público são extremamente valorizados na sociedade brasileira. As taxas de retornos salariais no Brasil para quem tem ensino superior são maiores do que na maior parte dos países do mundo. As estatísticas dizem que o pessoal de ensino superior ganha, aproximadamente, o dobro de quem tem ensino médio. E, mais ainda, o título do egresso das instituições federais vale mais no mercado do que o título dos egressos do sistema particular de forma geral.

E, num trabalho que tive o prazer de fazer com a Professora Rosana Heringer, fizemos estudo comparativo sobre ações de permanência na Argentina, Brasil e Chile, a gente identificou que a participação de pessoas por renda no ensino superior é muito desigual no Brasil. Se eu comparo Chile e Argentina com Brasil, o quintil mais pobre de estudantes no Brasil está em apenas 5,4%, enquanto na Argentina eu tenho 21,6%, e no Chile 27,4%. Então por aí, a gente vê que a raridade desse título garante realmente retornos sociais, materiais e simbólicos muito destacados.

Nos últimos anos, especialmente a partir de 2003, a gente testemunha a aplicação de políticas de expansão do ensino superior público, de interiorização e mesmo de diversificação (por exemplo os institutos federais que passam a se multiplicar Brasil afora), que vão mudando um pouco essa realidade, na medida em que, aparentemente, a gente estaria diante de um processo de massificação que poderia se aproximar de algo que a gente chama de democratização. Mas vamos deixar essa palavra democratização em suspenso, porque ela é muito mais densa do que propriamente massificação.

Algumas das políticas adotadas são o REUNI⁵, como vocês sabem, a reestruturação das universidades federais que previa, mediante contratos, que cada universidade deveria entrar num acordo com o MEC, se comprometendo a expandir vagas, a interiorizar vagas, a adotar políticas de permanência, diminuir evasão, adotar uma média de professores por alunos em cada curso; depois o ENEM⁶ foi modificado e chama-se, agora, Novo ENEM; a Lei de Cotas⁷, que eu considero a única política pública brasileira integradora; não conheço nenhuma outra política que coloque lado a lado no mesmo espaço, pessoas de origem social muito diferentes usufruindo, na medida do possível, o mesmo bem.

Isso não está na área da saúde, isso não está na área da assistência social; isso não está na área da cultura. Eu acabei de ler um texto de uma pessoa falando assim: “Quem passou por uma universidade pública sabe o que significa conhecer pessoas que precisam receber uma bolsa de quatrocentos reais para chegar até o final do mês e muitas vezes não conseguir chegar ao final do mês, ter que faltar aula porque não há condições materiais de transporte, de alimentação, convivendo no mesmo espaço que pessoas que tem muito, mas muito mais muito dinheiro. E aí, a gente se humaniza.”

Então, eu realmente quero aqui destacar a importância da Lei de Cotas, apesar de todas as dificuldades, e vou enfrentar algumas que ela nos apresenta. Bom, essas políticas todas fizeram com que o número de matrículas das instituições federais saltasse, de 670 mil em 2006, para um milhão e 250 mil em 2016; em dez anos dobrou. Se a gente pensar no início da universidade, essa aqui em 1920, de 1920 para cá eu tenho 100 anos

⁵ Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

⁶ Exame Nacional do Ensino Médio, criado em 1998, originalmente era uma prova com o objetivo de avaliar o aprendizado dos estudantes do Ensino Médio. Hoje, as notas do Exame servem à inscrição em processos de seleção ao acesso a instituições de educação superior públicas e privadas e programas de bolsas de estudos e de financiamento estudantil. No Novo ENEM, se pretende que as provas sejam voltadas para a solução de problemas próximos à realidade dos alunos.

⁷ Trata-se da Lei nº 12.711/2012, que garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas universidades federais e institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência. As vagas reservadas às cotas (50% do total de vagas da instituição) serão subdivididas — metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita e metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. Em ambos os casos, também será levado em conta percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html>. Acesso em: 2 out. 2019.

e nesses 100 anos, claro que veio a passos de tartaruga o aumento do número de vagas, aquilo ali (referindo-se ao aumento de matrículas entre 2006-2016) foi astronômico, vertiginoso.

Então, eu considero que o SiSU aglutina, articula, aquilo tudo: REUNI, o NOVO ENEM, a Lei de Cotas. Já tem mais de 130 instituições que aderem ao SiSU. Começou mais ou menos com umas 50. O procedimento vocês devem conhecer. A prova do ENEM acontece, normalmente, entre outubro e novembro, e, numa semana em janeiro, se abre umas janelas no sistema do INEP, em que o candidato vai fazer sua aposta, podendo indicar dois cursos na mesma instituição ou dois cursos em instituições diferentes, ou um curso em instituições diferentes. Muito rapidamente ele vai saber se foi aprovado.

Claro que ao longo dessa semana ele vai tentando ajustar a nota dele, e, nesse sentido, a gente tem um cenário meio de jogo, meio que de RPG⁸: “Nunca pensei em estudar Turismo, mas aqui minha nota cabe para Turismo e tem Turismo lá em Angra dos Reis, onde mora o meu namorado. Aí, acho que pode ser interessante... Eu conversei com a minha família o tempo todo que eu ia fazer Educação Física aqui na UFRJ, mas...”. Ou, “Eu sempre quis conhecer Santa Catarina, e aí, tem Educação Física em Santa Catarina...”. É muito diferente do esquema de prestar um Vestibular para uma instituição e um curso pré-definido; é absolutamente diferente.

Inclusive, nesse caso, o SiSU pode ser mais vantajoso sobre um aspecto para o candidato: realmente, as chances dele se ampliam porque ele pode apontar essas duas instituições, desses dois cursos, ele pode utilizar a mesma nota no meio do ano para as instituições que abrem o Vestibular no meio do ano (e são muitas), e, na pior das hipóteses, como no Vestibular, se ele quiser, no outro ano, ele faz o ENEM de novo. Mas já existem muitos trabalhos que fazem balanço sobre o SiSU, trazendo suas vantagens e desvantagens e mostram resultados no mínimo ambivalentes, se não, contraditórios.

Por exemplo, o SiSU tinha uma promessa de produzir mais mobilidade entre os estudantes do Brasil, o que em si é interessante. Sim, a mobilidade aumentou, mas ela aumentou para alguns cursos, principalmente para os mais seletivos. Então, pessoas que não conseguem, por exemplo, vaga em Medicina no Rio de Janeiro, mas conseguem (exemplo clássico) no Nordeste e no Norte, migram e continuam fazendo o ENEM até

⁸ A sigla RPG significa “Role Playing Game”. É um jogo em que os participantes interpretam seus personagens, criam narrativas, histórias e um enredo. Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/video-game-e-jogos/243-o-que-e-rpg-.htm>. Acesso em: 22 out. 2019.

conseguirem nota para voltar para o Sudeste, deixando aquela vaga em aberto. Então, a mobilidade traz vantagens e desvantagens. Temos de perguntar: vantagem de que ponto de vista e para quem? Muitas vezes a vantagem para um agente, que é o candidato, é a desvantagem equivalente para a instituição; é desvantajoso para instituição, porque a gestão de vagas vai ficando cada vez mais complicada, cada vez mais difícil.

Então, eu peguei uma conclusão de um trabalho recente do nosso colega Cláudio Nogueira⁹ com um grupo de estudantes. Ele diz o seguinte: “a ampliação da não-matrícula de convocados”. Vocês devem saber que há várias chamadas¹⁰, o que era mais difícil de ocorrer, por exemplo, quando se fazia Vestibular específico. Lá na UFMG, eu estava lá e li na época, no jornal Estado de Minas, a oitava chamada para Medicina, uma coisa impensável com Vestibular direto para aquele curso naquela instituição. Então, “ampliação de não-matrícula de convocados”, “abandono por parte dos estudantes dos primeiros períodos” e “intensificação do movimento de mudança de curso” tornam o processo de ocupação de vagas menos eficiente e estável, exatamente o contrário do que se esperava com o SiSU.

No último mês da Presidente Dilma, o Aloizio Mercadante¹¹ baixou a Portaria Normativa 8¹², modificando indicadores de qualidade para a educação superior e incluindo, de forma inédita, o indicador de trajetória dos estudantes do curso de graduação, ITE. Esse indicador mediria, avaliaria a eficiência da instituição pela trajetória dos discentes ingressantes. Isso tem a ver com permanência; isso tem a ver com taxa de conclusão. Foi no último mês da presidente Dilma, logo depois ela foi afastada. No mês seguinte um novo Ministro da Educação, Mendonça Filho, revogou essa Portaria.

A intenção dela era, justamente, cobrar das instituições, porque isso seria um dos critérios da avaliação, a qualidade da educação superior. Um acompanhamento mais direto dos estudantes, um acompanhamento responsável no sentido de prover ou tentar garantir a permanência deles. Isso tem a ver com as desvantagens com o SiSU lidas anteriormente no trabalho do Cláudio Nogueira. Então, em 2017, muito recentemente, o

⁹ Professor Cláudio Nogueira, da Universidade Federal de Minas Gerais.

¹⁰ As “chamadas” são convocações de estudantes aprovados a uma vaga no SiSU para realizarem matrícula.

¹¹ Ministro da Educação, em 2012. Em 2014 tornou-se Ministro da Casa Civil, mas em 2015 voltou a ser Ministro da Educação, permanecendo no cargo até o *impeachment* da Presidente Dilma Rousseff em 2016.

¹² Trata-se da Portaria Normativa 8, de 28 de abril de 2016, que criaria indicadores de qualidade para a Educação Superior e instituiria Grupo de Trabalho para elaboração e definição de metodologia para sua implementação. A Portaria Normativa 15, de junho de 2016, entretanto, revogou a Portaria 8.

INEP disponibilizou o indicador de fluxo da educação superior. Muito interessante; possui todas as indicações de todos os cursos, e a gente pode acompanhar essa evolução.

O INEP já apresenta um acompanhamento entre 2010 e 2014, das taxas de desistência, que saem de 8.3 em 2010 para 42.6 em 2014. Isso é mais grave nas instituições particulares que nas instituições federais. Eu vi os dados da UFRJ e da UFF do curso de Pedagogia: as taxas de desistência aumentam para todo mundo, mas aumentam mais na UFF, e, principalmente, nos cursos do interior, Angra dos Reis e Santo Antônio de Pádua. É um outro elemento de grande preocupação. Já tinha feito um trabalho sobre isso: vagas de licenciatura no interior ociosas, às vezes, menos de um candidato por vaga; turmas que acabam ficando restritas a cinco ou seis alunos no interior.

Em 2018, isso foi anunciado pelo então Ministro da Educação, Rossielli Soares. Foi anunciado muito por ele a criação de um sistema informatizado, tipo o SiSU, seria o SiSU Transferência, para ocupar nada mais nada menos que 164 mil vagas ociosas no sistema federal. Isto é um indicador, é um sinalizador de que as coisas precisam ser rearranjadas; um freio de arrumação seria necessário. Alguns autores identificam, também, uma presença de egressos do ensino médio público, por conta da Lei de Cotas [dando continuidade à questão do preenchimento das vagas no SiSU]. Mas aí, a gente vai pensar naquela “desigualdade efetivamente mantida”¹³; a gente vai constatar que essa maior presença não é equitativa para egressos do médio estadual e federal; ela é, sobretudo, uma presença maior para egressos do sistema federal: os CEFETS, os colégios militares, etc.

E agora, então, eu passo a considerar um pouco os **interesses e as estratégias dos agentes envolvidos: as instituições, os candidatos e os aprovados**. Por que eu separo candidatos de aprovados? Porque muitas vezes o candidato aprovado não se inscreve. Isso gera várias chamadas, por exemplo. Então, “ingressante” é uma outra categoria. Tudo isso que eu vinha comentando sobre o SiSU, por que que não há um ajuste perfeito se o bem, a vaga, é preciosa e tão cobiçada? Se há mais vagas e se elas estão dispersas, por que elas não estão ocupadas e preenchidas e os alunos concluem e ponto?

¹³ Teoria cunhada por Samuel Lucas. A referência completa é: LUCAS, Samuel. Effectively Maintained Inequality: education transitions, track mobility, and social background effects. *American Journal of Sociology*, v. 106, n. 6, may 2001.

Os efeitos perversos da ordem social, que são trabalhados por diversos autores, mas aqui eu separei a definição de Boudon¹⁴, são efeitos individuais ou coletivos que resultam da justaposição de comportamentos individuais, sem que esses efeitos estejam entre os objetivos visados pelos autores. Isso a gente pode exemplificar de várias formas. Tem uma questão de... o pão, comprar o pão no domingo de manhã após o culto. As pessoas compravam antes e aí descobriam que antes ficava uma fila grande demais, e se atrasavam para o culto. Então, elas passam a deixar, astutamente, para comprar depois do culto. E aí, a mesma fila vai rolar, porque todo mundo, individualmente, pensou numa estratégia que no final das contas, no somatório, prejudica todo mundo também.

Então, nessa linha de análise, eu vou destacar os agentes envolvidos no jogo e tentar identificar quais são os interesses, as capacidades, as possibilidades de estratégias que eles utilizam, e por quê, às vezes, elas não conversam. Bom, pensando nas **instituições**, cada uma que oferta vaga possui um rol de cursos, um prestígio, um número de vagas; está situada em determinada localidade, aplica pesos diferentes às notas do ENEM por curso e praticam ações afirmativas. O que elas desejam? O preenchimento total de suas vagas e taxas de conclusão ótimos, num ajuste perfeito. E, a boa qualificação do estudante, sua identificação com o curso, com a instituição e com a localidade.

Às vezes eu estou identificada com o curso e com a instituição, mas não com a localidade, principalmente por conta do processo de interiorização. Às vezes o curso não está muito bem estruturado, embora seja um curso da UFF ou da UFRJ: não tem laboratório, não tem monitoria implantada, não tem bolsas de iniciação científica. A cidade não tem nada para fazer depois da aula; não tem biblioteca; não tem cultura... Na verdade eu, por exemplo, sempre fui uma devota do processo de interiorização. Mas eu fui percebendo que, historicamente, o processo de criação de universidades no Brasil, ele tem muito mais a ver com aglutinação de cursos dentro de uma cidade, é o caso da UFRJ e da UFF.

Vamos começar do zero, mais ou menos no vácuo, um curso novo. Muitas vezes as cidades que, pretensamente, usufruiriam muito (o comércio seria aquecido, a cultura seria fomentada, etc.) não acompanham. A gente sabe que, enfim, as condições das elites políticas do interior, muitas vezes, são refratárias; não têm muito interesse nesse tipo de

¹⁴ Raymond Boudon (1934-2013), sociólogo, filósofo, Professor da Universidade Paris-Sorbonne. É conhecido por suas pesquisas sobre mobilidade social, desigualdade de oportunidades e pelo uso do individualismo metodológico.

coisa e, às vezes, até são avessas a essa população nova que adentra aquelas regiões sagradas daquelas famílias antigas e tradicionais. Então, apenas para chamar a atenção de que nós temos aí elementos de ajustes e desajustes que precisam ser observados.

Eu acho também que a instituição pode garantir preenchimento de vaga e taxa de conclusão ótima até para os alunos que tenham alguma dificuldade material ou *déficit* acadêmico, se ela puder acionar políticas de permanência mais variadas. Poder-se-ia, sim, garantir as taxas de conclusão para alunos que têm algum tipo de *déficit*, mas com uma política sistemática séria e comprometida de permanência. O problema é que as instituições, as ofertantes, não gozam de autonomia plena, porque elas estão restritas ao orçamento e à legislação sobre a educação, voltaremos ao problema depois.

Os **candidatos** demandam as vagas com as suas notas no ENEM, em cursos, em instituições, em localidades de sua preferência ou o mais próximo disso. E a gente sabe que o nível socioeconômico é o maior limitador de suas notas e escolhas, conforme vasta literatura. Aí, a gente está falando de escolaridade dos pais; de renda da família; de situação de trabalho; está falando até de estado civil. Tudo vai influenciar nas escolhas dos candidatos. Depois a gente tem os aprovados. Aí vem a seguinte questão: seus julgamentos sobre curso, instituição e localidade se confirmam?

Aí esse **aprovado** – eu estou considerando que ele agora está a um passo de se inscrever – ele vai procurar saber direito: lá naquela cidade para onde eu passei, onde eu vou morar, quanto tempo fica distante de casa? Aí, a realidade vai se impondo. Pior ainda quando ele entra, quando ele é ingressante. Mas as perguntas seriam mais ou menos essas: sobre se existe um afinamento entre o julgamento e a realidade, se ele se adapta à nova experiência escolar, se o desempenho acadêmico dele é o suficiente para concluir o curso. E quanto ao nível socioeconômico dele, se já foi marcante para escolha do curso e instituição, vai, no decurso da graduação, ser uma questão premente e decisiva para ele se manter ou não, independente de política de permanência séria, constante e sistemática.

Além disso, a gente tem os capitais acionáveis, especialmente o capital cultural, e a as dificuldades de afiliação institucional, que Coulon¹⁵ bem trabalha. Eu recebi ontem da revista EPAA¹⁶ um artigo sobre o que foi determinante para permanência na Argentina, que é um sistema de ensino superior de livre acesso. A entrada é livre, mas a retenção é

¹⁵ Alain Coulon (1947-), Professor de Ciências da Educação na Universidade de Paris 8 desde 1990.

¹⁶ Education Policy Analysis Archives

previsivelmente maior. E um fator de destaque foi, justamente, o aluno ser o primeiro da família a cursar o ensino superior. Então, eu já não estou mais falando só das questões materiais, a gente tem que pensar em tudo que está envolvido em termos de apropriação de experiência universitária por uma pessoa que não tem referências anteriores.

Bom, aí pensando em **vias de saída** para os agentes do lado das instituições, eu já mencionei que para mim o pior elemento é a autonomia, que é apenas relativa nas universidades. Por exemplo, e aí voltando à ideia da raridade, da preciosidade das vagas nas universidades públicas, principalmente nas federais, a gente tem que entender que esse assunto diz respeito a várias frações sociais; não diz respeito só a quem entra aqui. Existem disputas externas sobre o que a gente está fazendo aqui. Então eu vou citar o caso do DEM, do Partido Democratas, que acionou a UnB [Universidade de Brasília] contra a política de cotas raciais, através de uma ADPF¹⁷. Felizmente a Universidade de Brasília venceu.

Então, para pensar em autonomia universitária eu tenho que estar atenta a esse tipo de coisa. Lá na UFF já foi o contrário: a gente perdeu duas vezes. Primeiro a UFF, em 2010 e 2011, praticava um sistema de bônus, bônus para egresso de escola pública municipal estadual, sabendo que as escolas públicas federais proviam um tipo de educação que preparava melhor os candidatos, talvez no nível dos egressos das escolas privadas. Então, ela praticou esses bônus, em 2010 e 2011. Em 2012 veio a Lei de Cotas, e aí nós tivemos que nos submeter. O resultado é que, principalmente nos cursos mais seletivos, os estudantes são egressos do ensino médio federal.

E em 2015 a UFF tentou implantar o sistema de bônus territorial, justamente acrescentando 10% à nota de candidatos que tivessem feito todo o ensino médio em cidades arroladas ali na resolução, para tentar garantir sua fixação. E por quê? Porque se percebeu que para as vagas no interior, o aluno que vinha de outro estado, ou mesmo de Niterói, ou da capital [Rio de Janeiro], ficava ali seis meses ou um ano e ia embora. Então, no final do curso as taxas de conclusão eram horrorosas. Isso impacta inclusive no seu financiamento. Eu ajudei a peticionar, a regulamentar isso, mas a Defensoria Pública Federal entrou com uma ação e a gente perdeu. Então, não podemos aplicar o bônus territorial, embora muitas universidades o apliquem, principalmente no Norte e Nordeste.

¹⁷ Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 186, pela qual o Partido questionava a constitucionalidade da Política de Cotas da Universidade de Brasília.

Quanto aos candidatos e aprovados, para além da mencionada busca pela adequação ao curso, instituição e localidade de interesse, outro elemento deve ser adicionado: o desconhecimento do que se quer. Esse desconhecimento do que se quer vai se revelar depois que o sujeito entrou. Na minha experiência de 30 anos de magistério superior aproximadamente, eu vejo mais e mais alunos que estão na terceira, na quarta tentativa de graduação. Não é que eles concluíram as três anteriores ou duas anteriores, eles estão migrando de uma para outra; mudando de área mesmo, mudando de conhecimento.

Isso pode ter a ver com o aumento de oferta que deixa as pessoas, às vezes, mais indecisas. Se nós formos comparar o número de cursos que havia quando eu entrei em 1979 e o número de cursos que há hoje, talvez tenha duplicado ou mais do que isso. A gente tem também uma questão geracional, que desafia todos nós; desafia pais; desafia profissionais; desafia empresas. Tem várias traduções para essa questão geracional. Uma é a instantaneidade, ou a forma como a gente vive hoje, de uma maneira que valoriza mais o presente. O futuro... “sei lá o que vai acontecer no futuro, o futuro não existe”.

Então, a maximização da experiência do presente, é maior do que para nós, uma geração que viveu de forma mais lenta. Nós tínhamos projetos; a gente caminhava em direção à consecução desses projetos. Hoje em dia parece que há uma urgência, uma efervescência. Nas empresas o que se diz é que as pessoas, os meninos jovens, mais jovens que entram querem rapidamente ascender. “Esse negócio de esperar dez anos pra subir um pouco... aí, não faz parte da minha realidade...”: é tudo instantâneo. Ou, o contrário, tem gente, tem aluno que não se encanta pelo canto da sereia de alta remuneração, eles querem outro estilo de vida, eles valorizam mais o contrário, o *slow*.

Enfim, nós estamos meio que perplexos para entender essas novas gerações. Eu acho que as instituições de ensino com sua histórica tradição, suas regras, suas honrarias e prestígio, talvez tenham até mais dificuldade para entender e acompanhar isso do que as famílias e as empresas. Não sei, isso é uma aposta. Eu estou ressaltando ali, um pensamento do Dilvo Ristoff,¹⁸ que é solidário aos jovens que estão nessa situação. Ele diz o seguinte: essa mobilidade do jovem na verdade não é fuga, é busca legítima; mas são várias opções abertas, e o SiSU e nós estamos no meio disso tudo, desse vendaval.

¹⁸ É Professor Aposentado da Universidade Federal de Santa Catarina.

Pensando em vias de saída agora para todos os agentes, assim, todas no micro, açõezinhas do cotidiano das instituições. Lá no SiSU, depois que o aluno é aprovado e sabe-se que a nota dele foi o suficiente para vir para a Pedagogia, para vir para a UFRJ, vai ter um momento que ele vai ter que entrar em contato com a instituição. Aquela plataforma lá do INEP não tem mais interesse para ele, e, incrivelmente, muitos alunos não sabem disso: eles perdem a vaga; eles ficam achando que o contato deles é só com a plataforma do SiSU. Então **as instituições deveriam entrar em contato e não aguardar o contato do candidato na fase de manifestação de interesse.**

Outra coisa: **ampliação exponencial de informação sobre o SiSU, suas regras e suas possibilidades, tanto no ensino médio público (um curso, seminário, *workshop*) quanto nos meios de comunicação de massa.** A gente viu muita propaganda do governo federal sobre o que? ProUni¹⁹, não vimos? Então, dinheiro tem para fazer publicidade. Que se faça uma publicidade decente e eficiente sobre o SiSU.

Apresentação de mecanismos de assistência estudantil de cada instituição no momento de inscrição da plataforma do SiSU: tem aluno que pergunta qual o valor da mensalidade na UFF, para vocês perceberem o nível de desinformação. Mas quando ele sabe que além de não pagar nada, ainda pode receber um auxílio, uma bolsa, isso muda tudo no critério de escolha dele, não é? Como é que ele vai ficar sabendo que existe bolsa permanência se ele é o primeiro da família a entrar na instituição? Mágica? Paranormalidade? Então, cadê a informação prévia sobre isso?

Agora pensando na gente, na nossa tarefa: **especificar análise sobre evasão pelo crivo de cursos, localidade, instituições, origem pública das instituições – municipal, estadual, federal e ajustar, frequentemente, as regras do sistema, de modo a conferir mais estabilidade e menor manipulabilidade.** Sobre isso, eu li um artigo sobre a modificação das regras no acesso à ANPEC, que é a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Economia. Os caras se mexem o tempo todo porque eles estão a fim de ajustar a oferta e a procura da forma mais racional possível e evitar a manipulabilidade do estudante, ao se mover para tomar uma vaga.

No SiSU também acontece umas histórias de manipulação incríveis. A última que eu ouvi foi a seguinte: nós fizemos o SiSU, nós duas, Gabriela e eu. Eu quero

¹⁹ Programa Universidade para Todos, do MEC, que concede bolsas de estudo integrais e parciais em instituições privadas de educação superior (em cursos de graduação e sequenciais de formação específica) a estudantes brasileiros na primeira graduação.

Pedagogia, você quer Engenharia. Então, a sua nota de corte acabou ficando maior do que a minha. Aí eu peço, Gabriela, por favor, se inscreve lá na Pedagogia nos três primeiros dias para a nota de corte aumentar, e depois você bota no último dia na Engenharia, que você já sabe que vai entrar. Então isso chama-se manipulabilidade do sistema.

Bom, depois que eu arrolei pequenas, modestas e micros sugestões, vou dar um passo largo, um passo ousado. Então, eu pensei: vamos fazer uma análise para além; vamos fazer uma análise utópica. Trazendo conceitos de justiça social para discussão, pegando o pensamento igualitarista para o qual ações compensatórias devem ser adotadas com a atribuição diferenciada de recursos educativos, a fim de reequilibrar as desigualdades observadas em todas as etapas do processo educacional, eu varri tudo que eu havia pensado, tudo que eu havia escrito e identifiquei que, de alguma forma, todas as políticas, ações aqui tratadas, representam passos nesse conceito de igualitarismo. E, mesmo aquilo que eu aponte como soluções cotidianas imediatas representam passos daquele sentido de igualitarismo.

Todavia, a gente sabe que ainda não chegou no ponto ideal. Eu ouço pessoas comentando o seguinte: se a instituição federal pudesse, sairia do SiSU, porque o SiSU está trazendo muito problema, talvez mais problema do que solução. Além disso, os efeitos das persistentes “desigualdades maximamente mantidas”²⁰, efetivamente mantidas, além dos riscos quanto à viabilidade econômica de um processo com tantas vagas ociosas (e aí, riscos quanto à viabilidade econômica eu não tenho a menor dúvida que vão se transformar em argumento contra nós, brevemente, brevemente) nos recordam como, é o que se diz entre nós, “que o buraco é mais embaixo”.

Então foi por isso que eu falei “vou ultrapassar esse horizonte, vou pensar lá na frente”. Estressei o pensamento e a análise, e trouxe a ideia de que **aumentar a base de recrutamento** pode ser muito interessante. Então, para além da tese igualitarista, eu convoco a ideia de uma intensificação da massificação do acesso, garantindo-se a permanência. Acredito que essa ação produziria mais justiça social sem colidir com a possibilidade de manutenção de bons resultados acadêmicos. Trago dois exemplos: um deles é o resultado das Olimpíadas de Matemática. A gente tem visto beneficiários do Bolsa Família²¹ medalhistas nessas Olimpíadas. Nos últimos 7 anos, 999 do programa

²⁰ Teoria elaborada por Adrian Raftery e Michael Hout.

²¹ É um programa de transferência direta de renda, direcionado a famílias em situação de pobreza e extrema pobreza no Brasil.

foram medalhistas. Esses estudantes conquistaram 1.208 medalhas: 93 de ouro, 274 de prata, 961 de bronze, além de 465 menções honrosas. Aí, o diretor do IMPA²² diz literalmente que para quem está no Bolsa Família, isso acaba sendo instrumento de justiça social.

Segundo exemplo que eu trago foi uma dissertação que eu orientei, da Adriana Vasconcelos, que é acreana da cidade de Cruzeiro do Sul. Ela estudou exatamente a entrada de beneficiários do Bolsa Família nos cursos mais seletivos da Universidade Federal do Acre, no *campus* de Cruzeiro do Sul, que é o *campus* de Nova Floresta. Enfim, ela estudou dez pessoas cujas famílias dependem do Bolsa Família. São famílias que têm três ou quatro membros e que dependem do Bolsa Família para sobreviver. Essas pessoas, com essa política de assistência social integrada, mais a Lei de Cotas, mais a interiorização, acabaram entrando para cursos mais seletivos naquele *campus*.

Finalmente, vou ter que contar uma historinha para vocês para terminar. Eu defendi minha tese de doutorado em 2008. O título dela era “Represando e distribuindo distinção: a barragem do ensino superior”. Eu estudei seis cursos: Medicina, Engenharia e Direito, os chamados cursos imperiais. E, de forma análoga, eu estudei licenciatura em Biologia, para Medicina; para Engenharia, licenciatura em Matemática; e, para Direito, licenciatura em Letras. Recortei para o estado do Rio de Janeiro todas as opções oferecidas para esses cursos e tentei ver qual era mais inclusiva no seguinte aspecto: botando numa balança o nível socioeconômico dos estudantes e a nota que eles tinham na época no Provão²³.

Para mim, seria mais inclusiva a instituição que conseguisse admitir alunos com o NSE²⁴ mais baixo, garantindo nota alta no Provão. Para medir esse equilíbrio, criei o Indicador da Democratização do Ensino Superior, que tem uma semelhança com o IDD atual do ENADE, que é o Índice de Diferença de Desempenho Esperado. No final das contas eu demonstrei que havia uma quase impermeável hierarquia tanto de cursos quanto de instituições, que ao longo dos anos, da série histórica que eu estudei, nada se movia. Nos gráficos, aquela linha reta, persistente e insistente: nada mudava. Ou seja, predominava a histórica equação que correlaciona maior NSE à maior nota no Provão, e

²² Instituto de Matemática Pura e Aplicada, sediado no Rio de Janeiro.

²³ Exame Nacional de Estudantes, aplicado aos cursos superiores entre 1996 e 2003. Foi sucedido pelo ENADE, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes.

²⁴ Nível socioeconômico

vice-versa. Verifiquei também que o perfil socioeconômico dos estudantes dos diferentes cursos era persistentemente distinto ao longo da série, mantendo-se a hierarquia entre “cursos imperiais”, com alto NSE médio, e não imperiais, com baixo NSE, médio. Mas também consegui destacar algumas instituições surpreendentemente eficientes no indicador IDES, como exceções à regra.

Um membro da banca me fez uma pergunta daquelas que eu demorei uns três anos para digerir, se é que eu digeri. Ele me matou, ele arrasou na hora, fiquei perdida. Ele me perguntou o seguinte, por um acaso ele era o presidente do INEP na época: você está estudando a democratização do ensino superior, você não acha que na verdade a solução para isso seria sortear as vagas? Não tinha me ocorrido essa ideia. Minha orientadora nunca tinha conversado isso comigo; nunca tinha ouvido ninguém falar sobre isso. No final das contas eu achei a pergunta irritante, fora de hora e inócua, porque o que eu estava mostrando era justamente o fechamento da sociedade brasileira, a estratificação, a permanência da desigualdade, e um sujeito me fala em sortear a vaga.

Então, eu ficava pensando em algo equivalente no sistema público de saúde. Há hospitais de referência: Vamos sortear as vagas para aquele hospital de referência ou entre públicos e particulares? Sortear vagas? Não fechava aquele negócio na minha cabeça. Tanto não fechava que ficou e ficou e ficou e eu nunca esqueci daquela pergunta. É essa pergunta que eu vim compartilhar com vocês hoje: Por que não um sorteio de vagas públicas? Inicialmente sanaria uma distorção ao incluir mais, proporcionalmente, a representação demográfica – estudantes do ensino básico público em todos os cursos. Como forma de garantia de acompanhamento acadêmico, o sorteio poderia ser realizado após uma prova de nivelamento como acontece onde? No Colégio de Aplicação da UFRJ, por exemplo. Além disso, a garantia dos apoios, dos auxílios e das ações de permanência.

Um recurso adicional poderia ser quanto à indicação de curso, de instituição e de localidade, mantendo-se o ENEM e o SiSu. Obrigar a indicação de apenas um curso ou de uma instituição. Isso também, de alguma forma, amenizaria muitos problemas. Enfatizo, para o sucesso desse modelo, que políticas de assistência estudantil sistemáticas e prioritárias seriam condição *sine qua non* e certamente menos onerosas do que o custo de evasão. Sobre isso também já há vários trabalhos que orçam o custo de prolongamento (retenção) no curso. Então, sistemas de bolsa, de auxílio, seriam muito menos onerosos, e talvez com esse sistema permitindo uma escolha mais diretiva do aluno em torno do seu

curso, da localidade, da instituição e não essa brincadeira de RPG que a gente tem hoje ou uma manipulação do sistema, como referido. Pronto!

Então, finalmente penso que enquanto a gente não tem a educação básica pública, nem a estrutura econômica, social, cultural com que sonhamos, que tornaria mais equânime a disputa pela educação superior pública nos moldes em que está hoje configurada, dar oportunidade de ingresso a uma base mais ampla de candidatos, garantindo-lhes tanto maior afinidade nas suas escolhas, quanto de sua permanência, nos aproximaria de uma real democratização do *campus*, contribuindo, assim, para ampliar o alcance da justiça social no nosso país. Então, essa foi a utopia, o para além, a mudança de paradigma que eu ousei trazer aqui para vocês, após um balanço sobre o que a gente tem até agora e o que a gente precisa avançar.

Na verdade, a gente tem mantido, com ligeiras atenuações, uma desigualdade muito grande na escolha do curso, na permanência e nas taxas de conclusão. E a gente está devendo muito àqueles que não tiveram uma escolaridade básica adequada. Nós do ensino superior público federal, acho podemos ter mais responsabilidade sobre esses processos. A bola fica conosco. Que venham aqueles que foram nivelados por uma nota mínima e apontaram o curso, a localidade e a instituição de seu desejo. Com adequada estrutura e apoio da universidade, agora é comigo. Deixa comigo. Claro que para isso a gente precisa se reestruturar como docentes e como instituição, mas, é um desafio, eu acho que é um desafio bem interessante.

É isso, gente. Obrigada!

Ensino superior e estratificação horizontal: uma análise dos cursos de engenharia na cidade do Rio de Janeiro¹

Leonardo Augusto Lopes Rodrigues

Introdução

Entre os desafios para a democratização do ensino superior no Brasil estão as hierarquias internas desse setor. A formação em diferentes cursos ou instituições possibilitam retornos distintos, tanto sociais quanto econômicos. Este trabalho visa discutir alternativas teóricas e empíricas para a análise do processo de expansão do ensino superior, que deem conta das particularidades internas dessa categoria de ensino. A estratificação horizontal será tratada, portanto, a partir das dimensões da instituição e das especialidades da engenharia.

Os dados a serem analisados são relativos ao perfil socioeconômico dos estudantes de engenharia na cidade do Rio de Janeiro. Importa saber em que medida as diferentes especialidades da engenharia e os tipos de instituições diferenciam-se em relação ao perfil do alunado. A hipótese é que, mesmo no interior de uma área específica e em instituições de uma mesma cidade, o perfil social dos estudantes distingue-se de acordo com a especialidade da engenharia e a instituição de formação. Foram utilizados os dados dos concluintes em engenharia do ano de 2017 a partir do questionário socioeconômico do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Com base nessa análise, buscarei explorar os desafios empíricos colocados para o entendimento da democratização do ensino superior no Brasil e suas relações com a estratificação horizontal.

Além das discussões sobre estratificação horizontal no ensino superior brasileiro, o trabalho também irá orientar-se pelas formulações da sociologia das profissões. A relação que se estabelece entre a aquisição do diploma e a inserção no mercado de trabalho torna-se uma dimensão importante para entender como diferentes tipos de formação (de acordo com a especialidade e a instituição) têm impactos sobre a

¹ Este trabalho é baseado em uma pesquisa de doutorado em andamento, no Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia da UFRJ, com financiamento CNPq. O título do projeto é “Ensino Superior e as diferenças entre Grupos Profissionais”.

estratificação social. Para isso, a abordagem teórica buscará uma articulação entre a sociologia das profissões e a sociologia do ensino superior a partir do conceito de *fechamento social*. Ainda que o fechamento social, a partir das profissões, não seja tratado de forma empírica neste artigo, pretende-se explorar as potencialidades dessa abordagem para a análise do ensino superior no Brasil.

Os resultados apresentados sugerem uma visível estratificação das instituições e das especialidades da engenharia com base do perfil socioeconômico dos alunos. A origem social dos estudantes apresenta-se como um fator importante na distribuição destes nos diferentes espaços do ensino superior, ainda que em uma amostra restrita a um curso historicamente prestigiado e em instituições de uma mesma cidade. O trabalho ressalta a importância de tratar as especialidades de uma mesma área e as instituições como dimensões conjugadas nas análises sobre estratificação horizontal no ensino superior.

Na primeira parte do trabalho serão apresentadas as duas linhas de discussão teórica. Primeiro, trata-se de apresentar os pontos de partida a respeito da estratificação horizontal no segmento de ensino analisado e a relação entre a expansão desse setor de ensino e a estratificação social no Brasil. Em seguida, há uma breve discussão sobre como será entendido o conceito de *fechamento social* e de que forma ele foi instrumentalizado na análise que se segue. Por fim, após a apresentação dos dados, o trabalho buscará articular as considerações sobre o *fechamento social* e a estratificação horizontal como estratégia analítica para o entendimento da expansão do ensino superior no Brasil. Algumas limitações e desafios empíricos dessa articulação serão discutidos na conclusão do trabalho.

Revisão Teórica

A estratificação horizontal do ensino superior

A expansão do ensino superior no Brasil, nas últimas décadas, levantou debates sobre a equidade do sistema de ensino e seu impacto sobre a desigualdade no país. Se, por um lado, houve uma considerável expansão², por outro, as análises indicam que o

² Entre o início da década de 1990 até o ano de 2013, as matrículas presenciais no ensino superior cresceram cerca de 300%. O número de matrículas presenciais no ano de 1990 era de 1.540.080, passando para 6.152.604 matrículas no ano de 2013 (TACHIBANA; MENEZES FILHO; KOMATSU, 2015).

acesso ao ensino superior continua a ser um desafio, em especial para parte da população de baixa renda e para os pretos e pardos (HERINGER; HONORATO, 2014, p. 317). Nas análises sobre transições escolares e desigualdades, o ensino superior passa a ter um papel explicativo importante sobre igualdade de oportunidade no Brasil (RIBEIRO, 2011). Questões como a democratização e a inclusão de novos grupos sociais nesse setor de ensino passam a ser frequentes nos debates acadêmicos (MARTINS, 2006; ZAGO, 2006; BARBOSA; SANTOS, 2011). De forma geral, os trabalhos tendem a identificar que essa expansão tornou o ensino superior um espaço menos excludente, diversificando o perfil socioeconômico dos alunos. Por outro lado, diferentes níveis de desigualdades puderam ser identificados dentro desse setor de ensino, como por exemplo, o caso dos cursos e das instituições³.

Essa hierarquização dentro do mesmo nível educacional, ou estratificação horizontal, ocorre porque a origem social tende a indicar o destino dos alunos no ensino superior. Entre os obstáculos encontrados para os alunos de origem socioeconômica baixa estão aqueles relacionados às instituições e cursos mais prestigiados e com maiores retornos econômicos e sociais. Características da instituição, em geral as públicas federais localizadas nos grandes centros, são um marcador importante de prestígio da instituição (RIBEIRO; SCHLEGEL, 2015). No caso dos cursos, a escala de prestígio varia entre as áreas imperiais da medicina, engenharia e do direito, até as áreas menos prestigiadas das licenciaturas. (VARGAS, 2010; BARBOSA; SANTOS, 2011; SCHWARTZMAN, 2008; RIBEIRO; SCHLEGEL, 2015). Os resultados das análises sugerem que a origem socioeconômica dos alunos tende a encaminhá-los para cursos e instituições com prestígio distintos no interior do ensino superior.

Além disso, a estratificação horizontal está relacionada com os retornos no mercado de trabalho. Maciente *et al.* (2015) analisaram (através do cruzamento dos dados do ENADE com os dados da Relação Anual de Informações Sociais – RAIS) os efeitos da formação em engenharia, medicina e licenciaturas sobre os tipos de ocupação e a renda no mercado de trabalho. O trabalho aponta indícios importantes sobre o efeito das diferenças internas ao ensino superior. No caso das engenharias, a qualidade da instituição (mensurada a partir do conceito do ENADE) parece ser um importante fator para o acesso a melhores oportunidades profissionais e, também, para os melhores salários. Em

³Alguns exemplos são: Prates *et. al.* (2012); Vargas (2010); Barbosa & Santos (2011); Schwartzman (2008).

medicina e nas licenciaturas, por sua vez, a instituição tem pouca relação com a área de atuação e com o salário. Ribeiro e Schlegel (2015), a partir dos censos do IBGE, investigam a renda média mensal predita a partir das carreiras universitárias. A engenharia e a medicina estão entre os três cursos (em conjunto com a formação militar de nível superior) com maiores retornos econômicos preditos pela formação. Os cursos de licenciatura, por sua vez, estão no oposto, aparecendo como a carreira universitária com menor retorno econômico.

Esses achados apontam algumas hipóteses relevantes para a análise da diferenciação interna do ensino superior e a estratificação social se compararmos essas formações a partir dos retornos econômicos. Se em medicina e nas licenciaturas o diploma tem maior efeito sobre o retorno, nas engenharias há indicações de uma forte determinação da instituição. Se, por um lado, isso indique uma tendência à continuidade das desigualdades – uma vez que as origens sociais dos alunos de medicina e licenciaturas tendem a ser bastante distintos, assim como o retorno do diploma – por outro, a engenharia desvela um outro problema que diz respeito à articulação não necessariamente linear entre cursos e instituições. Em comparação às outras duas áreas, importa também aos engenheiros quem emitiu o diploma e não só o grau de titulação.

Essa configuração tende a tornar-se ainda mais complexa se considerarmos as especializações da própria engenharia. Dessa forma, os dados que serão aqui apresentados buscarão explorar, além das diferenças institucionais, a estratificação horizontal na engenharia a partir das suas diferentes especialidades. A análise da área de engenharia é importante para esse objetivo porque se trata de uma área prestigiada no Brasil que comporta diferentes especialidades. Em relação ao prestígio, busca-se analisar os aspectos de democratização mesmo em uma carreira com significativo retorno social e econômico. A respeito das especialidades, a área da engenharia pode facilitar a apreensão das particularidades internas do ensino superior.

Estratificação horizontal e sociologia das profissões

O ensino superior aparece na literatura das profissões, desde as suas formulações clássicas, como uma dimensão fundamental para o entendimento dos grupos profissionais (PARSONS, 1968). De acordo com Rodrigues (1997), a sistematização dos estudos sobre as profissões ao longo do século XX reafirmam a centralidade das instituições de ensino e pesquisa para a constituição das profissões e o papel destas na organização das

hierarquias sociais. Uma vez que o ensino superior tem um papel central na análise da sociologia das profissões, considera-se relevante partir de alguns conceitos e estratégias analíticas desse campo para a análise da estratificação horizontal. Neste estudo, os resultados serão analisados a partir das formulações de Magali Larson (1977) sobre o conceito de *fechamento social* por parte das profissões.

Para Larson, o espaço de treinamento profissional (neste caso, o ensino superior) tem papel central na legitimação do conhecimento dos especialistas e, logo, no reconhecimento destes pelo mercado (LARSON, 1977). Além da padronização das técnicas e dos conhecimentos, o ensino superior tem também o aspecto de socialização e de construção de solidariedade entre membros de um grupo profissional. Isso permite o compartilhamento, entre eles, de um projeto comum de monopolização sobre determinado mercado. Dessa forma, a relação entre os grupos profissionais e ensino superior está vinculada aos retornos sociais e econômicos que seus membros terão no mercado de trabalho. O processo de assegurar e maximizar os retornos no mercado e de buscar pelo monopólio profissional dá-se a partir do *fechamento social*. Nesse caso, é necessário que os grupos profissionais tenham relativo controle sobre quem acessa os espaços de treinamento e que esse controle se dê baseado nas posições sociais e econômicas dos profissionais.

Para a análise que se pretende fazer, o processo de *fechamento social* será utilizado como chave de leitura para as hierarquias internas do ensino superior. É útil adiantar que não se trata de testar a validade do conceito a partir de nossas evidências. Busca-se entender os nossos dados a partir da relação que se estabelece entre grupos profissionais e ensino superior. Além dessa limitação, é necessário, ainda, duas outras ressalvas sobre como o *fechamento social* será empregado.

Em primeiro lugar, as propostas de análise a partir do *fechamento social* não é exclusiva dos grupos profissionais. Weber (1982) identifica essa lógica nas formas de organização estamental. Nesse sentido, o *fechamento* não se trata apenas de objetivos econômicos, mas também, o processo de restrição de honras e estilos de vida entre vários grupos sociais. Parkin (1979) retoma o conceito de Weber para dar conta dos processos de *fechamento* em uma sociedade de classes. O *fechamento* para Parkin é um processo no qual participam tanto o grupo que exerce a exclusão quanto o grupo excluído, inseridos em uma sociedade de classes. Em ambas análises o *fechamento social* é um fenômeno que não se restringe a determinado grupo social em particular. Também, diferentes

entendimentos sobre como a sociedade é estratificada torna ainda mais complexa a análise do *fechamento social*⁴. Portanto, estudos a partir desse fenômeno comportam diferentes tipos de estratégias em tipos de grupos sociais distintos. No caso desse trabalho, o fechamento social será entendido como um processo de assegurar e manter retornos econômicos e sociais por parte dos grupos profissionais, especificamente.

Em segundo lugar, a abordagem de Larson tem limitações a respeito da efetividade desse fenômeno. Freidson (1994), por exemplo, indica que a monopolização do mercado por parte dos grupos profissionais, assim como a manutenção de privilégios sociais e econômicos, não se dá de forma absoluta. Isso significa que o *fechamento social* indicado por Larson não se efetiva completamente. Segundo Freidson, o que existe é uma proteção do mercado por parte dos grupos profissionais que, ainda assim, é constituída a partir da relação entre o conhecimento técnico e específico das profissões, o Estado e setores da sociedade civil, como os agentes do mercado. Essa segunda ressalva é importante pois o *fechamento social* não será entendido aqui como um processo de monopolização absoluta das vantagens profissionais. Será, por sua vez, tratado como uma estratégia de monopolização a ser buscada pelos grupos profissionais, ainda que não seja o único ou que se efetive completamente.

Dados

Antes de tratar a área da engenharia em específico, cabe contextualizá-la em relação às demais áreas do conhecimento em âmbito nacional. Para isso, foram utilizados os dados do ENADE de 2011, 2014 e 2017. Tais edições tiveram como amostra os cursos de engenharia, os tecnólogos, as licenciaturas e respectivos bacharelados. Foram utilizados os microdados concernentes às características socioeconômicas dos alunos. As variáveis utilizadas foram: cor, escolaridade do pai, escolaridade da mãe, tipo de escola que frequentou no ensino médio e renda familiar mensal.

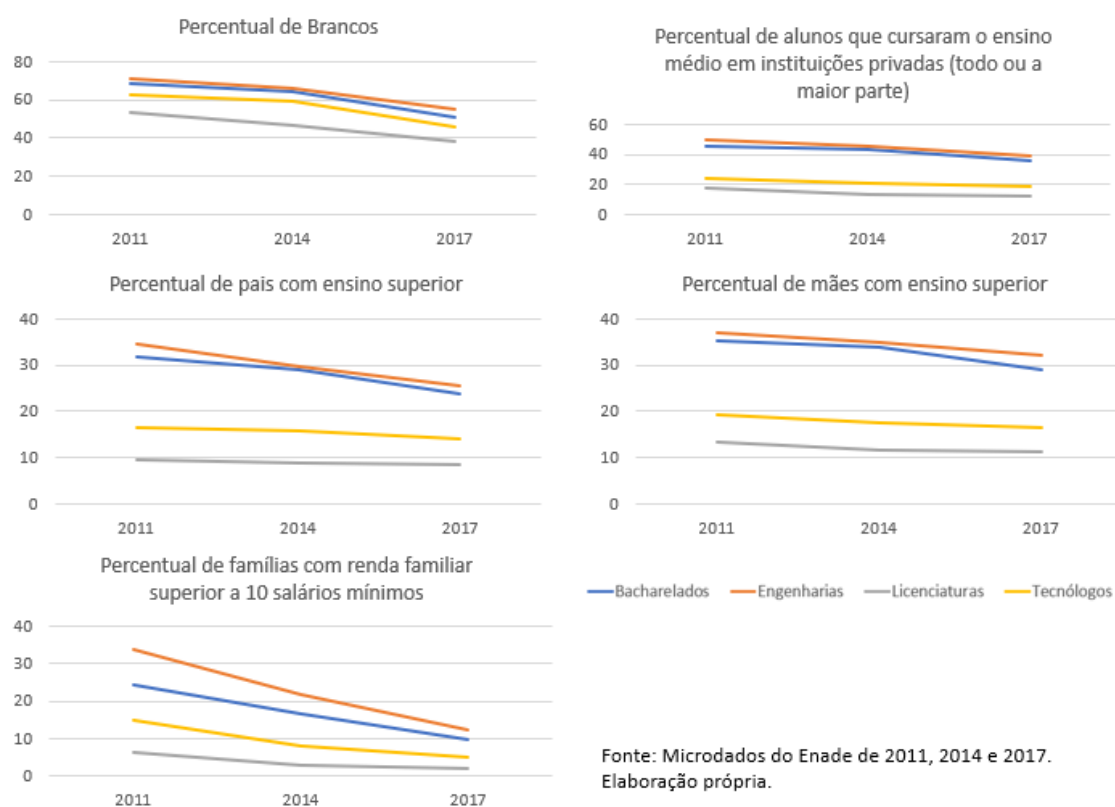
A engenharia no Brasil, historicamente, é uma área de prestígio e que garante vantagens econômicas em relação à maior parte das grandes áreas de formação. Nisso consiste essa contextualização: importa saber como é o perfil socioeconômico dos alunos

⁴ O trabalho não entrará na discussão teórica sobre os critérios de estratificação da sociedade, que é cara para alguns dos trabalhos a respeito do *fechamento social*. No entanto, é útil ressaltar a existência da discussão. Ver por exemplo em Parkin (1979), Giddens (1998) e Grusky; Sorensen (1998).

das engenharias em relação às outras áreas analisadas pelo ENADE nos mesmos anos. As variáveis apresentadas serão referentes ao percentual de alunos brancos, filhos de pais e mães com ensino superior, que cursaram o ensino médio em escola privada (pelo menos a maior parte) e que tenham renda familiar igual ou superior a dez salários mínimos. Como poderemos perceber, em todas essas variáveis, a engenharia apresenta a maior proporção de alunos de origem socioeconômica mais elevada (Gráfico 1):

Gráfico 1

Percentual de estudantes por grau acadêmico e nas engenharias segundo variáveis socioeconômicas selecionadas – Brasil



A queda nos percentuais de todas as variáveis indica a inserção de novos grupos sociais no ensino superior, como as análises anteriores já haviam apontado. Apesar dos dados indicarem essa queda, a engenharia permanece como uma área com perfil socioeconômico mais elevado em relação às outras analisadas nesses anos. Com exceção da variável relativa à renda, o perfil social das engenharias está bem próximo daquele encontrado nos cursos de bacharelado. Em alguns casos, como no percentual de alunos

com pais e mães com ensino superior, as engenharias e bacharelados apresentam uma queda significativa, ainda que nas licenciaturas e tecnólogos os dados apresentem relativa continuidade. A hierarquia entre as áreas também permanece a mesma, do perfil mais predominantemente elevado aos mais baixo a ordem é a seguinte: engenharias, bacharelados, tecnólogos e licenciaturas.

Com exceção da variável cor/raça, todas as áreas apresentam maior proporção de alunos pertencentes às categorias indicativas de perfil socioeconômico baixo. Em todas as áreas os formandos são, em maioria, filhos de pais e mães sem ensino superior, egressos de escolas públicas e com renda mensal inferior a dez salários mínimos. No caso da cor/raça, as engenharias e os bacharelados são as áreas em que a maior parte dos alunos são brancos. Dessa forma, a engenharia será tratada como uma área de perfil socioeconômico elevado apenas em relação às áreas contempladas pelo ENADE no mesmo período.

A análise apresentada a seguir buscará entender como esses alunos distribuem-se entre as diferentes especialidades e instituições na cidade do Rio de Janeiro. A estratificação horizontal será tratada, portanto, a partir dessas duas dimensões específicas. A hipótese é que, apesar do perfil social não ser majoritariamente elevado nas engenharias, esses alunos distribuem-se desigualmente entre as instituições e cursos de acordo com as características sociais. Como citado, serão analisados os dados dos alunos concluintes de engenharia do ano de 2017. Como o objetivo é observar as particularidades internas das engenharias (com suas diferentes especialidades) e as diferenças entre as instituições, foi feito um recorte geográfico para viabilizar a análise. Esse recorte irá permitir que sejam comparáveis diferentes especialidades e diferentes instituições. As especialidades contempladas pela amostra foram: Engenharia⁵, Engenharia Ambiental, Engenharia Civil, Engenharia da Computação, Engenharia de Alimentos, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia de Produção, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica e Engenharia Química. As instituições da amostra são: Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ), Faculdade do Rio de Janeiro, Faculdade de Engenharia Souza Marques (FESM), Faculdade Gama e Souza (FGS), Faculdade Ibmecc (IBMEC), Instituto Militar de Engenharia (IME), Instituto Infnet Rio de Janeiro (INFNET), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC –

⁵ Refere-se ao curso de Bacharelado em Engenharia, não precisando a especialidade.

RJ), Faculdade Senai (SENAI – CETIQT), Universidade Cândido Mendes (UCAM), Centro Universitário Celso Lisboa (UCL), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Centro Universitário Estadual da Zona Oeste (UEZO), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Estácio de Sá (UNESA), Centro Universitário Unicarioca (UNICARIOCA), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Centro Universitário do Rio De Janeiro (UNIRJ), Centro Universitário Augusto Motta (UNISUAM), Universidade Santa Úrsula (USU) e Universidade Veiga de Almeida (UVA).

Cabe ressaltar que há limitações no uso do questionário socioeconômico do ENADE, uma vez que ele não contempla a totalidade dos alunos formandos em engenharia no Rio de Janeiro e, por isso, é importante frisar que nossa amostra será a mesma utilizada pelo Exame. Os dados são, portanto, referentes aos 7.384 alunos formandos em engenharia que responderam ao questionário socioeconômico, distribuídos entre as especialidades e instituições citadas da cidade do Rio de Janeiro.

Resultados

A análise a partir da dimensão das especialidades e das instituições indica que ambas são relevantes para o entendimento da estratificação horizontal no interior da grande área da engenharia. Os alunos distribuem-se desigualmente, a partir do perfil socioeconômico, de acordo tanto com a especialidade quanto com a instituição. Será tratado, em primeiro lugar, as diferenças em relação à dimensão das especialidades (Gráfico 2).

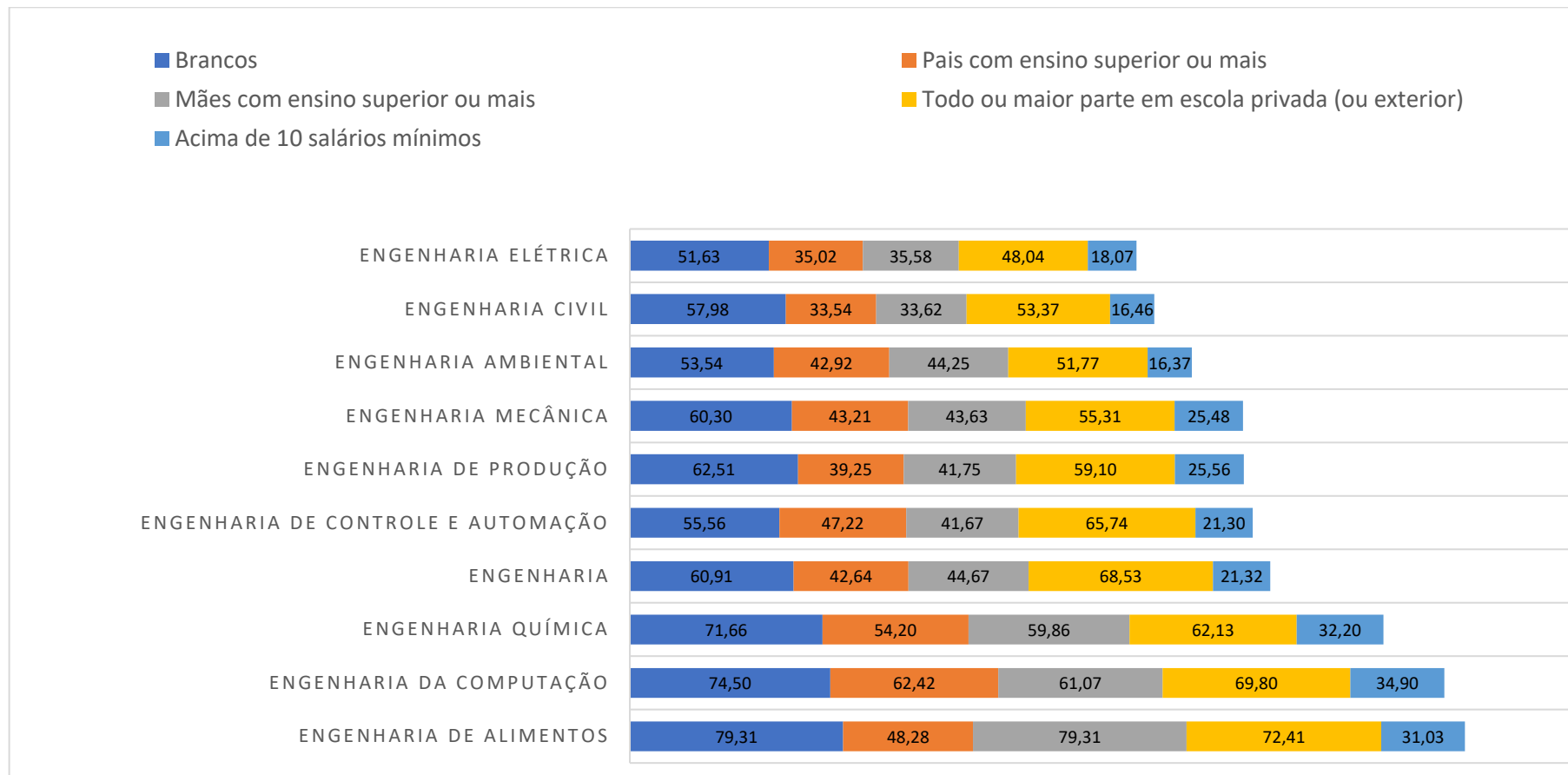
No caso da cidade do Rio de Janeiro, o perfil socioeconômico dos alunos é, em proporção, mais elevado do que nos dados agregados em âmbito nacional apresentados na seção anterior. Percebe-se, por exemplo, que na variável referente a cor/raça, todas as especialidades têm, em sua maioria, alunos brancos e, com exceção da engenharia elétrica, todas as especialidades têm a maior parte de seus alunos oriundos de escolas privadas. Isso confirma análises anteriores que apontam a formação em instituições dos grandes centros como marcadores de prestígio social. Ainda comparando com os dados nacionais, percebe-se que a renda continua a ser a variável com menor proporção em relação às outras. No entanto, há uma grande variação entre a especialidade com maior concentração de alunos com renda familiar mensal acima de 10 salários mínimos

(engenharia de computação) em relação aquelas com menor concentração (engenharia civil e engenharia ambiental). Tal variação, também é encontrada nas outras categorias.

Isso sugere duas coisas: i) diferentes variáveis devem ter efeitos diferentes na formação em dada especialidade e ii) há uma clara distinção entre as especialidades. De forma geral, especialidades tradicionais da engenharia, como a engenharia civil, elétrica e mecânica, por exemplo, apresentam perfis distintos de especialidades recentes, como é o caso da engenharia da computação e de alimentos. Tais características podem estar relacionadas à oferta de cursos na cidade ou a padrões de seleção e formação internos às engenharias, o que discutiremos no tópico posterior. Por ora, tal análise indica uma diversificação do perfil socioeconômico de acordo com as especialidades, ou seja, além da clara distinção entre as grandes áreas discutidas no tópico anterior, há variações internas entre as especialidades de uma mesma área, ainda que sejam de uma área historicamente prestigiada e dentro de uma mesma cidade.

Gráfico 2

Percentual de alunos em cada uma das categorias socioeconômicas selecionadas por especialidade da engenharia – Rio de Janeiro

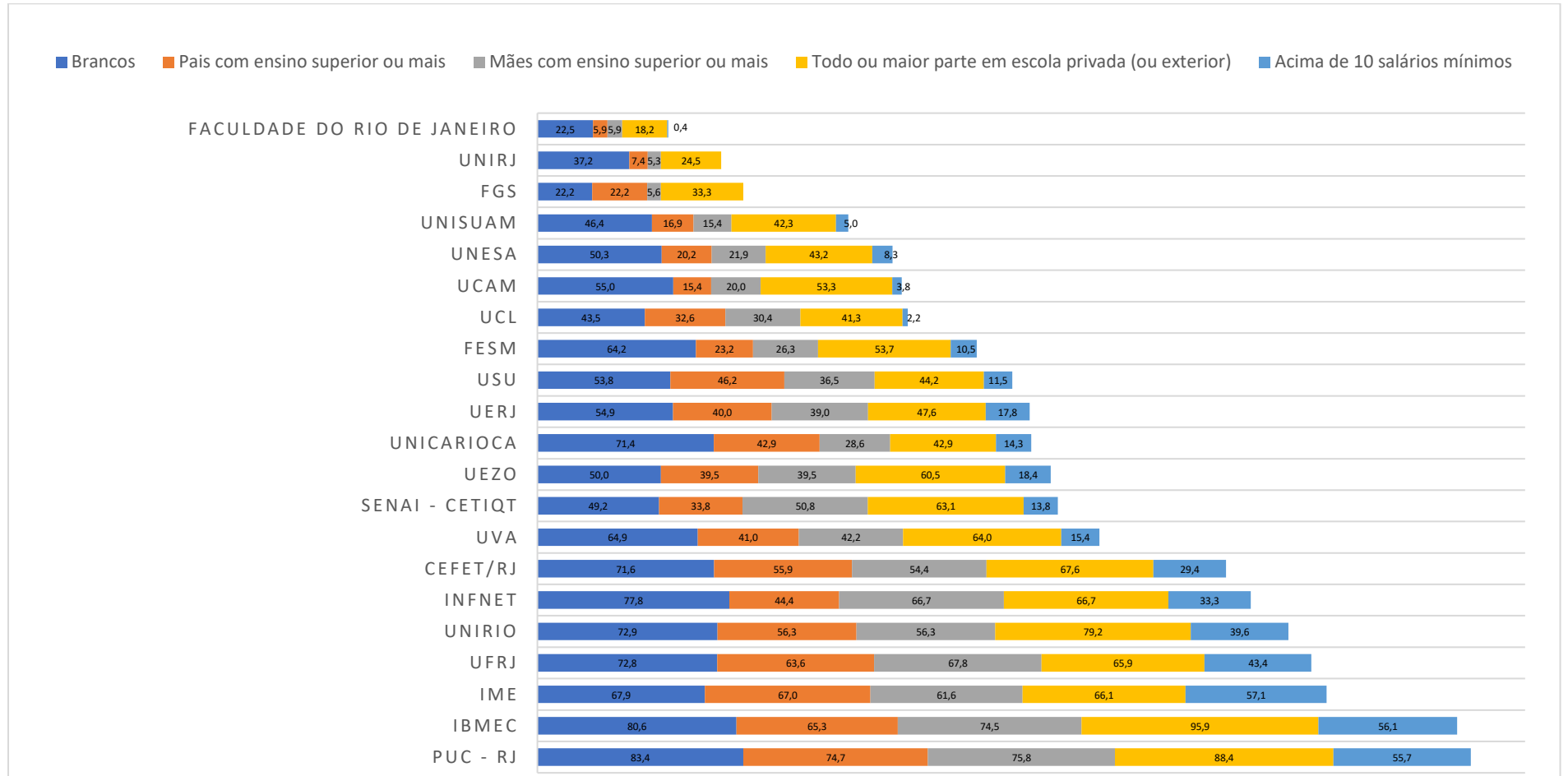


Fonte: Elaboração própria a partir dos Microdados do Enade de 2017.

No caso da dimensão institucional, as distinções são ainda mais visíveis. Como já foi dito, o recorte geográfico de uma só cidade permite a comparação mais detalhada entre diferentes instituições. Portanto, trata-se de um universo restrito, tanto entre as especialidades quanto entre as instituições. No Gráfico 3 têm-se a distribuição dos alunos analisados de acordo com suas instituições, que é ainda mais desigual do que aquela encontrada entre as especialidades. A diferença entre as instituições com perfil socioeconômico mais elevado, como a PUC-RJ e IBMEC, daquelas com perfil social menos elevado, como a Faculdade do Rio de Janeiro e a UNIRJ, por exemplo, é maior do que aquela encontrada entre as distintas especialidades. Nesse sentido, a análise permite compreender que a possibilidade de formação em engenharia em determinadas instituições é bastante marcada por fatores sociais.

Gráfico 3

Percentual de alunos em cada uma das categorias socioeconômicas selecionadas por instituição – Rio de Janeiro



Fonte: Elaboração própria a partir dos Microdados do Enade 2017.

Além disso, não há uma relação linear entre o perfil social dos alunos e a categorização institucional. As instituições privadas ocupam os postos extremos da distribuição dos formandos. Por outro lado, a maior parte das públicas (IME, UFRJ, UNIRIO, CEFET) apresenta um padrão semelhante – em relação às instituições analisadas, com um perfil socioeconômico elevado – com uma diferença maior apenas em relação à UERJ. O caso dessas instituições é relevante porque, apesar de serem públicas, são de autarquias e organizações institucionais diferentes. Ainda assim, no caso das engenharias, comportam um perfil social semelhante. A UERJ, por sua vez, é uma instituição pública que está em uma posição intermediária em relação ao perfil social dos alunos. A maior parte destes são filhos de pais e mães sem formação no ensino superior e são egressos de instituições públicas. Tais dados indicam que, ao tomarmos como referência um recorte específico do ensino superior, as categorizações institucionais tendem a tornar-se complexas, uma vez que o critério da gratuidade da instituição ou da organização institucional, explica apenas em parte a distribuição social dos alunos.

Os resultados apontam que mesmo em uma área específica, com uma amostra restrita a instituições de uma mesma cidade, tanto a dimensão das instituições quanto a dimensão das especialidades são relevantes para entender a estratificação horizontal no ensino superior. Como principal resultado, destaca-se que a diferença institucional se mostrou mais visível e desigual do que as diferenças entre as especialidades. Nesse sentido, apreender as diferenças entre as especialidades da engenharia parece estar relacionado a uma compreensão anterior das diferenças entre as instituições. Tais diferenças institucionais possibilitam que mesmo na engenharia, com nível socioeconômico mais elevado em relação às demais, alunos com perfil social mais baixo sejam predominantes em algumas das instituições de formação.

Discussão

A análise sugere que a diferença entre as especialidades se dá uma vez que diferentes instituições, com padrões de perfis sociais distintos, ofereçam formação naquela especialidade. Os resultados indicam que há uma estratificação horizontal mesmo em uma amostra restrita do ensino superior: a área das engenharias em instituições da cidade do Rio de Janeiro. Nesse caso em específico, a estratificação é mais forte a partir das instituições quando comparada às diferenças encontradas entre as especialidades. Retomando o trabalho de Maciente *et al.* (2015), os resultados dos autores indicam que o

retorno salarial da formação em engenharia, se comparada à medicina e às licenciaturas, tem maior relação com a instituição de formação. Dessa forma, as variações encontradas entre as diferentes instituições, a partir do perfil socioeconômico dos alunos, também podem estar relacionadas às variações em relação ao retorno salarial desses estudantes no mercado de trabalho. Ainda que a engenharia – assim como a medicina – tenha um retorno salarial predito superior às outras áreas (RIBEIRO; SCHLEGEL, 2015), há uma estratificação interna à área que é relevante para o entendimento do processo de expansão do ensino superior no Brasil e suas relações com a desigualdade social.

É possível perceber na nossa amostra que o acesso ao diploma de engenharia, em sua maioria, dá-se por estudantes que não tem pais ou mães com formação em ensino superior e que possuem renda familiar mensal inferior a dez salários mínimos. Apesar dos estudantes serem, predominantemente, brancos e oriundos de escolas privadas, há a inserção de grupos sociais que não pertencem, necessariamente, a famílias escolarizadas ou de alta renda, mesmo em um curso de prestígio e que tende a garantir altos retornos econômicos. No entanto, é possível que as diferenças internas em relação ao perfil socioeconômico reproduzam-se em desigualdades salariais no mercado de trabalho. Como os resultados apresentam uma maior estratificação entre as instituições e são também as instituições os principais fatores para os retornos salariais no mercado de trabalho, o processo de contratação dos estudantes parece ocorrer com base na instituição de origem. Assim, a estratificação horizontal do ensino superior é relevante não só para o entendimento da relação entre origem social e acesso ao diploma, mas também, em relação ao retorno econômico e social desta formação.

Torna-se relevante perguntar, portanto, de que forma ocorre o recrutamento desses estudantes para o mercado de trabalho e como os efeitos institucionais permanecem ao longo da vida profissional. Se seguirmos às considerações de Larson (1977) sobre o *fechamento profissional*, a organização do ensino superior e, logo, sua estratificação, seriam partes do processo de garantia das vantagens econômicas e sociais de um grupo profissional. No caso dos nossos dados, a organização interna do ensino superior indica um *fechamento social* via instituições de credenciamento. Ou seja, a origem social do estudante é relevante no ingresso em determinadas instituições, que por sua vez, indicam destinos de retornos sociais e econômicos. Uma vez que essa monopolização das vantagens não é completamente efetiva, como foi ressaltado a partir

de Freidson (1994), determinadas instituições e especialidades são mais abertas ao ingresso de estudantes de perfil social menos elevado.

Os critérios de alocação nas instituições estão relacionados a origens sociais dos estudantes e parecem estar pouco relacionados com os grupos profissionais. No entanto, de acordo com Larson, os grupos profissionais, na sua própria constituição, devem estabelecer uma relação de controle sobre o acesso às credenciais. À vista disso, seria necessário apreender as formas pelas quais os grupos profissionais relacionam-se com as instituições para o processo de maximização das vantagens econômicas e sociais. Uma das hipóteses levantadas pelos nossos resultados é relativa ao perfil socioeconômico do curso e a sua disponibilidade nas instituições de credenciamento. Como pode-se perceber no Quadro 1, há uma grande variação no número de instituições que oferecem as diferentes especialidades.

Quadro 1
Número de cursos em cada uma das especialidades da engenharia – Rio de Janeiro

Especialidade	Número de Cursos
Engenharia de Produção	17
Engenharia Civil	13
Engenharia Mecânica	11
Engenharia Elétrica	9
Engenharia Ambiental	7
Engenharia	6
Engenharia Da Computação	5
Engenharia Química	5
Engenharia de Controle e Automação	4
Engenharia de Alimentos	1

Fonte: Elaboração própria a partir dos Microdados do Enade 2017.

As engenharias tradicionais (engenharia civil, mecânica e elétrica) e a engenharia de produção são as especialidades que são ofertadas por um número maior de instituições. Também são elas, de acordo com os resultados apresentados, junto à engenharia ambiental, que apresentam um perfil socioeconômico mais diversificado entre os alunos. Assim, as diferenças entre as especialidades juntam-se aos fatores institucionais na estratificação interna do ensino superior. Não temos acesso, por enquanto, a estudos que revelam a diferença de retornos de acordo com as especialidades

da engenharia ou aos tipos de instituição de formação. Dados que seriam fundamentais para o entendimento do processo de *fechamento* via grupos profissionais. Mas, no caso da hipótese do *fechamento profissional* é necessário que os engenheiros levem em consideração não só tipo de credencial adquirida (especialidade) mas, sobretudo, em qual instituição foi feito o credenciamento. Ainda que não seja uma relação direta entre o grupo profissional e o ensino superior – uma vez que não tratamos das evidências empíricas de como ocorre essa relação entre grupo profissional e o espaço de credenciamento –, a existência de um *fechamento social* deve acontecer, pelo menos a partir de nossos dados, levando em consideração as diferenças entre as instituições de ensino superior. Estas, por sua vez, distinguem-se, tanto nas especialidades que oferecem quanto em relação ao perfil socioeconômico de seus estudantes. A estratificação horizontal encontrada nas análises e o trabalho de Maciente *et al.* (2015) sugerem que há uma relação entre o mercado de trabalho e as diferentes instituições. Essa relação, por sua vez, pode ser compreendida no interior da lógica de *fechamento profissional* apresentada por Larson.

Além disso, o processo de expansão do ensino superior e a diversificação interna – com o aumento do número e tipos de instituições, assim como de especialidades – também pode configurar formas de *fechamento social*. De acordo com Rothblatt (1982), a diversificação institucional no ensino superior é parte do processo de expansão desse setor no século XX. Além disso, o impacto dessa diversificação foi maior nas áreas em que a profissionalização foi mais efetiva (ROTHBLATT, 1982). Apesar de algumas conclusões gerais, a análise empírica de Rothblatt (1982) é sobre a profissionalização e o ensino superior na Alemanha. Para ele, o que diferenciava as áreas mais profissionais de outras ocupações, naquele contexto, eram: a educação formal altamente especializada; a existência de códigos e tradições de comportamento específicos daquela ocupação; privilégios e obrigações, também específicos; e, a organização dos membros em um mesmo grupo ocupacional. A relação entre as ocupações e o ensino superior é fundamental nesse processo de profissionalização em três pontos principais: na admissão dos membros (seleção), na construção do currículo (conhecimento) e na avaliação (credencialismo).

A formulação de Rothblatt (1982) sobre as áreas mais profissionalizadas coincidem com a categorização das engenharias no Brasil. Aliado às definições de Larson, o processo de expansão ocorre simultaneamente ao processo de *fechamento social*. Em resumo, para garantir os retornos econômicos e sociais pelos grupos

profissionais, o ensino superior é diversificado nas áreas de maior profissionalização. Tanto o surgimento de novas especialidades da engenharia, assim como a proliferação das instituições que oferecem formação na área, são parte de um processo que, ao mesmo tempo, expande a credencial para novos grupos sociais e mantém os aspectos básicos do *fechamento profissional*. Isso pode indicar os efeitos inclusivos da expansão do ensino superior e, ainda, uma maior estratificação entre os egressos no mercado de trabalho.

Outras alternativas de análises podem fortalecer o argumento do *fechamento social* no processo de expansão do ensino superior. Além do foco nos fatores institucionais, é possível que ele se processe através do tipo de conhecimento transmitido por diferentes especialidades. No caso das engenharias, tanto as variações entre especialidades quanto entre instituições, podem ser distintas também em relação ao tipo de conhecimento construído e transmitido, formulações de currículo e atividades extras às aulas. O trabalho de Abbot (1988) sugere que as disputas entre profissões são fundamentadas na busca do domínio de determinados tipos de conhecimento.

Para além das diversificações institucionais baseadas em modelos de organização e do perfil socioeconômico dos alunos, seria importante, para o entendimento da estratificação horizontal, uma análise sobre currículo, corpo docente, atividades de pesquisa e relações que se estabelecem entre as instituições e o mercado de trabalho. Por ora, a partir de nossos resultados, a dimensão da especialidade (ou do conhecimento, como quer Abbot) aparece como fator importante de diversificação institucional dentro da área das engenharias. Nesse sentido, o *fechamento profissional* nas instituições de ensino sugerido por Larson aparece de forma menos nítida conforme o sistema expande-se e diversifica-se. Por outro lado, isso não significa que tal *fechamento* inexista. Os resultados apontam para um *fechamento* complexo, baseado tanto na dimensão institucional quanto na dimensão das especialidades. Em resumo, a relação entre os grupos profissionais e ensino superior – aqui tratada a partir do *fechamento social* – pode ser um fator importante para o entendimento de como se dá a estratificação horizontal no ensino superior e suas relações com a desigualdade social.

Conclusões

Os resultados empíricos apresentados demonstram a complexidade da estratificação horizontal no ensino superior. Mesmo com a amostra restrita a uma área

historicamente prestigiada, com retornos econômicos altos, em instituições de uma mesma cidade, foi possível identificar uma grande diversificação do perfil socioeconômico dos alunos, conforme a especialidade da engenharia e a instituição em que ingressou. Isso confirma as análises anteriores sobre a expansão do ensino superior no Brasil e a estratificação entre áreas e instituições de formação. À medida que o sistema se expande, novas hierarquias surgem internamente para comportar os novos estudantes. Além disso, os resultados apontam que há uma complexificação na estratificação interna quando, especialidades e instituições, são conjugadas na análise. Engenharias tradicionais, por exemplo, também possuem uma visível estratificação interna que pode estar relacionada tanto à lógica interna das especialidades, quanto com o tipo de instituição de formação. Da mesma forma, as instituições de nossa amostra também apresentam perfis sociais distintos entre seus estudantes, que não estão relacionados diretamente com a gratuidade do curso, ou com o tipo de organização acadêmica e institucional. Instituições e áreas que, em análises e categorizações mais gerais são consideradas de prestígio, apresentam também uma complexa estratificação interna. A análise de cursos e instituições específicas mostra-se como uma estratégia relevante para o entendimento da estratificação interna do ensino superior.

Como chave de leitura teórica o trabalho utilizou-se das formulações da sociologia das profissões, em especial a partir da ideia de *fechamento profissional*, para a interpretação dos dados. Nesse sentido, a estratificação entre especialidades e instituições foram interpretadas como parte de um *fechamento social* que se adapta à expansão do ensino superior. A diversificação institucional, por exemplo, é constitutiva do processo de expansão desse segmento de ensino e de adaptação do *fechamento profissional*. O trabalho sugere, dessa forma, a validade das considerações da sociologia das profissões para o entendimento da expansão do ensino superior e seus impactos sobre a estratificação social. Além da identificação da estratificação horizontal, o *fechamento social* pode apresentar respostas de como este ocorre e quais são os grupos sociais envolvidos.

No entanto, evidências empíricas sobre a relação entre o mercado de trabalho, grupos profissionais e o ensino superior ainda são necessárias. Identificar os agentes envolvidos no processo de recrutamento dos egressos; o papel das associações profissionais na regulamentação do currículo ou na abertura de novas instituições; as relações entre instituições e mercado de trabalho; assim como a análise do corpo docente

como parte do grupo profissional são exemplos de evidências que podem ser relevantes para explicar como organiza e quais os efeitos da estratificação horizontal no ensino superior. De maneira geral, é necessário entender se a hierarquização entre as especialidades e instituições, a partir do perfil socioeconômico, também se efetua por outros critérios e de que forma são recompensados no mercado de trabalho. Os desafios para tal análise é a falta de sistematização de dados no Brasil sobre os egressos que deem conta da origem de formação (curso e instituição) e seus destinos no mercado de trabalho (PAUL, 2015). A produção e sistematização desses dados seriam fundamentais para entender se as hierarquias sociais entre instituições e especialidades também produzem hierarquias de retorno econômico e social no mercado de trabalho.

Referências

ABBOTT, Andrew. **The System of Professions: an essay on the division of expert labor**. Chicago: The University of Chicago Press, 1988.

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira; SANTOS, Clarissa Tagliari. A Permeabilidade das Carreiras do Ensino Superior. **Caderno CRH**, Salvador, v. 24, n. 63, p. 535 – 554, set./dez. 2011.

FREIDSON, Eliot. **Professionalism Reborn**. London: Polity Press, 1994.

GIDDENS, Anthony. **Política, sociologia e teoria social: encontros com o pensamento social clássico e contemporâneo**. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1998.

GRUSKY, David; SORENSEN, Soren. Can class analysis be salvaged? **American Journal of Sociology**, v. 103, n. 5, p. 1187-1234, 1998.

HERINGER, Rosana; HONORATO, Gabriela de Souza. Políticas de permanência e assistência no ensino superior público e o caso da Universidade Federal do Rio de Janeiro. In: BARBOSA, Maria Ligia (Org.) **Ensino Superior: expansão e democratização**. Rio de Janeiro: 7Letras/Faperj, 2014. pp. 103 – 126.

LARSON, Magali Sarfatti. **The Rise of Professionalism: a sociological analysis**. Los Angeles: University of California Press, 1977.

MACIENTE, Aguinaldo Moreira. NASCIMENTO, Paulo. A. Meyer. SERVO, Luciana Mendes Santos. VIEIRA, Roberta da Silva. SILVA, Carolina Andrade. A Inserção de Recém-Graduados em Engenharias, Medicina e Licenciaturas no Mercado de Trabalho Formal. **Radar**, 38, abr. 2015.

MARTINS, Carlos Benedito. Uma Reforma Necessária. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial, p. 1001 – 1020, out. 2006.

PARKIN, Frank. **Marxism and Class Theory**: a bourgeois critique. Columbia University Press, 1979.

PARSONS, Talcott. “Professions”. In: **International Encyclopedia of the Social Sciences**. New York: Crowell Collier and Macmillan, 1968.

PAUL, Jean-Jacques. Acompanhamento de Egressos do Ensino Superior: experiência brasileira e internacional. **Caderno CRH**, Salvador, v. 28, n. 74, p. 309 – 326, maio/ago. 2015.

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. Desigualdade de oportunidades e resultados educacionais no Brasil. **Dados**. Rio de Janeiro, v. 54, n. 1, 2011.

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

RODRIGUES, Maria de Lurdes. **Sociologia das Profissões**. Oeiras: Editora Celta, 1997.

ROTHBLATT, Sheldon. The Diversification of Higher Education in England. In: JARAUSCH, Konrad H. (Org.). **The Transformation of Higher Learning**: 1860 -1930; expansion, diversification, social opening and professionalization in England, Germany, Russia and the United States. Stuttgart: Klett-Cotta, 1982. p. 131 – 148.

SCHWARTZMAN, Simon. A questão da inclusão social na Universidade Brasileira. In: PEIXOTO, Maria do Carmo Lacerda; ARANHA, Antônia Vitória (Orgs.). **Universidade Pública e Exclusão Social** – Experiência e Imaginação. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 23-44.

TACHIBANA, Thiago Yudi. MENEZES FILHO, Naercio Aquino. KOMATSU, Bruno Kawaoka. Ensino Superior no Brasil. **Policy Paper**, n. 14, dez. 2015.

VARGAS, Hustana Maria. Sem Perder a Majestade: “Profissões Imperiais” no Brasil. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 15, n. 28, p.107-124, 2010.

WEBER, Max. **Ensaio de Sociologia**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1982.

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

Expansão, diversificação e estratificação da área de Educação no Brasil: os cursos de Pedagogia em foco

Manuela Grill

Gabriela Honorato

Os sistemas de educação superior vêm se modificando ao longo do tempo, adquirindo características que apontam para um processo de “modernização”: cada vez mais expandido, diversificado e mercantilizado. O presente artigo¹ busca investigar, a despeito das mudanças apontadas, e da maior inclusão de grupos histórica e tradicionalmente com menor participação no sistema brasileiro, desigualdades que permanecem. Estudos empíricos, tal como mostra Paul (1989), próprios de meados dos anos 1970, apontam para uma forte relação entre maior qualificação de recursos humanos e aumento nas taxas de retorno em termos de rendimento e empregabilidade. Do mesmo modo, teses sociológicas admitem o acesso à educação superior como um mecanismo para redução das desigualdades de oportunidades e promoção da mobilidade social (FORQUIN, 1990). A pesquisa em Sociologia da Educação, entretanto, tem mostrado o quanto as ações de Estado, de governos e da sociedade civil organizada, visando a democratização da formação superior, têm impacto lento e gradual sobre o sistema.

Dados levantados por Schofer & Meyer (2005) mostram que no ano de 1900 havia 500 mil estudantes no ensino superior no mundo; em 2000, 100 milhões e, em 2011, 190 milhões. Este crescimento, no entanto, foi ainda mais surpreendente entre os anos de 1960 e 1995, em que o número de estudantes no ensino superior em todo o mundo cresceu seis vezes, saindo de 13 para 82 milhões (UNESCO, 1998). Esta tendência de expansão também é observada no Brasil. Dados de 2017, mostram que o país se encontra em um processo de massificação, alcançando 23,2% de jovens com idade adequada para este nível (18 a 24 anos), de fato, matriculados em instituições de ensino superior (IBGE, 2018). A desigualdade, contudo, é presente, por exemplo, quando se compara a mesma

1 Fruto do trabalho de conclusão do curso de graduação em Pedagogia na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a monografia intitulada de “Expansão, diversificação e estratificação do ensino superior: uma análise dos cursos de Pedagogia no Brasil” (RODRIGUES, 2018), orientada pela Profa. Gabriela Honorato.

taxa para brancos e negros: 32,9 e 16,7%, respectivamente. É preciso destacar, que a expansão dos sistemas tem sido possível a partir de diversificação institucional (com o estabelecimento de papéis distintos para diferentes tipos de instituições), de cursos, de turnos, de modalidades de ensino etc.

As instituições, hoje, podem ser criadas não mais apenas com o formato de universidade, com indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, mas voltadas para uma formação “vocacional” ou “técnico-profissional”, atendendo, principalmente, exigências dos mercados de trabalho. No Brasil, atualmente, o Ministério da Educação registra as instituições classificadas por “categoria administrativa” *pública* (federal, estadual e municipal) e *privada* (comunitária, confessional, filantrópica e particular); e, quanto à “organização acadêmica”, em *universidade*, *centro universitário*, *faculdade*, *instituto federal de educação, ciência e tecnologia* e *centro federal de educação tecnológica* (RISTOFF & SEVEGNANI, 2006). Assim, temos um sistema maior e mais diversificado em comparação com a primeira metade do século XX. A pesquisa empírica no campo dos estudos sobre ensino superior, aponta, no entanto, que diferentes categorias sociais aproveitam de forma desigual a expansão e diversificação do sistema (e. g., SETTON, 1999; KNOP, 2008; SILVA, 2011; SCHWATZMAN, 2012, entre outros trabalhos).

Por esse motivo, tem surgido estudos sobre “estratificação horizontal” na educação superior que, em geral, vem mostrando que grupos sociais menos privilegiados, embora quantitativamente tenham aumentado sua participação nos cursos de graduação, continuam acessando segmentos do sistema que confeririam menor retorno social, econômico e de poder dos seus diplomas (e. g., RIBEIRO, 2014; RIBEIRO & SCHLEGEL, 2014; MONT’ALVÃO, 2016; CARVALHAES & RIBEIRO, 2019; HONORATO; ZUCCARELLI & VIEIRA, 2019). Carvalhaes & Ribeiro (2019) mostram que, em diversos países, os cursos ou diferentes carreiras aos quais os estudantes têm acesso, assim como o tipo de instituição (elite x não-elite; pública x privada) correlacionam-se a variações salariais entre os diplomados de ensino superior. Mulheres, por exemplo, ainda ficariam muito concentradas na área de Educação, com menor seletividade e retorno salarial (ELACQUA *et al.*, 2018). Professores estariam na base da hierarquia salarial no Brasil, de acordo com o Censo 2010 (SCHWARTZMAN, 2012).

Internacionalmente, uma referência importante é Samuel Lucas (2001), com a teoria da “desigualdade efetivamente mantida” (EMI). Para o autor, a manutenção das

desigualdades, mesmo com a expansão do sistema, seria explicada pelo acesso socialmente diferenciado dos diferentes grupos sociais a segmentos qualitativamente distintos do ensino superior: se antes a desigualdade se dava pelo acesso (ou não) ao sistema, agora estaria condicionada ao tipo de educação acessada. Sendo assim, enquanto a “estratificação vertical” está associada às desigualdades de acesso a diferentes níveis do sistema, a “estratificação horizontal” se relaciona com as diferenças qualitativas das oportunidades de acesso a esse sistema. François Dubet (2015), outra referência central, enfatiza que é preciso analisar o processo de democratização do acesso ao ensino superior para muito além de sua simples massificação. Em primeiro lugar, uma real democratização exigiria que todas as classes sociais tivessem as mesmas oportunidades de ingressar e que o perfil de estudantes se assemelhasse ao da sociedade.

Dubet (2015) também destaca que quando temos um ensino superior mais massificado, as desigualdades tendem a acontecer dentro do próprio sistema: de acordo com o capital cultural, condição econômica, local de residência, entre outras marcas sociais. Os estudantes se dividiriam entre formações mais ou menos valorizadas socialmente, com maior ou menor retorno econômico, e entre as instituições mais ou menos prestigiosas. Seria, para este autor, um processo de “segregação”, o mesmo que denominamos, acima, como “estratificação horizontal do ensino superior”. E a pesquisa sobre o tema busca compreender em que medida a origem socioeconômica e/ou marcas sociais de indivíduos e grupos associam-se a determinados tipos de educação acessada – por exemplo, cursos mais vocacionais ou acadêmicos; tipo de instituição (universidade, faculdade, instituto federal); áreas de formação; turnos; acesso a atividades acadêmicas extraclasse e bolsas de apoio social; assim como, com a conclusão dos estudos, a ocupação em diferentes posições e distintas condições.

Assim, nas seções a seguir são apresentados os resultados e uma discussão acerca de exercícios realizados com dados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) 2014. O objetivo foi o de verificar de que forma os estudantes dos cursos de Pedagogia se estratificam internamente. As perguntas que guiaram o estudo podem ser resumidas da seguinte forma: Como os estudantes se distribuem neste subcampo da área Educação? Onde estão os mais pobres, os pretos, as mulheres e os homens? Existem diferenças nas condições de acesso e permanência, segundo marcas sociais dos estudantes, segundo o setor? E quanto ao desempenho? Foi utilizado o método quantitativo e a técnica de análise de estatística descritiva, chegando a um exame da

estratificação socioeconômica, das condições de acesso, permanência e de desempenho dos estudantes da Pedagogia por categoria administrativa: pública (federal, estadual e municipal) e privada (com e sem fins lucrativos). Os resultados apontam para uma estratificação social bem marcada, como indica a bibliografia aqui já citada.

Verificamos a existência de uma estratificação socioeconômica utilizando as variáveis: *cor, sexo, idade, renda familiar mensal, escolaridade dos pais e situação de trabalho*; uma estratificação de acesso e permanência a partir das variáveis: *categoria e modalidade de ensino cursada no ensino médio, turno no ensino superior, bolsas acadêmicas, apoio social* e acesso ao *ProUni* (Programa Universidade para Todos) ou *FIES* (Fundo de Financiamento Estudantil); e também verificamos a estratificação do desempenho (nota geral) dos estudantes de Pedagogia segundo as variáveis: *organização acadêmica, sexo, média de idade, região e turno*. Este tipo de exercício é de fundamental importância, uma vez que discute um tema atual e que envolve questões como a entrada no ensino superior pelas camadas menos privilegiadas (e como se poderá observar, por trabalhadores) e uma possível ampliação de oportunidades sociais para estes estratos; nos permite avaliar o processo de construção de um ensino superior mais democrático no Brasil, assim como os limites dessa democratização.

As reflexões são importantes também para subsidiar políticas nacionais e institucionais de permanência e assistência estudantil, já que fornecem muitas informações sobre os estudantes brasileiros, permitindo pensar em ações que garantam a permanência e conclusão dos estudos. Há interesse das autoras na área “Educação” porque ambas têm investido em estudos e pesquisas sobre a gestão de instituições de ensino, o que passa, por exemplo, pelo desenvolvimento de ações que busquem diminuir os índices de evasão dos cursos de licenciatura. Conhecendo melhor quem é o público atraído para estes cursos, melhor se pode elaborar estratégias eficazes que os levem a terminar os estudos. No caso da área que forma para a carreira docente, permite, igualmente, acumular informações importantes para o conhecimento da formação de professores no país. Estudos como os de Elacqua *et. al.* (2018) mostram que é necessário investir em pesquisa sobre a formação e eficácia de professores, se quisermos aumentar os índices de aprendizagem na educação básica.

A área de Educação no Brasil, segundo recente estudo realizado por Honorato, Zuccarelli & Vieira (2018), com dados dos Censos da Educação Superior no período 1995-2015, teve o segundo maior crescimento de matrículas do sistema brasileiro (saindo

de 119 mil em 1995 para cerca de um milhão e meio em 2015). A subárea “Ciências da Educação”, que é constituída pelos cursos de Pedagogia, sempre acumulou, na série analisada, mais de dois terços das matrículas. A área é ainda composta (hoje) pelas subáreas: “Formação de Professor da Educação Básica” (sem especificações); “Formação de Professor de Disciplinas Profissionais”; “Formação de Professor de Matérias Específicas”. Houve um aumento significativo das matrículas na modalidade à distância a partir de 2005, particularmente nas instituições privadas. Uma informação importante é que entre 2005 e 2015 as matrículas à distância cresceram quase quatro vezes, chegando a mais de meio milhão de estudantes. E, mais da metade dos estudantes de “Ciências da Educação” estudam à distância.

A maior parte dos cursos é ofertada em instituições públicas, tendo, inclusive, diminuído a presença do setor privado entre 2005 e 2015. O referido estudo mostra, contudo, situações opostas para as duas maiores subáreas: enquanto nas últimas décadas os cursos de “Ciências da Educação” (Pedagogia) se concentraram nas instituições privadas, aqueles voltados para a formação de professores de matérias específicas passaram a ser, majoritariamente, ofertados pelo setor público. Os cursos presenciais são, em geral, oferecidos no período noturno; cerca de dois terços dos discentes, entre 1995-2015 estudaram à noite, sendo que em 2005 a relação chegou a ser de oito em cada dez. Nos últimos anos, entretanto, a participação dos cursos presenciais noturnos no total das matrículas presenciais tem uma direção de queda (18% na última década). Um grande contingente de estudantes em período noturno indica que, muito provavelmente, trata-se de estudantes-trabalhadores, o que pode ser uma evidência importante de democratização deste nível de ensino.

As diferenças entre as categorias administrativas “pública” e “privada” são importantes indicadores das desigualdades de oportunidades de acesso à educação superior no Brasil. Prates (2005) nos ensina que o crescimento dos sistemas de educação superior pelo mundo é acompanhado da criação de instituições distintas das tradicionais “universidades”, organizadas, em sua gênese, para atender a elites, e, consagradas como espaço de produção de conhecimento científico, artístico e cultural. Assim, instituições de caráter mais “vocacional” e “técnico” se estabeleceram. Esse processo teria dado origem a uma estratificação dos sistemas segundo esses diferentes modelos institucionais, mas com hierarquia semelhante: universidades de ensino e pesquisa no topo da pirâmide, seguidas pelas universidades de caráter vocacional e tecnológico, e, por fim, por outros

modelos com ainda menor *status*. No caso brasileiro, entretanto, em função da sua história do ensino superior, a oposição “público x privado” teria, a nosso ver, uma importância anterior à diferenciação institucional de outros países.

Ao contrário da América Latina de uma forma geral, da Colônia à primeira metade do Século XX o Brasil se caracterizou pela presença de faculdades isoladas, de formação mais profissionalizada, mas ofertadas e controladas pelo poder central (modelo napoleônico/francês). Somente em 1891 aos governos estaduais foi permitida a criação de instituições (privadas) – (SILVA, 2011). Muito provavelmente este fato explica-se em função do entendimento de que era necessário, para a entrada do país numa ordem moderna, de uma oferta mais ampliada e diversificada deste nível de ensino. A primeira universidade brasileira, hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro, foi criada apenas em 1920, mas não exatamente no formato de ensino e pesquisa (modelo humboldtiano/alemão), mas como resultado da junção de faculdades isoladas distribuídas pela cidade do Rio de Janeiro (HERINGER & HONORATO, 2014), com estrutura catedrática. Somente com a Reforma de 1968 o Brasil passou a se caracterizar por um modelo híbrido, com traços dos moldes americano, alemão e francês.

A universidade de ensino, pesquisa e extensão passou a ser o modelo oficial de ensino superior, mas com estrutura departamental e forte controle do Estado. Na década de 1970 grandes aportes de recursos públicos foram destinados às universidades públicas federais, que também puderam desenvolver um sistema de pós-graduação de alto nível de excelência. Por outro lado, foi facilitada a expansão do sistema privado de educação superior – este sim, com mantidas as características mais vocacionais, profissionalizantes e/ou técnicas, sem (em geral), compromisso com a pesquisa e a produção de conhecimentos novos. De 1968 a 1971 o número total de matrículas passou de 278.295 para 561.397; em 1977 já eram 1.377.286 matrículas (BARREYO, 2008). Mas teria sido o setor privado quem, de fato, cumpriu a demanda por maior acesso ao ensino superior; por acesso mais massificado (MARTINS, 2009). As instituições públicas, em particularmente, as federais, acabaram por se consagrar como espaço de formação de elites e de quadros para cargos de mais alto prestígio do país.

Outra questão que Prates & Collares (2014, p. 156) chamam atenção é que o curso por estudante das instituições públicas passou a ser muito elevado a partir dos anos 1970. Para os autores, alguns dos motivos desse alto custo seria: a estrutura salarial para docentes e técnicos administrativos, padronizada para todo o país; a não existência de

descontos de impostos para doações às instituições; quase nenhum canal para a obtenção de rendas externas para o financiamento de pesquisas e ações de extensão, sendo que a quase totalidade de seu financiamento seja bancada pelos governos federal e estaduais. Observam que nas décadas de 1980 e 1990 o setor público de ensino superior no Brasil tinha uma fração de estudantes por professores das mais altas do mundo. Adicionalmente, universidades públicas e privadas, no Brasil, concentram-se em áreas mais diferentes do conhecimento, com um tipo de conhecimento distinto (acadêmico x vocacional), que conferem retornos distintos aos egressos em termos de carreira, de renda e de *status*. Faz sentido, portanto, a oposição “público x privado”².

O setor privado passou a ser representado, no Brasil, como o de uma formação de menor *status*, por se caracterizar por instituições isoladas, voltadas para o ensino, com pouco investimento em titulação dos professores e sistema estruturado em horas-aula; formação mais rápida, profissionalizante, de mais rápida absorção pelo mercado de trabalho; por instituições voltadas para o lucro e de baixa qualidade (SILVA, 2011). Em 1965 o setor privado abarcava 44% das matrículas de todo o sistema; em 1980 aumenta para 64% sua participação (MARTINS, 2009). Nos anos 1980, a Constituição de 1988 teria estabelecido o princípio de autonomia para as universidades, possibilitando a criação ou extinção de cursos sem o controle central. Continuando, o autor esclarece que é observado, exatamente a partir desse período, de criação de muitas universidades privadas (pela compra e/ou fusão de estabelecimentos isolados) que teriam passado a, simbolicamente, se diferenciar das organizações isoladas: haveria, portanto, abaixo das universidades públicas, as universidades privadas – um novo *status*.

Na década de 1990 teria se acelerado o processo de expansão e do crescimento do setor privado de ensino superior (SAMPAIO, 2000). Na dissertação elaborada por Silva (2011) é possível perceber que após 1995 há uma expansão acentuada de crescimento de instituições privadas: se passa de 600 em 1995 para mais de 1.700 em 2004. Entre 1980 e 2004 o número de instituições públicas se manteve estável: cerca de 200. De 1980 a 1995 o crescimento de matrículas teria sido mais tímido, em comparação com o período seguinte (1995 a 2004), chegando no final da série com um total de 4.200.000, sendo 3.000.000 no setor privado. Mas o contingente que se forma neste setor

2 Outros trabalhos, que se dedicam a estudos e pesquisas sobre o ensino superior e sobre a história do ensino superior no país também poderiam ser aqui citados de tal forma a corroborar para esse tipo de hierarquização: Cunha (1989; 2003; 2007); Mendonça (2000); Prates (2007); Schwartzman (2014).

ainda é, no país, visto como de “segunda categoria”, o que se reflete, por exemplo, nas oportunidades de trabalho e de renda, gerando desigualdades marcadas entre diplomados das distintas categorias administrativas e tipos institucionais. Prates e Silva (2014) mostram os efeitos diferenciais do tipo de instituição de ensino superior sobre seus egressos no mercado de trabalho brasileiro (a partir de uma série de exercícios).

Este fato é de extrema importância, uma vez que “efeitos diferenciais” comprometeriam o potencial democratizador da expansão e diversificação do sistema. Os autores argumentam que, como os postos de trabalho de maior prestígio requerem, além de capital humano, capital cultural (sofisticação cognitiva), o grande contingente de diplomados brasileiros permaneceria alheio à competição pelos melhores cargos, por se formarem em instituições “vocacionais”. A hipótese é a de que as instituições “acadêmicas” – de ensino e pesquisa, e, no Brasil, notadamente, as públicas federais – seriam mais capazes de produzir esse tipo de capital de forma quase equivalente ao *background* familiar de classes mais privilegiadas culturalmente. As instituições privadas, não pelo fato de serem privadas, mas por adotarem um modelo profissionalizante e de gestão empresarial, não criariam o capital minimamente necessário para os egressos ultrapassarem as barreiras impostas por suas condições socioeconômicas e culturais na competição pelos postos de maior *status*.

Cabe observar, contudo, que, segundo os autores (PRATES & SILVA, 2014, p. 134), é fundamental se chamar atenção para as diferenças entre as instituições privadas tipicamente orientadas para o lucro e as de natureza filantrópica e comunitária. Estas últimas viveriam a ambivalência de buscar a eficiência da lógica empresarial ao mesmo tempo em que devem cumprir uma missão mais distante da lógica de mercado. Prates & Silva (2014) observam que, de uma forma geral (com algumas exceções), o clima acadêmico nas instituições vocacionais é praticamente inexistente; controle acadêmico e administrativo se confundiriam nas estratégias de gestão; o conhecimento professado enfatizaria a capacidade cognitiva dirigida à especialização técnica e solução mais convencional de problemas; os estudantes teriam origem socioeconômica mais baixa. Tudo isso nos permite afirmar que a oposição “pública x privada” seja um importante indício de como origem social se associa ao acesso a determinados tipos de formação em Pedagogia, que conferem retornos desiguais aos diplomas.

Finalmente, universidades públicas gozam de autonomia didático-financeira, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, obedecendo ao princípio da

indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A pesquisa seria a mediação para o ensino e para a extensão, assegurando, com essas características, um padrão de qualidade na oferta, assim como a redução de constrangimentos estatais, do mercado ou de qualquer outra natureza (CATANI & OLIVEIRA, 2007) no alcance de sua missão. Já o setor privado, durante a maior parte do século XX, se caracterizou por ser mais diversificado institucionalmente, e por estabelecimentos confessionais e comunitários (e não por empresas educacionais), sem fins lucrativos. Estes se beneficiavam pela renúncia fiscal de impostos sobre a renda, o patrimônio e os serviços, além do acesso a recursos públicos. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (e Decreto 2.306/1997), o setor privado passou a ser classificado em instituições sem e com fins lucrativos (propriamente particulares) – (ALMEIDA DE CARVALHO, 2013).

As “com fins lucrativos”, empresas educacionais, ficaram obrigadas a pagar encargos sociais, parafiscais e trabalhistas, e impostos sobre o patrimônio. Entidades mantenedoras de instituições “sem fins lucrativos” passaram a ter que cumprir e comprovar uma série de exigências para que pudessem ser re/credenciadas (CATANI & OLIVEIRA, 2007). Na década de 1990 também se instituiu um amplo sistema de avaliação da qualidade das instituições. O Enade é parte, atualmente, deste sistema, permitindo observar o desempenho das instituições, mas também dos estudantes. São calculados indicadores que devem/deveriam servir para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem (LIMA *et. al.*, 2019). Nossa hipótese era a de que, para os cursos de Pedagogia, as instituições públicas, em geral, e as instituições privadas sem fins lucrativos, teriam desempenho melhor no Enade que as privadas com fins lucrativos, assim como perfil socioeconômico do público discente mais elevado (CARVALHES & RIBEIRO, 2019). No Exame de 2014, para os 1.114 cursos, este último foi um fato (DAES/INEP, 2016).

Método, dados e resultados

Os exercícios realizados buscaram sistematizar e analisar a distribuição dos concluintes dos cursos de Pedagogia (cerca de dois terços da área de Educação) entre as categorias administrativas pública e privada. Há evidências de que os cursos de Pedagogia concentram os estudantes mais pobres, com piores condições de acesso, permanência e desempenho da área de Educação (HONORATO; ZUCARELLI & VIEIRA, 2018). Mas haveria diferenças ainda mais internas entre eles, nos próprios cursos de Pedagogia? Onde

estariam os mais pobres dos pobres, os negros, as mulheres e os homens? Existiriam diferenças significativas entre algumas marcas sociais no acesso a instituições públicas e privadas, nas condições de acesso e permanência nos cursos? E quanto ao desempenho, este seria caracterizado também por características socioeconômicas dos estudantes e institucionais (pela oposição “pública x privada”)? Foi feito uso do método quantitativo e da técnica de análise de estatística descritiva (RAMOS, 2014) a partir dos microdados do Enade 2014.

O Enade é uma das avaliações que compõem o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes) e tem como objetivo avaliar o processo de aprendizagem e desempenho acadêmico dos estudantes, de acordo com os conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Criado em 2004, o período máximo para avaliação de cada área do conhecimento é de três anos. A área da educação, foco deste trabalho, foi avaliada nos anos de 2005, 2008, 2011 e 2014. Há certas limitações de exercícios que tomam por base o Enade. No caso da edição 2014 as informações disponíveis tratam apenas dos concluintes, isto é, de estudantes que concluiriam, em tese, o curso no ano de realização do Exame – dados fortemente sujeitos à seletividade (CARVALHAES & RIBEIRO, 2019). Outra questão a ser observada é o grande percentual de casos “*missing*” nesta base, uma vez que muitos estudantes (por protesto e/ou outros motivos) deixam de registrar informações socioeconômicas (como por exemplo a autodeclaração de cor) ou mesmo de realizar as provas.

O Enade também não permite identificar os estudantes que são matriculados em cursos presenciais e em cursos à distância – uma informação importante, uma vez que cerca de metade dos estudantes de Pedagogia estudam à distância. Cabe registrar que ao trabalhar apenas com dados de 2014 os exercícios não mostram processos, mudanças e transformações nesta subárea de Educação; observamos um ponto no tempo. Os dados foram tratados em software apropriado (IBM SPSS 13.0), eliminando os casos “*missing*”. Os dados foram sistematizados por meio do comando de cruzamento de dados, segundo instituições de ensino públicas (federal, estadual e municipal) e instituições de ensino privadas (com fins e sem fins lucrativos). Com relação às características socioeconômicas dos concluintes, observamos: cor, sexo, idade, escolaridade da mãe, renda familiar e situação de trabalho³; no acesso e permanência, categoria e modalidade do ensino médio

3 Variáveis consagradas pelas grandes pesquisas da sociologia das desigualdades de oportunidades educacionais, como reunidas por Forquin (1990).

cursado; turno do curso de graduação; bolsa acadêmica; apoio social, ProUni e FIES; para desempenho, organização acadêmica, sexo, média de idade, região e turno.

A maior parte dos cursos da edição 2014 esteve concentrada no setor privado (779 ou 69,9%). Quanto à organização acadêmica, 51,8% (577) foram oferecidos por “faculdades”; as “universidades” tiveram participação de 39,3% (438); e, os “centros universitários” de 8,9% (99). Inscreveram-se 131.116 estudantes, mas estiveram ausentes 14,7% deles, sendo que o absenteísmo foi maior entre aqueles de instituições públicas (15,4%) do que de privadas (14,5%). Entre os inscritos e presentes, 60,1% (67.216) estudavam em “universidades”, 13,7% (15.284) em “centros universitários” e 26,2% (29.363) em “faculdades. A Tabela 1 (anexo) reúne a sistematização dos dados dos cursos de Pedagogia do Enade 2014 por nós elaborada, considerando as condições socioeconômicas, segundo a categoria administrativa da instituição de ensino do estudante. A hipótese era a de que estudantes das instituições de ensino superior públicas, e, particularmente, das públicas federais, acompanhadas das sem fins lucrativos tinham melhor situação socioeconômica (observada a partir das variáveis selecionadas).

Situação socioeconômica segundo setor (público e privado)

Cor

Em relação à cor dos estudantes, podemos perceber que as instituições públicas possuem um maior percentual de não-brancos (61,7%), se comparadas com as instituições privadas (48,5%). Este fato pode ser explicado pela adesão a políticas de ação afirmativa, consagrada com a “Lei de Cotas” (Lei 12.711/2012), que garante a reserva de 50% das matrículas nas universidades e institutos federais, em cada processo seletivo, curso e turno, a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Estas vagas reservadas às cotas são subdivididas, sendo metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita e metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. Nos dois casos também é levado em conta percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A Lei de Cotas, portanto, pode ser um importante fator explicativo para a maior concentração de não-brancos no setor público.

Entre as públicas, as estaduais são as que possuem maior parcela de concluintes não-brancos (63,4%), seguidas das federais (61,9%), e, por fim, das municipais (38,2%). Se compararmos as privadas, as instituições com fins lucrativos possuem um maior percentual de não-brancos (50,8%), se comparada com as sem fins lucrativos (45,2%). Há um farto conjunto de estudos empíricos que mostram que os cursos superiores de formação de professores são uma possibilidade viável de acesso a este nível de ensino pelos não-brancos. Ao trabalharem com dados dos Censos da Educação Superior de 2002 a 2010, *Carvalhes & Ribeiro (2019)* mostram, por exemplo, que há sobre representação de brancos em cursos com altos retornos no mercado, enquanto negros se concentram nos de mais baixo retorno, com o que é o caso da Pedagogia. A novidade no exercício aqui apresentado é a possibilidade de percebermos a distribuição dos não-brancos por categoria administrativa. No setor privado, estão concentrados nas instituições de menor prestígio, enquanto o contrário se dá no público.

Sexo

Podemos observar nas instituições públicas um maior percentual de homens (9,6%), em relação às instituições privadas (5,8%). Quando comparamos apenas as instituições públicas, as federais e estaduais são as que possuem um maior percentual de homens (10% e 9,7%, respectivamente). Nas instituições privadas, apesar da pequena diferença, as instituições com fins lucrativos possuem um maior percentuais de mulheres se comparadas às sem fins lucrativos, 94,4%. A grande presença de um público feminino no curso de pedagogia pode ser explicado pelo fato de ainda haver, no imaginário social, uma associação do trabalho educativo com os cuidados maternos, que se faz por amor e em atendimento a um chamado divino, sem maiores preocupações com a remuneração (*SIMÕES & DINIZ-PEREIRA, 2017*). O estudo de *Elacqua et. al., 2018*, no entanto, argumenta que se os cursos de formação de professores continuam muito femininos, os estudantes das licenciaturas têm sido recrutados, cada vez mais, na América Latina, em estratos da população de menor privilégio socioeconômico.

Os “homens”, por outro lado, no que cabe aos dados do Enade 2014, apesar de, numericamente, ser um grupo bem menor que o das “mulheres”, concentram-se nas instituições mais seletivas e de maior prestígio, seja no setor público ou privado. *Crepalde & Silveira (2016)* ao analisarem o desempenho no Enade 2014 por sexo mostram que, em geral, os homens têm uma nota 0,7 menor do que as mulheres em média (considerando

todos os cursos participantes). Mas, quando se analisa os resultados por curso, a relação ou se inverte ou desaparece. Por exemplo, alunos de Arquitetura homens têm, em média, 0,9 ponto a mais que as mulheres; os de Engenharia Civil 2,9; os de Computação 2,2; de História, 2,5; e os de Pedagogia, 0,8 pontos. A maior presença de homens nas instituições de maior prestígio e mais seletivas, assim como o melhor desempenho geral no Enade, pode indicar que aqueles que escolhem a área de Educação, e, particularmente, o curso de Pedagogia, sejam mais habilidosos, apresentando real competência para a atividade docente (ELACQUA *et. al.*, 2018).

Idade

Apesar de as instituições públicas possuírem um maior percentual de estudantes na faixa etária adequada para o ensino superior, que é de 18 a 24 anos (11,1%), se comparadas com as instituições privadas (9,7%), este número ainda é baixo em comparação com os demais cursos de formação de professores (ZUCCARELLI; HONORATO & VIEIRA, 2018). Entre as instituições públicas, nas municipais está o maior percentual dos concluintes na faixa adequada para o ensino superior (19%). Estas, comumente ofertadas pelos municípios do interior do país (isto é, fora das capitais), em articulação com poderes locais, podem atrair um público jovem (e feminino), com menor opção de cursos superiores (após a conclusão do ensino médio) e menor oportunidade de empregos, em comparação com as capitais, regiões metropolitanas e/ou grandes centros urbanos. As instituições federais e estaduais possuem um menor índice de estudantes até 24 anos (11,5% e 13,7, respectivamente), abrangendo, muito provavelmente, estudantes já inseridos no mercado de trabalho e/ou que estão retornando aos estudos.

Nas instituições privadas, as sem fins lucrativos possuem um maior percentual de alunos com até 24 anos (10,4%), se comparadas com as instituições com fins lucrativos (8,9%). O que estes dados podem indicar, mais uma vez, e que veremos mais adiante na análise da situação de trabalho, é que o público das instituições privadas com fins lucrativos tem um perfil “trabalhador” e que fizeram uma inserção invertida na vida adulta: do trabalho para a educação superior (COMIN & BARBOSA, 2011). Muito provavelmente a oportunidade de estar empregado é fundamental para a permanência e conclusão dos estudos, uma vez que podem pagar por mensalidades. De acordo com Comin & Barbosa (2011), a acelerada expansão do ensino superior no país teria trazido para o sistema indivíduos de menor renda, mais velhos, que frequentam cursos noturnos

e que são trabalhadores. Assim, estaríamos sob um processo de transição invertida: o trabalho, as condições do mercado de trabalho e a inserção ocupacional já conquistados é que estariam os conduzindo aos estudos superiores.

Renda familiar mensal

Em relação à renda familiar mensal, na categoria privada está o maior percentual de estudantes com renda familiar até três salários mínimos (58,1%), enquanto as instituições públicas possuem 36,6% dos seus alunos nesta situação. Nestas últimas, no entanto, há um maior percentual de alunos com até 1,5 salários mínimos (31,8%). No caso de dez salários mínimos ou mais, as públicas também possuem uma maior porcentagem de alunos nesta situação (1,6%). Quando comparamos as instituições públicas, as estaduais são as que possuem um maior índice de alunos com renda familiar mensal até 3 salários mínimos (69,4%). As federais, por sua vez, são as que possuem um maior percentual de alunos com renda familiar de 10 salários mínimos ou mais (2,3%). Dentre as privadas, as instituições com fins lucrativos são aquelas que possuem um maior percentual de alunos com renda familiar mensal de até 3 salários mínimos (65,6%). As instituições sem fins lucrativos possuem um maior percentual de alunos com renda familiar de até 10 salários mínimos (2,4%).

O que se pode concluir é que há um extremo dentro das instituições públicas, que agregam tanto os alunos pertencentes aos grupos econômicos mais baixos quanto aqueles que pertencem aos grupos mais privilegiados da sociedade. Assim, ao contrário do senso comum, embora as chances de acesso à educação superior para estudantes de estratos econômicos menos privilegiados sejam menores, o que é observado há décadas, a participação na matrícula total das instituições públicas é alta. Este é um fato observado não apenas para área de Educação e para os cursos de Pedagogia, mas para o todo do sistema. Estudo de Prates & Collares (2014), mostra que, na média, estudantes do setor público e do setor privado não são muito dissemelhantes quanto à renda familiar média por ano. Além disso, indicam que de 1982 a 2006 (isto é, num período anterior à maior expansão observada no sistema, na última década), há uma tendência decrescente da renda média do setor público do ensino superior; por outro lado, a renda média dos estudantes do setor privado aumentou no mesmo período.

Escolaridade dos pais (pais e mães)

Quanto à escolaridade dos pais, pode-se dizer que esse é um importante indicativo socioeconômico no campo das ciências sociais, pois dá indícios do capital cultural das famílias e das possibilidades de acesso a diferentes empregos. Quando comparamos a categoria pública com a privada, é gritante a diferença: 8,4% de pais com ensino superior nas públicas e 2,9% de pais com ensino superior nas privadas. Em contrapartida, as instituições públicas também possuem o maior percentual de concluintes com pais com nenhuma escolaridade (16,1%), se comparada com as instituições privadas (13,9%). Mais uma vez, assim como na situação econômica, podemos perceber um extremo dentro das instituições públicas, que possuem os pais com maior e menor escolaridade. A categoria federal possui um maior contingente de pais com ensino superior (9,6%), seguida da municipal (8,5%) e por fim, da estadual (7,4%). Esta última – a categoria estadual – possui o maior número de pais sem nenhuma escolaridade (18%), seguido da federais (14,1%) e, por último, a municipais (10,7%).

Quanto às instituições privadas, as sem fins lucrativos possuem um percentual levemente maior de pais com ensino superior (8,4%), se comparadas com as com fins lucrativos (8%). As instituições com fins lucrativos também possuem um maior percentual de pais sem nenhuma escolaridade (14%), em relação às instituições sem fins lucrativos (12%). Embora o universo de estudantes concluintes, participantes do Enade 2014, segundo a categoria (pública e privada) seja de dimensões diferentes, os percentuais observados para renda e educação dos pais parecem indicar que, no setor público, a escolaridade dos pais seja um fator mais importante – do que no setor privado – para as chances de conclusão do curso do que uma alta renda (10 salários mínimos ou mais). Este fato corrobora os estudos clássicos da Sociologia das Desigualdades de Oportunidades Educacionais que começaram a se desenvolver em meados do século XX, de que capital cultural tenha um efeito maior para explicar desempenhos, acesso e permanência longa no sistema do que recursos econômicos (FORQUIN, 1990).

Situação de trabalho

Em média, 37,8% dos estudantes participantes do Enade 2014 trabalham 40 horas ou mais por semana. O percentual dos estudantes do setor privado é maior que a média; e o do setor público menor. Nas instituições federais está o menor percentual de estudantes nesta situação (33%), entretanto, cerca de um terço dos concluintes tem trabalho que ocupa pelo menos 40 horas de sua semana. É preciso destacar que o fato dos

concluintes das federais e estaduais trabalhar menos de 40 horas semanais pode estar relacionado ao turno oferecido para os cursos, em geral, matutino e vespertino. Estas instituições também oferecerem mais bolsas de apoio social e acadêmicas o que poderia fazer com que alguns alunos possam permanecer fora do mercado de trabalho, sendo estudantes em tempo integral e participando de atividades de pesquisa e extensão, entre outras de caráter extraclasse. Mas, chama atenção o fato de a média de estudantes trabalhadores em tempo integral ser alta, além de este público ser predominantemente feminino, indicando um grupo bastante resiliente.

As mulheres, no Brasil, ainda acumulam, sem partilhar com os homens, diferentes papéis e atribuições: cuidados com a casa, marido e filhos; cuidados com familiares idosos; trabalho remunerado e, no caso, estudos superiores – o que as leva a experiências, em geral, desgastantes (ÁVILA, 2010; HONORATO, 2015). O adensamento das mulheres em espaços públicos – ensino superior e mercado de trabalho – não foi, ainda, acompanhado de uma revisão dos limites de suas responsabilidades privadas (SOUSA & GUEDES, 2016). Adicionalmente, as mulheres que têm que conciliar todos esses afazeres têm menor probabilidade de participação em atividades extraclasse (pesquisa, extensão e outras). A bibliografia sobre permanência no ensino superior, contudo, destaca a importância dessas atividades na conclusão dos estudos e inserção profissional daqueles que por elas passam (HONORATO, 2015). Assim, é possível pensar que haveria uma relação inversamente proporcional entre essa formação mais ampla e o tempo gasto com o trabalho remunerado e trabalho doméstico.

Situação de acesso e permanência no curso superior

Categoria administrativa da instituição e modalidade do Ensino Médio

Mais de 80% dos concluintes são egressos de escolas públicas ou cursaram a maior parte do Ensino Médio (EM) nessa categoria (Gráfico 1). No entanto, há uma maior tendência de que quem estudou no setor privado, continue, no ensino superior, na categoria privada. Se compararmos as instituições públicas, há maior percentual de formandos na categoria “municipal” que vieram de estabelecimentos públicos (92,4%), seguidos das estaduais (89,3%) e federais (84,9%). Dentre as privadas, nas instituições com fins lucrativos há maior percentual de egressos de escolas públicas: 58,4% x 55,3%. O Gráfico 2 mostra que cerca de ¼ dos concluintes são egressos de cursos Normais e 10%

de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Se comparamos as instituições públicas e privadas, há maior tendência de egressos dos cursos Normais estarem nas públicas (34%) e os de EJA nas privadas (11,3%). Entre as públicas, as municipais recebem mais os egressos de EJA (8,9%) e as estaduais os de cursos Normais (37,2%). As federais tem mais egressos do EM tradicional (56,4%).

Dentre as privadas, as instituições com fins lucrativos, menos seletivas e de menor *status*, não apenas concentram mais os egressos de escolas públicas como também os de cursos Normais (22,5%) e EJA (11,9%); as sem fins lucrativos têm maior percentual de egressos do EM tradicional (63,2%), além daqueles vindos de escolas privadas. Também faz sentido que nas instituições municipais haja maior egressos de escolas públicas, pois fora das capitais, no interior do país, há menor oferta de serviço privado de educação básica. Há indícios que reforçam que aqueles que conseguem concluir o curso nessas instituições sejam estudantes-trabalhadores, pois é a categoria que mais concentra egressos de EJA. Também é possível inferir que nas federais e estaduais haja maior percentual de egressos de escolas privadas por estas serem mais seletivas e mais concentradas nas capitais e regiões metropolitanas. Nelas há uma oferta maior de escolas privadas, de alta eficácia, com grandes chances de seus egressos serem bem-sucedidos nos processos seletivos para acesso a uma vaga.

Turno

Em relação ao turno, 80% dos graduandos frequentam o noturno, sendo muito grande a diferença entre as categorias pública (57,3%) e privada (85,1%): 6 em cada 10 nas públicas e 8 em cada 10 nas privadas estudam à noite (Gráfico 3). Quando analisamos as instituições privadas, podemos perceber que quase 100% dos formandos da categoria municipal são do período noturno (reforçando, mais uma vez, que os concluintes têm um perfil de “trabalhadores-estudantes”) e nas categorias federal e estadual, repete-se o padrão 6 em cada 10. Dentre as instituições privadas, nas instituições com fins lucrativos está o maior percentual de concluintes do período noturno (88,8%). Recentemente,

políticas como o Reuni⁴ e o Pnaes⁵ apontam o ensino noturno como estratégia de democratização do ensino superior público. Desde a década de 1970, entretanto, como foi visto na seção anterior, o setor privado já atendia muito mais que o público a demanda por graduação de trabalhadores, em cursos noturnos. Seja em um setor ou outro, o ensino noturno, em geral, limita-se à atividade de ensino (BITTAR *et. al.*, 2008).

Bolsas acadêmicas e apoio social

As bolsas acadêmicas são bolsas de estudo, originalmente criadas como política de permanência dos estudantes (VILLAS BOAS, 2003), e que os remuneram por atividades de pesquisa, extensão e ensino. O Gráfico 4 mostra que cerca de 10% dos concluintes de Pedagogia recebem alguma bolsa, sendo que na categoria pública há mais que o dobro de estudantes beneficiários de bolsas acadêmicas (22%). Na categoria federal há um percentual maior (28,9%) de estudantes com bolsa, seguidos da categoria municipal (25,8%) e, por fim, da estadual (16,2%). Entre as instituições privadas, as sem fins lucrativos têm 4 pontos percentuais a mais de estudantes com bolsas acadêmicas. Considerando que grande parte dos concluintes estuda no período noturno e trabalha 40 horas ou mais por semana, muito provavelmente, mesmo que a oferta de bolsas acadêmicas fosse maior, muitos deles não poderiam participar de atividades extraclasse. Ou, pelo fato mesmo de recebem essas bolsas, alguns poderiam deixar o mercado de trabalho para se dedicar, exclusivamente, ao curso superior.

No Gráfico 5 podemos acompanhar o percentual de concluintes que recebem algum apoio social das instituições de ensino superior, isto é, auxílio em dinheiro ou na forma de serviços (como por exemplo, crédito para fotocópias ou vaga no alojamento para estudantes). Está, em geral, associado a políticas públicas ou institucionais de assistência estudantil. Entre as instituições públicas, na categoria federal há um percentual bem maior (22,6%) – de quase 3 vezes – de estudantes com algum apoio social, em comparação com as demais: municipal (8,1%); estadual (8%). Nas instituições privadas a média é de 7,7. Nas instituições sem fins lucrativos, que não se caracterizam como

4 Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, instituído pelo Decreto 6.096, de 24 de abril de 2007. Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>. Acesso em: 2 nov. 2019.

5 Plano Nacional de Assistência Estudantil, instituído pelo Decreto 7.234, de 19 de julho de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnaes>. Acesso em: 2 nov. 2019.

empresas educacionais, há uma oferta um pouco maior de apoio. O apoio social é importante, particularmente, num momento em que um público historicamente menos presente no ensino superior passou a ganhar maior participação, com a adoção de políticas de expansão e democratização deste nível de escolarização, como a Lei 12.711/2012, a chamada “lei de cotas”, o Reuni e o Programa Universidade para Todos⁶.

ProUni e Fies

O ProUni (Programa Universidade para Todos) e o FIES (Fundo de Financiamento Estudantil)⁷ são programas governamentais que auxiliam no ingresso em curso de graduação de instituição de ensino superior privada. O ProUni oferece bolsas integrais (100%) para alunos com renda familiar de até um salário mínimo e meio, ou parciais (50%), para alunos com renda de até três salários mínimos. O candidato precisa ter participado da última edição Exame Nacional do Ensino Médio, ter alcançado uma nota acima de 450 pontos e não ter zerado a redação. No caso FIES, um programa de financiamento dos estudos, a instituição pleiteada pelo estudante deve estar nele cadastrada e ter avaliação positiva do Ministério da Educação. Assim como no ProUni, o estudante precisa ter participado ENEM, não ter tirado menos que 450 pontos e nem zerado a redação. Quanto ao número de concluintes que são atendidos pelos programas, o Gráfico 6 nos mostra que não chega a sete o percentual de beneficiários da bolsa integral do ProUni e cerca de 2% são beneficiários do FIES. Os estudantes das instituições com fins lucrativos têm maior participação nos programas (Gráfico 6).

Desempenho – médias da nota geral

Categoria administrativa e organização acadêmica

O Gráfico 7 nos mostra que no setor público e no setor privado, a média das notas gerais dos estudantes são maiores no tipo institucional que os caracterizam – universidades e outros tipos, respectivamente. Mas as universidades do setor público possuem média maior que as do setor privado, com a categoria federal alcançando a maior

6 Institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005. Sua sigla é ProUni. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/o-programa>. Acesso em: 2 nov. 2019.

7 Ver: <http://sisfiesportal.mec.gov.br/>.

média. Entre os outros tipos institucionais, destaca-se a categoria pública estadual. Nas instituições públicas, as mulheres possuem uma maior pontuação média na nota geral no Enade 2014 (49,1) comparadas aos homens (48,5). Já nas instituições privadas, os homens possuem uma média melhor (47,2) que as mulheres (45,8) – (Gráfico 8). Outra observação que pode ser feita é que, quando comparamos as duas categorias administrativas, as mulheres das instituições públicas possuem um melhor desempenho médio que as mulheres das privadas, situação que também pode ser observada para os homens. Em relação às instituições públicas, somente as mulheres das federais possuem um maior desempenho que os homens (51 e 48,9, respectivamente).

Turno

O Gráfico 9 nos mostra que, nas instituições públicas, os estudantes do curso noturno possuem uma maior média geral (49,3), se comparada com a média dos estudantes dos demais turnos (48,8). Já nas instituições privadas, os estudantes dos outros turnos possuem uma média superior (47,2) à dos alunos do período noturno (46,1). Além disso, é possível perceber que os estudantes das instituições públicas, tanto do turno matutino/vespertino quanto do noturno, possuem médias mais elevadas que a dos estudantes das instituições privadas. Quando comparamos as instituições públicas, as federais são as que possuem alunos no período noturno com uma maior média (53,2), seguido das estaduais (47,4) e por fim, as municipais (46,1). Nas municipais estão os alunos de outros turnos com as melhores médias (56,6). Dentre as privadas, as sem fins lucrativos possuem alunos com médias melhores tanto no período noturno (46,6), quanto nos outros períodos (47,5), se comparada com as com fins lucrativos. Nestas últimas, as médias da nota geral dos estudantes de todos os turnos é a mesma.

Conclusões

Apoiado na bibliografia que trata da estratificação horizontal no ensino superior, o trabalho teve como objetivo verificar a distribuição dos estudantes de Pedagogia no sistema brasileiro de educação superior. A hipótese inicialmente formulada foi a de que os estudantes de condições socioeconômicas mais elevadas estariam concentrados nas categorias administrativas de maior prestígio, e, igualmente, apresentariam melhores condições de acesso, de permanência e de desempenho no Enade 2014. Foi feito uso do

método quantitativo e da técnica estatística de análise descritiva. Apontamos para certas limitações no trabalho com os microdados do Enade 2014: são informações sobre concluintes, e, portanto, sujeitas à forte seletividade; há grande percentual de casos *missing*; não há identificação se o curso do estudante é presencial ou à distância; e, além do mais, se verificou apenas um ponto no tempo, não podendo, portanto, apontar para processos. Os resultados confirmaram, parcialmente, a hipótese inicial, uma vez que é possível observar uma marcada estratificação.

Há evidências de que a principal segmentação para os concluintes de Pedagogia no Enade 2014 esteja mesmo nas diferenças entre a categoria pública e privada. Homens, estudantes na faixa etária de 18 a 24 anos, filhos de pais mais escolarizados, e que menos trabalham concluem mais o curso nas instituições de maior prestígio – públicas. E, nestas, com as federais no topo do *ranking*, são observadas as melhores condições de acesso, permanência e desempenho. Na categoria privada, é possível verificar melhores condições socioeconômicas, de acesso, de permanência e de desempenho nas instituições de maior prestígio: sem fins lucrativos. Nas instituições com fins lucrativos haveria mais concluintes beneficiários do ProUni e do Fies. Entretanto, algo que salta aos olhos é que os concluintes da categoria pública são mais diversificados do que os da privada: na categoria pública; e, na pública federal, há o maior percentual de estudantes não-brancos; quanto à renda familiar mensal estão lá os mais pobres e os mais ricos; e, a maior concentração de pais mais e menos escolarizados.

Esses resultados mostram que é um mito afirmar que nas instituições de ensino superior de maior prestígio no país – públicas, e, principalmente, públicas federais – haveria, somente, estudantes de alto nível socioeconômico. A chamada “lei de cotas”, assim como outras políticas públicas (e institucionais) como o SiSU, o Enem, o Reuni, entre outras, têm cumprido um papel importante na maior diversificação, e, com efeito, maior democratização do acesso, da permanência e da conclusão dos estudos nos espaços mais elitistas. Mas, a presença, cada vez maior, deste público, historicamente menos presente nestes lugares, exige aportes de recursos cada vez mais volumosos, para que ações de assistência estudantil, mais focalizadas, e de permanência, mais universalizadas, possam alcançar um número maior de beneficiários. Também se faz importante o investimento na extensão das atividades extraclasse, como a de pesquisa, mas organizadas para um público majoritariamente feminino e trabalhador.

Referências

ALMEIDA DE CARVALHO, Cristina Helena. A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 54, jul./set. 2013.

ANDRADE, Cibele Yahn de; DACHS, Norberto. Acesso à educação nas diferentes faixas etárias segundo a renda e a raça/cor. In: XV Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP. Caxambu-MG, 18 a 22 set. 2006.

ÁVILA, Rebeca. **Trajetórias e estratégias escolares de mulheres de camadas populares que vivenciam uma tríplice jornada diária: trabalho remunerado, trabalho doméstico e estudos**. Dissertação (Mestrado em Educação). São João Del Rei: UFSJ, 2010.

BARREYO, Gladys B. Mapa do ensino superior privado. Série Documental. Relatos de pesquisa. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008, 77p.

BITTAR, Mariluce; ALMEIRA, Carina Elizabeth Maciel de; VELOSO, Teresa Christina Mertens Aguiar. Políticas de educação superior: ensino noturno como estratégia de acesso para o estudante trabalhador. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 33, n. 19, set./dez. 2008.

CARVALHAES, Flavio; RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil: desigualdades de classe, gênero e raça em um contexto de expansão educacional. *Tempo Social*, v. 31, n. 1, jan./abr. 2019.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. In: OLIVEIRA, R. P; ADRIÃO, T. (Orgs.). **Organização do Ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. 2. Ed. São Paulo: Xamã, 2007.

COMIN, Alvaro A.; BARBOSA, Rogério Jerônimo. Trabalhar para estudar: sobre a pertinência da noção de transição escola-trabalho no Brasil. *Novos Estudos CEBRAP*, 91, nov. 2011.

CREPALDE, Neylson João Batista Filho; SILVEIRA, Leonardo Souza. Desempenho universitário no Brasil: estudo sobre desigualdades educacionais com dados do Enade 2014. *Revista Brasileira de Sociologia*, v. 4, n. 7, jan./jun. 2016.

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.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino superior no octênio FHC. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 37-61, abr. 2003.

DAESP/INEP. **Enade 2014 – Relatório de Área – Pedagogia (Licenciatura)**. Brasília: 2016.

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

ELACQUA, Gregory *et. al.* **Profissão Professor na América Latina**: Por que a docência perdeu o prestígio e como recuperá-lo? BID, 2018.

FORQUIN, Jean-Claude (1990). Sociologia das desigualdades de acesso à educação: principais orientações, principais resultados desde 1965. In: FORQUIN, Jean-Claude (Org.). **Sociologia da Educação**: dez anos de pesquisa. Petrópolis: Vozes, 1995.

HERINGER, Rosana; HONORATO, Gabriela. Políticas de permanência e assistência no ensino superior público e o caso da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). In: BARBOSA, Maria Ligia de O. (Org.). **Ensino Superior**: expansão e democratização. 1ª Ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2014.

HONORATO, Gabriela. Investigando “permanência” no ensino superior: um estudo sobre cotistas do curso de Pedagogia da UFRJ. In: HONORATO, G.; HERINGER, R. (Orgs.). **Acesso e sucesso no ensino superior**: uma sociologia dos estudantes. 1ª Ed. Rio de Janeiro: 7Letras/Faperj, 2015.

HONORATO, Gabriela; ZUCCARELLI, Carolina; VIEIRA, André. Estratificação horizontal nas licenciaturas das instituições federais brasileiras. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 14, n. 29, jan./abr. 2019.

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

IBGE (2018). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Educação 2017. Informativo. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf. Acesso em: 26 set. 2019.

KNOP, Marcia Nascimento Henriques. **A escolha do curso superior dos vestibulandos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**: um estudo quantitativo com utilização de análise de correspondência múltipla. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

LIMA *et. al.* Análise de dados do Enade e Enem: uma revisão sistemática da literatura. *Avaliação*, Campinas, Sorocaba, SP, v. 24, n. 1, 2019.

LUCAS, Samuel. 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.

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

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

PAUL, Jean-Jacques. Algumas reflexões sobre as relações ente o ensino superior e o mercado de trabalho no Brasil. Documento de Trabalho 8/89 –NUPES/USP. São Paulo: NUPES/USP, 1989. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Algumas+reflex%C3%B5es+sobre+as+rela%C3%A7%C3%B5es+ente+o+ensino+superior+e+o+mercado+de+trabalho+no+Brasil&btnG= . Acesso em: 06 mai. 2019.

PRATES, Antônio Augusto Pereira. Universidades vs. terceirização do ensino superior: a lógica da expansão do acesso com manutenção da desigualdade: o caso brasileiro. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 9, n. 17, p. 102-123, jan./jun. 2007.

PRATES, Antônio Augusto Pereira; COLLARES, Ana Cristina Murta. **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.

PRATES, Antônio Augusto Pereira; SILVA, Matheus Faleiros. Os efeitos diferenciais do tipo de instituição de ensino superior sobre o prestígio dos seus egressos no mercado de trabalho. In: BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira (Org.). *Ensino Superior: expansão e democratização*. 1ª Ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2014.

RAMOS, Marília Patta. **Pesquisa Social**: abordagem quantitativa com uso do SPSS. Porto Alegre: Escritos, 2014. (Série Pesquisa Atual; 1)

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. Estratificação 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.

RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (Orgs.). **Modelos Institucionais de Educação Superior**. Brasília: Inep/MEC, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate, v. 7)

RODRIGUES, Manuela Grill. Expansão, diversificação e estratificação do ensino superior: uma análise dos cursos de Pedagogia no Brasil. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Rio de Janeiro: Faculdade de Educação/Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018.

SAMPAIO, Helena. Ensino superior no Brasil: o setor privado. *Cadernos de Pesquisa*, n. 11, dez. 2000.

SCHOFER, E.; MEYER, J. W. The Worldwide Expansion of Higher Education in the Twentieth Century. *American Sociological Review*, v. 70, n. 6, p. 898–920, dez. 2005.

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

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.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A divisão interna do campo universitário: uma tentativa de classificação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 80, n. 196, pp. 415-471, set./dez. 1999.

SILVA, Matheus Faleiros. **Expansão do ensino superior e diferenciação institucional: uma análise comparativa do efeito dos modelos clássicos e vocacionais sobre o status ocupacional de seus egressos**. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Belo Horizonte: UFMG, 2011.

SIMÕES, Ana Maria Coelho; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Olhar o magistério “no próprio espelho”: o conceito de profissionalidade e as possibilidades de se repensar o sentido da profissão docente. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 30, n. 1, 2017.

SOUSA, Luana Passos de; GUEDES, Dyeggo Rocha. A desigual divisão sexual do trabalho: um olhar sobre a última década. *Estudos Avançados*, v. 30, n. 87. Mai./Ago. 2016.

UNESCO. **World Statistical Outlook on Higher Education 1980-1995**. Paris: 1998.

VILLAS BOAS, Glaucia K. Currículo, iniciação científica e evasão de estudantes de ciências sociais. *Tempo soc.*, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 45-62, abr. 2003.

ZUCCARELLI, Carolina; HONORATO, Gabriela; VIEIRA, André (2018). Perfil socioeconômico, motivações e aspirações profissionais de concluintes da área de Educação no ensino superior no Brasil, 2014. In: XXI Encontro Nacional de Estudos Populacionais, 21., 2018, Poços de Caldas-MG. Anais... São Paulo: ABEP, 2019.

Anexo – Tabelas e Gráficos

Tabela 1
Distribuição percentual das condições socioeconômicas dos participantes do Enade 2014, segundo categoria administrativa – Pedagogia, Brasil

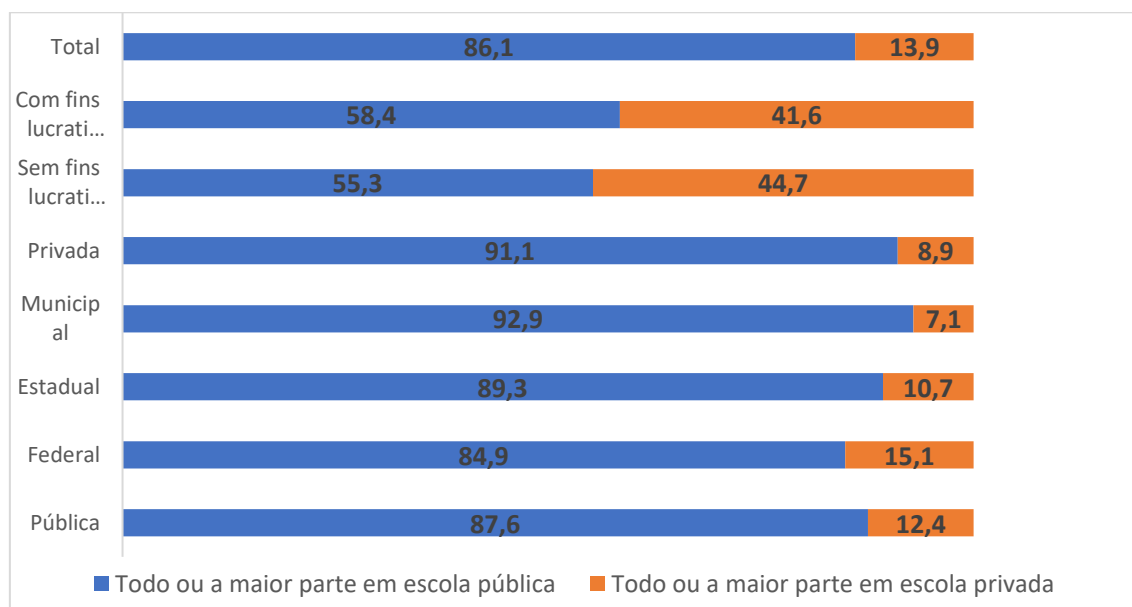
Condições socioeconômicas	Variáveis	Pública				Privada			Média (Pub. e Priv.)	Desvio-
		Pública	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Sem fins lucrativos	Com fins lucrativos		
	Não brancos	61,7	61,9	63,4	38,2	48,5	45,2	50,8	55,1	9,3
	Mulheres	90,4	90,0	90,3	94,9	94,2	94,0	94,4	92,3	2,7
	Até 24 anos*	11,1	11,5	13,7	19,0	9,7	10,9	8,9	10,4	1,0
	Renda familiar mensal até 3 salários mínimos	68,1	66,7	69,4	64,9	75,7	60,8	65,6	71,9	5,4
	Renda familiar mensal de 10 ou mais salários mínimos	1,7	2,3	1,4	1,2	1,3	2,4	1,7	1,5	0,3
	Pais sem escolaridade**	16,0	14,1	18,0	10,7	13,9	12,0	14,0	15,0	1,5
	Pais com ensino superior**	8,4	9,6	7,4	8,5	2,9	8,3	8,0	5,7	3,9
	Trabalha 40 horas ou mais por semana	35,3	33,0	36,8	39,5	40,3	39,2	41,1	37,8	3,5

Fonte: Elaboração própria a partir dos microdados do Enade 2014.

*A faixa-etária de 18 a 24 anos é a adequada para estar cursando o ensino superior (ANDRADE & DACHS, 2006).

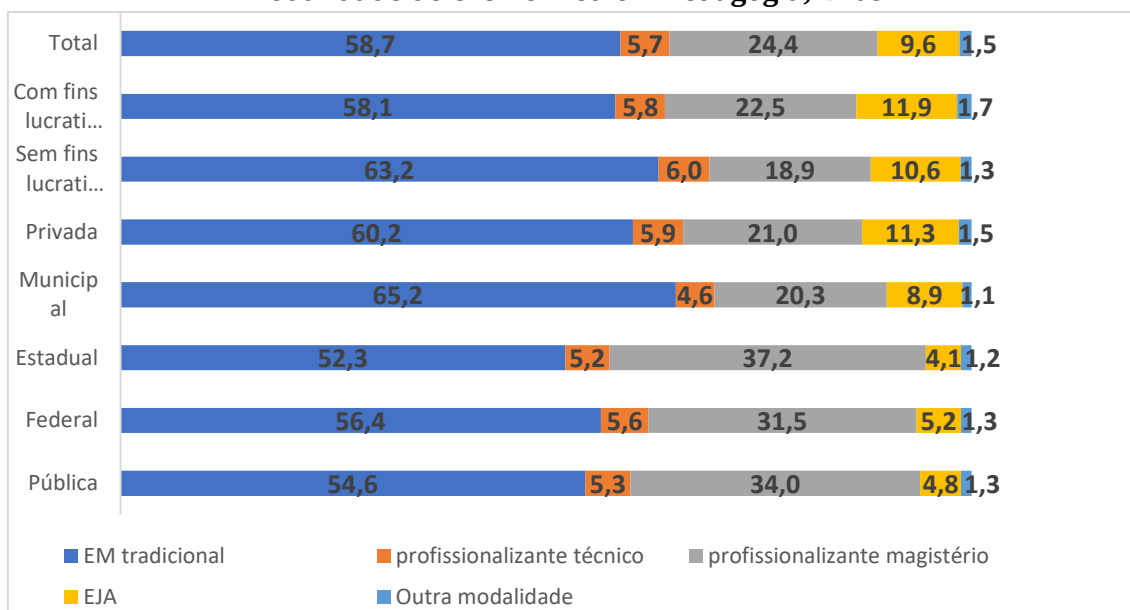
**Refere-se aos pais e mães.

Gráfico 1
Distribuição percentual de estudantes por categoria administrativa segundo o ensino médio cursado (público ou privado) – Pedagogia, Brasil



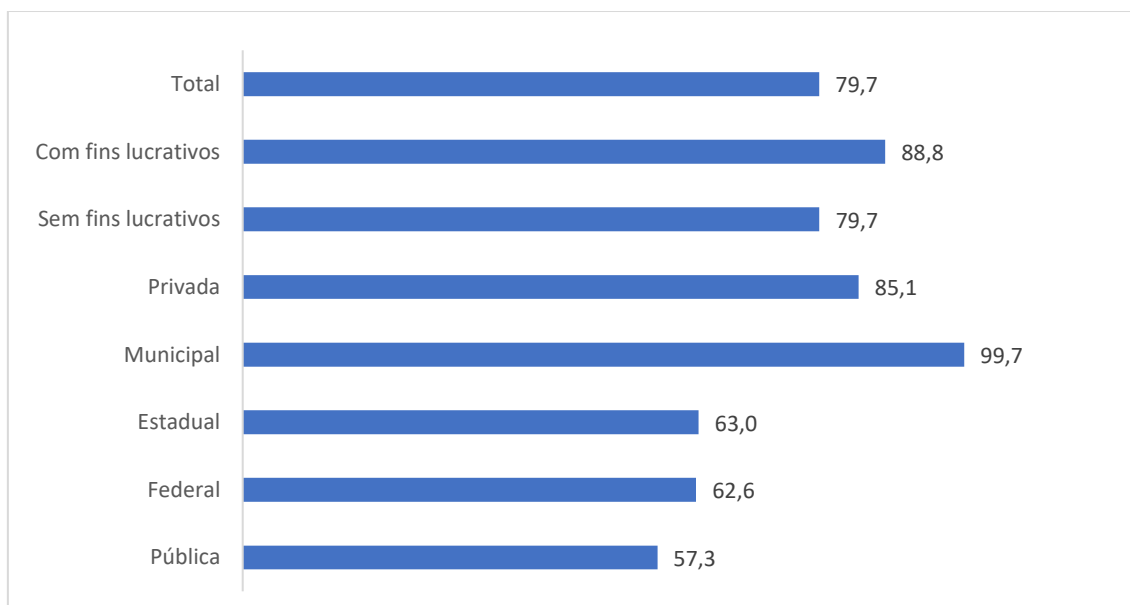
Fonte: Elaboração própria a partir dos Microdados do Enade 2014.

Gráfico 2
Distribuição percentual de estudantes por categoria administrativa segundo modalidade do ensino médio – Pedagogia, Brasil



Fonte: Elaboração própria a partir dos Microdados do Enade 2014.

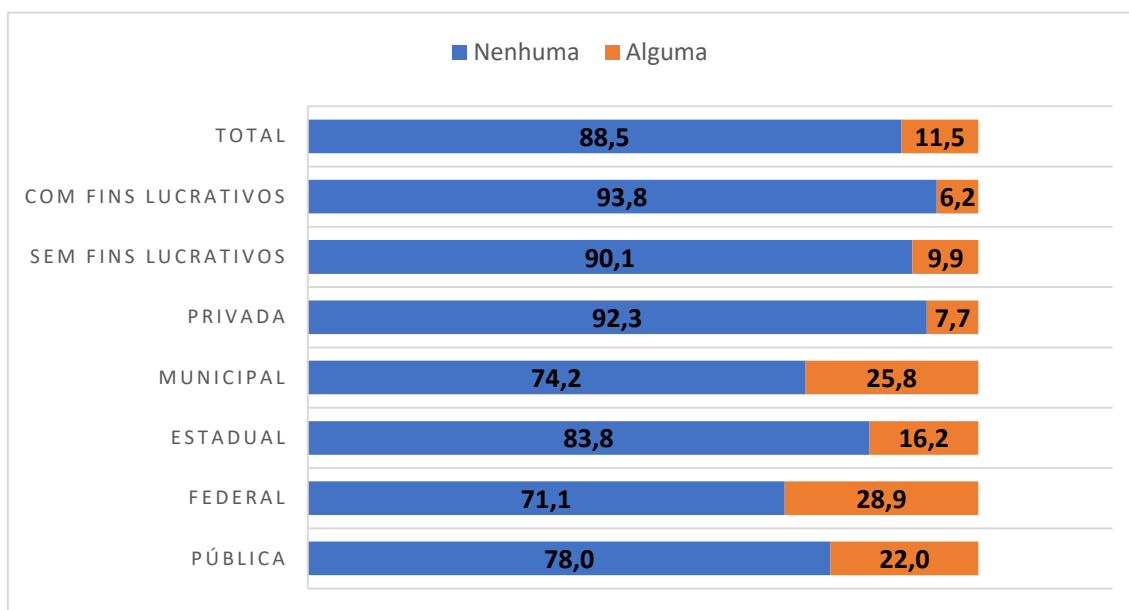
Gráfico 3
Distribuição percentual de estudantes por categoria administrativa no período noturno – Pedagogia, Brasil



Fonte: Elaboração própria a partir dos Microdados do Enade 2014.

Gráfico 4

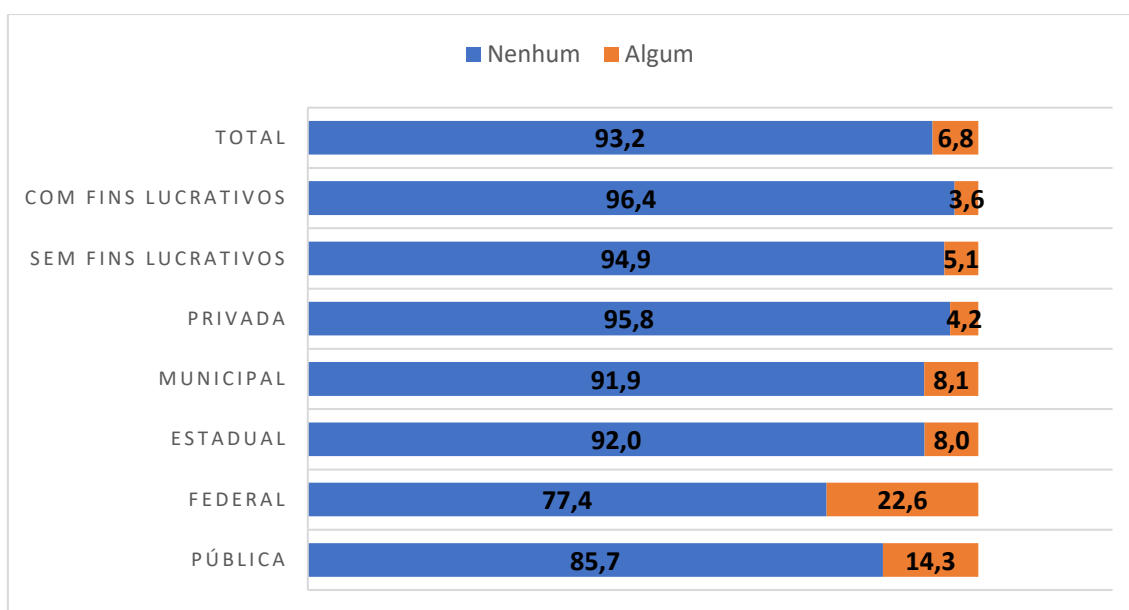
Distribuição percentual de estudantes por categoria administrativa segundo recebimento de bolsas acadêmicas – Pedagogia, Brasil



Fonte: Elaboração própria a partir dos Microdados do Enade 2014.

Gráfico 5

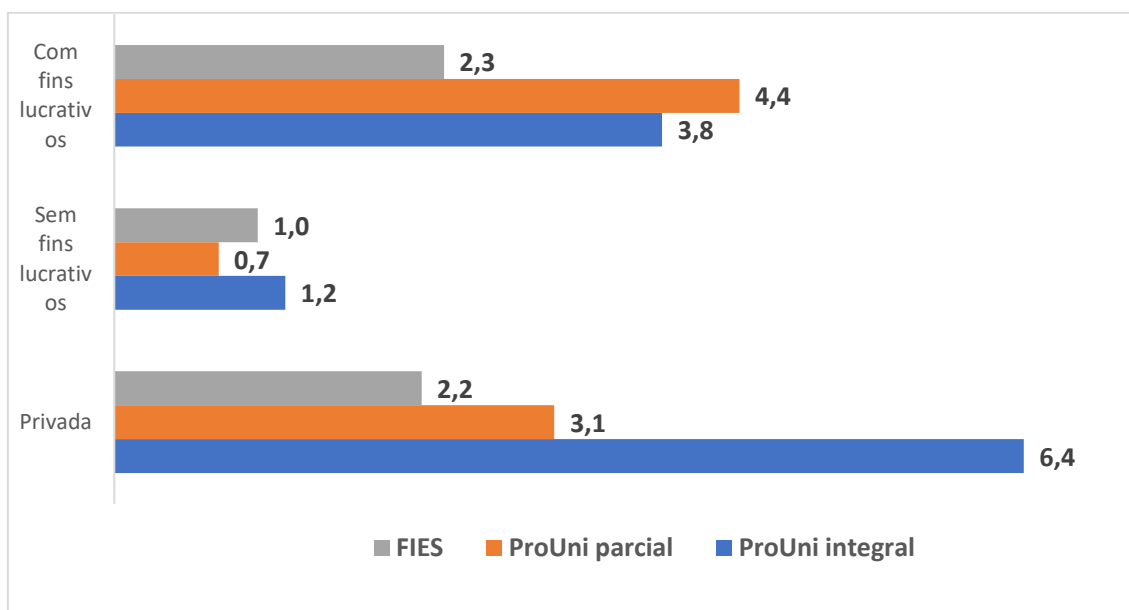
Distribuição percentual de estudantes por categoria administrativa segundo recebimento de apoio social – Pedagogia, Brasil



Fonte: Elaboração própria a partir dos Microdados do Enade 2014.

Gráfico 6

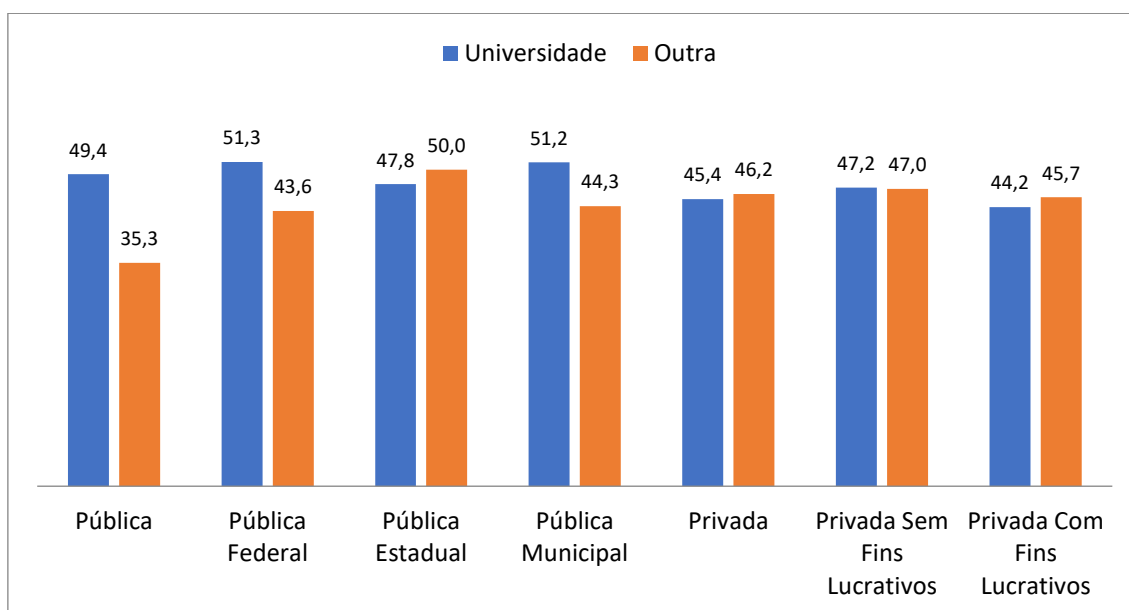
Distribuição percentual de estudantes da categoria privada segundo recebimento de bolsa ProUni ou financiamento estudantil (FIES) – Pedagogia, Brasil



Fonte: Elaboração própria a partir dos Microdados do Enade 2014.

Gráfico 7

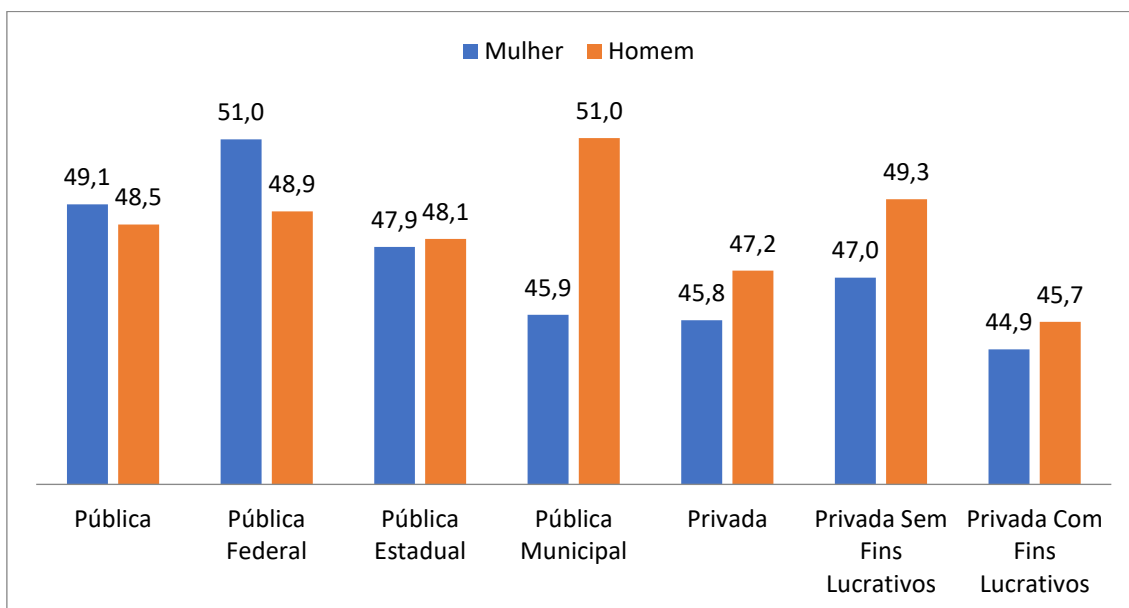
Média da nota geral dos estudantes por categoria administrativa segundo organização acadêmica – Pedagogia, Brasil



Fonte: Elaboração própria a partir dos Microdados do Enade 2014.

Gráfico 8

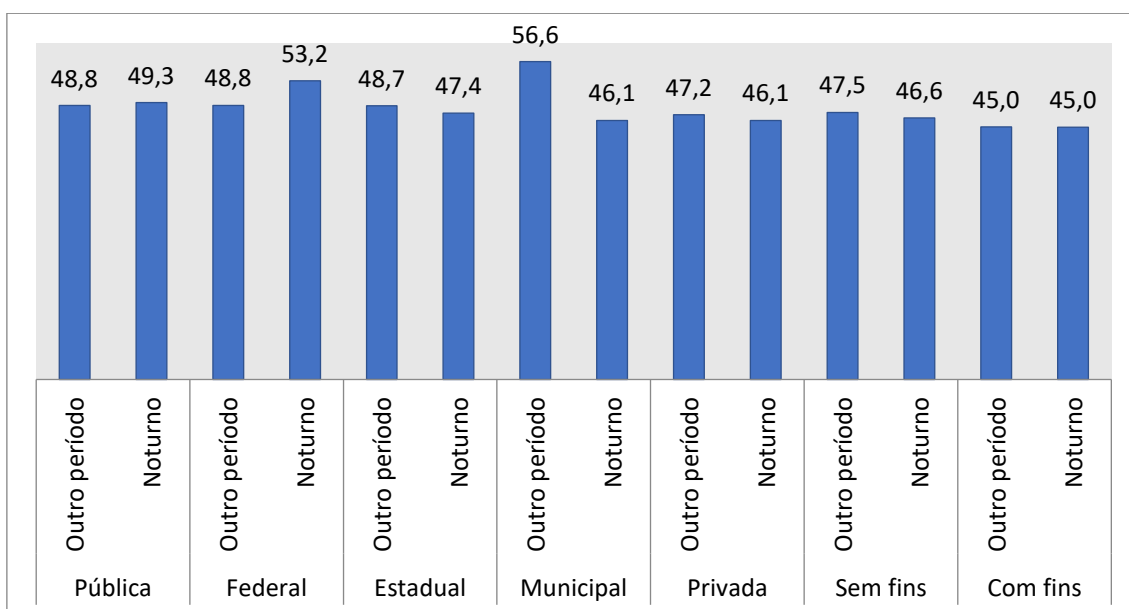
Média da nota geral por categoria administrativa segundo sexo – Pedagogia, Brasil



Fonte: Elaboração própria a partir dos Microdados do Enade 2014.

Gráfico 9

Média da nota geral por categoria administrativa e turno – Pedagogia, Brasil



Fonte: Elaboração própria a partir dos Microdados do Enade 2014.

Política de cotas: representações e desafios à democratização do ensino superior

Daiane Agostini da Silva

Introdução

Este trabalho é resultado de dois estudos empíricos. O primeiro se relaciona à minha trajetória acadêmica como estudante de graduação em Pedagogia; o segundo diz respeito à minha pesquisa sobre o curso de Medicina como bolsista de iniciação científica no projeto “Cotas e democratização da Universidade”, no Laboratório de Linguagens e Mediações do Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Tomo, neste trabalho, os cursos de Pedagogia e de Medicina da UFRJ como objeto de estudo. Estes foram escolhidos por serem considerados cursos com características distintas, sendo a Medicina um curso de alta demanda, considerado o topo no que se refere ao nível socioeconômico dos alunos, e a Pedagogia um curso que, em geral, atrai alunos de baixo *status* socioeconômico.

Outras questões contribuíram para a escolha do curso de Pedagogia como objeto de estudo, quais sejam: a representação de uma formação com *status* intelectual, porém, de menos prestígio social; a escolha do curso como segunda opção no processo de seleção para muitos estudantes, devido a uma nota de corte menor e, portanto, uma opção mais acessível ao ensino superior; e um curso não como objeto de desejo, mas como uma opção possível para alunos de classes mais desfavorecidas, como identificado por Honorato e Heringer (2015).

Na outra via, durante a minha trajetória como bolsista de iniciação científica, chamou atenção o fato de os estudantes de Medicina significarem seu ingresso no curso médico como um troféu – conquistado com muito esforço e dedicação – e o reconhecimento da sua superioridade intelectual em relação aos alunos de outras áreas disciplinares.

Ao mesmo tempo em que a Medicina ainda é um curso majoritariamente branco e elitista, recebendo um público de nível socioeconômico mais alto, vale ressaltar que a política de cotas no ensino superior federal, garantida pela Lei 12.711, de 29 de agosto de

2012 (BRASIL, 2012), permitiu maior participação das minorias nesse nível de ensino. Assim, uma de minhas hipóteses iniciais era a de que o ingresso de estudantes cotistas na Medicina poderia modificar, aos poucos, o “perfil do curso”, suscitando um debate mais acalorado na academia, levantando opiniões sobre direitos e sobre a legalidade das cotas no ensino superior, entre outras questões.

Já no curso de Pedagogia, minha hipótese era a de que parece haver um apagamento das diferentes trajetórias sociais e educacionais entre cotistas e não cotistas, uma vez que o curso já recebe um grande número de alunos de nível socioeconômico (NSE) menos privilegiado, o que reforçaria o estigma sobre os estudantes e sobre os cotistas, principalmente.

Nesse contexto, torna-se necessário discutir as cotas, as condições de permanência dos cotistas, bem como a representação sobre estes, para que as políticas de ações afirmativas ampliem seu alcance e cumpram seu papel de democratizar não só o acesso, mas a formação em nível superior desses estudantes. Dessa forma, me interessa refletir em que medida a política de cotas vêm sendo percebidas pelos estudantes universitários como uma alternativa à exclusão histórica das camadas menos favorecidas no ensino superior. O objetivo do presente trabalho é analisar como os estudantes representam a política de cotas e os cotistas e em que medida esta representação contribui para processos de inclusão/exclusão dos novos estudantes cotistas e para a democratização da universidade. Pensar a partir das representações se faz necessário, pois as formas pelas quais pensamos os fenômenos sociais condicionam nossas ações para reforçar as desigualdades presentes na nossa sociedade ou para transformá-las.

O trabalho foi organizado em três seções assim distribuídas: na primeira apresento uma breve trajetória da política de cotas e a sua adoção na UFRJ, bem como sua relação com a democratização. Na segunda seção, discuto a seleção que se processa no sistema de ensino e como esta é fortemente relacionada à origem social, influenciando as atitudes e expectativas de futuro educacional dos jovens de diferentes camadas sociais. Ao mesmo tempo em que a origem social tem grande impacto nas trajetórias educacionais, as políticas de ação afirmativa em geral, e a de cotas em particular, têm permitido o ingresso de jovens menos privilegiados no ensino superior no Brasil – caminho diferente da tendência de seus pares. A terceira seção traz os aspectos metodológicos da pesquisa e principais resultados sobre as representações discentes sobre a política de cotas e sobre os cotistas. Por fim, apresento as conclusões e teço minhas

considerações finais a respeito dos principais desafios encontrados à democratização da universidade.

A política de cotas e democratização: algumas aproximações

A experiência de mais de dez anos de adoção da política de cotas no ensino superior nos permite avaliar alguns de seus desdobramentos quanto à ampliação do acesso de grupos anteriormente excluídos ou pouco representados na esfera do nível superior. Heringer (2014) analisa os principais avanços, mas aponta também alguns debates e desafios que ainda precisam ser enfrentados. Entre os principais avanços, a autora destaca a ampliação do acesso a estudantes de escola pública, pretos, pardos e indígenas ao ensino superior. Com base na comparação dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2001 e 2011, Heringer (2014, p. 21) mostra que o percentual de pretos e pardos saltou de 10,2 em 2001 para 35,8 em 2011. No entanto, mesmo que esse aumento seja expressivo e represente um avanço, esse resultado ainda estaria aquém da proporção de brancos que era de 39,6 em 2001 e foi para 65,7 em 2011.

A expansão do ensino superior, particularmente no setor público, é um fenômeno recente. Inicialmente, na década de 1980, é possível perceber um crescimento no setor privado, que passou de 20 para 49 instituições de ensino. Entretanto, as lutas travadas em relação a essa expansão se davam basicamente no setor público, através da organização sindical dos docentes universitários – atual Associação Nacional dos Docentes Universitários (ANDES) – e suas demandas por democratização e autonomia de gestão das universidades (SANTOS; CERQUEIRA, 2009, p. 7). No que tange à expansão do ensino superior público, cabe ressaltar a experiência de expansão não só em termos numéricos, mas também de inclusão de camadas da sociedade que estavam excluídas desse nível, especialmente através das ações afirmativas.

O caso mais antigo de ação afirmativa que se tem registro é o da Índia, que teve início nos anos 1950, com a criminalização do sistema de castas após a sua independência e a adoção de medidas voltadas para a promoção de membros de grupos historicamente discriminados como os *Dalits* e outros grupos de castas baixas (FERES JR.; DAFLON, 2015, p. 97). Entre essas medidas, estavam políticas de cotas de representação política nas legislaturas estaduais e nacionais, cotas para o serviço público e nas instituições públicas de ensino superior (idem). Moehlecke (2002) mostra que a ideia de ação

afirmativa nos Estados Unidos nos anos 1960 surge da demanda de democratização e de igualdade de oportunidades, tendo como principal coadjuvante o movimento negro, no momento em que se eliminavam as leis segregacionistas e se reivindicavam providências do Estado por melhores condições para a população negra. A autora afirma que o termo *ação afirmativa* chega ao Brasil com diferentes significados. Conhecidas como cotas, discriminação positiva ou mesmo reserva de vagas, as ações afirmativas têm por pressuposto a necessidade de se conferir representatividade a grupos inferiorizados e de garantir-lhes acesso a determinados bens, sejam estes culturais ou econômicos. Dessa forma, pode-se definir resumidamente a ação afirmativa (MOEHLECKE, 2002, p. 203):

como uma ação reparatória/compensatória e/ou preventiva, que busca corrigir uma situação de discriminação e desigualdade infringida a certos grupos no passado, presente ou futuro, através da valorização social, econômica, política e/ou cultural desses grupos, durante um período limitado. A ênfase em um ou mais desses aspectos dependerá do grupo visado e do contexto histórico e social.

No Brasil, com a redemocratização do país nos anos 1980, também surgiram reivindicações dos movimentos sociais por uma postura mais ativa do setor público quanto às desigualdades de raça, gênero e etnia entre os indivíduos (MOEHLECKE, 2002), o que põe em xeque o mito da democracia racial e da igualdade formal, que só aumenta a desigualdade ao tratar desiguais como iguais. Nesse sentido, as políticas de cotas (estaduais, institucionais e a que se refere à Lei 12.711/2012) foram o resultado de pressões sociais pela inclusão das minorias nos cursos superiores; de demandas da sociedade. No entanto, só foi possível implementar políticas de inclusão social a partir do reconhecimento das desigualdades de oportunidades de acesso e permanência, e da existência de setores excluídos da sociedade.

As desigualdades raciais passaram a ganhar visibilidade governamental a partir do final dos anos 1990, especialmente pela divulgação de pesquisas sobre as desigualdades raciais feitas pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) (PAIVA; ALMEIDA, 2010 *apud* FERES JR; DAFLON; CAMPOS, 2012, p. 401) e devido às demandas do movimento negro em direção a políticas identitárias e pela redemocratização da universidade. Nesse contexto, a Conferência Mundial contra o Racismo, conhecida como Conferência de Durban, realizada em 2001, na África do Sul, foi o evento responsável pela adoção de medidas das chamadas políticas de discriminação positiva ou ações afirmativas para democratizar as universidades públicas do Brasil, até

então estritamente elitistas. A Declaração de Durban foi assinada pelo governo federal com o compromisso de criar políticas afirmativas de combate à discriminação racial (idem, p. 402).

No que diz respeito à UFRJ, a adoção da política de ações afirmativas, mais conhecida como política de cotas se deu de forma tardia e foi marcada por um histórico de resistências. Enquanto a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual da Bahia (UNEB) foram pioneiras na adoção das ações afirmativas para estudantes de escola pública, pretos e pardos a partir de 2001 (HERINGER, 2014), a UFRJ só aderiu à política de cotas sociais em 2011 e às raciais a partir da determinação da Lei 12.711/2012.

O debate acerca das ações afirmativas na UFRJ, iniciado em 2003, permaneceu sem avanços até 2010, ano em que o foi levado novamente ao Conselho Universitário (Consuni) pelo Professor Adjunto Marcelo Paixão, então membro do Conselho no período da gestão do ex-reitor Aloísio Teixeira (PAIXÃO, 2016). No momento em que as cotas voltaram a ser tema de discussão e deliberação na UFRJ, a “Carta aberta sobre as cotas” publicada em 2010 pelo professor Alexandre Brasil (NUTES/UFRJ) e colaboradores, em resposta a uma matéria pretensiosa do Jornal O Globo contra as cotas raciais, reforçava e indicava um longo caminho a ser percorrido pela instituição no sentido da ampliação e democratização do acesso (BRASIL *et al*, 2010):

Na última década, enquanto a discussão crescia em todo o país, a UFRJ deu poucos passos, ou quase nenhum, para fazer avançar o debate sobre as políticas públicas. O acesso dos estudantes à UFRJ continua limitado ao vestibular, com uma mera pré-seleção por meio do ENEM, o que significa um processo ainda excludente de seleção para a entrada na universidade pública.

Nesse ponto, é importante destacar que a política de cotas se mostra como uma medida democrática com maior evidência nos cursos de alta demanda, pois parece modificar aos poucos o perfil socioeconômico dos estudantes, principalmente na UFRJ, conhecida por sua tradição e excelência acadêmica. Com isto, eu me refiro a uma democratização que não se esgota na ampliação do número de vagas, mas a políticas capazes de democratizar, ou seja, que aumentem a taxa de paridade entre os grupos sociais, que aumentem a igualdade de oportunidades. François Dubet (2008) chamou essa expansão do ensino superior de democratização absoluta, mas a democratização absoluta não resolve as desigualdades de origem social e, portanto, não atende a todos. As medidas

compensatórias seriam uma forma de garantir uma democratização relativa, que ajudaria os grupos menos favorecidos, que possuem demandas não só de ordem material, como também de cunho cultural e simbólico, que envolvem questões da relação e integração entre os estudantes. Nesse ponto, precisamos considerar a necessidade das cotas devido a um sistema educacional estratificado e desigual enquanto primeiro desafio à democratização, como discutido a seguir.

Seleção social: entre a Pedagogia e a Medicina

A questão da desigualdade de oportunidades educacionais no Brasil sempre esteve ligada à histórica estratificação social que configurou um pano de fundo de uma sociedade marcadamente injusta desde a época colonial. As camadas mais desfavorecidas da população em termos sociais, econômicos e culturais foram historicamente excluídas de um maior nível de escolarização, realidade que mesmo hoje pode ser percebida, ainda que se tenha, na esfera pública, políticas educacionais de universalização do ensino básico. Estudos da Sociologia da Educação dos anos 1960-70 já apontavam a relação entre a expansão das medidas educativas dos anos 1950-1960 e a modificação das estruturas sociais. Tais estudos decorreram de pesquisas importantes sobre acesso à educação entre os grupos sociais e abalaram a crença liberal de que a expansão dos sistemas de ensino e a facilitação do acesso à escolarização eram suficientes para garantir a democratização do ensino (FORQUIN, 1995, p. 23). Nas palavras de Nogueira (1990, p. 53),

à expansão/transformação do aparelho escolar não havia correspondido uma modificação das estruturas sociais, nem sequer uma redução significativa das desigualdades de oportunidades educacionais ou uma alteração importante das relações que cada grupo social mantém com a cultura escolar. Com efeito, o crescimento não beneficiava igualmente a todos, e o mito da igualdade de oportunidades e da democratização do ensino passou, então, a ser fortemente contestado a partir do final da década de 60[...].

Como já apontavam as grandes pesquisas dos anos 1960-1970, o fato é que há um “afunilamento” na medida em que se avança nos segmentos e graus de escolarização, o que indica uma seleção escolar dos “mais aptos”, uma vez que grupos de origens sociais diferentes têm acesso a trajetórias educacionais diferentes. Por exemplo, a pesquisa longitudinal dirigida pelo I.N.E.D. (1962-1972) sobre os mecanismos de orientação e seleção escolar na França nos anos 1960 já indicava algumas conclusões consideráveis a

esse respeito, isto é, em relação à “filtragem” (FORQUIN, 1995, p. 23), de acordo com variáveis como origem social e domicílio – fatores importantes que influenciam o prosseguimento nos estudos. Um resultado importante desse estudo é que no nível da 4ª série do sistema francês os alunos considerados bons ou excelentes por seus professores são duas vezes mais numerosos entre os filhos de executivos do que entre os filhos de operários; esse resultado foi interpretado como efeito da origem cultural e socioeconômica dos alunos, uma vez que muito atrelado ao diploma dos pais.

Os estudos norte-americanos, como o Relatório Coleman, de 1966, e os relatórios britânicos também chegaram à conclusão de que variáveis culturais tinham mais impacto no desempenho escolar do que a variável remuneração familiar (Idem, p. 30-31). Daí é possível concluir que as diferenças de desempenho e sucesso escolar (entendido como uma escolarização longa) sofrem grande influência da origem social e familiar dos estudantes.

Historicamente, podemos olhar para o panorama educacional para perceber um retrato de aparente ocupação natural das universidades por alunos de origem socioeconômica mais privilegiada, de estratos sociais mais abastados e a menor presença de não brancos. No caso do Brasil, o legado da escravidão e da exclusão contribuiu substancialmente para criar dificuldades à igualdade de oportunidades de educação de nível superior e exclusão das minorias étnicas, sociais e culturais das universidades.

Os estudos de Martins (2018) sobre o perfil dos ingressantes em cursos de prestígio da UFRJ após 2012 apontam que o curso de Medicina vem se configurando como um curso menos elitista, com menor porcentagem de estudantes egressos do ensino médio privado: de 68,2% em 2013, esse índice sofreu uma queda para 48% em 2016. Esse avanço em termos de democratização do acesso foi possível, provavelmente, graças à política de cotas. A autora mostra, porém, que, ainda que haja cotas no ensino superior, nos cursos de elite e alta demanda ainda há uma seleção social dos estudantes oriundos das escolas públicas de maior prestígio, reconhecidas por sua excelência acadêmica. A maior parte dos alunos de Medicina da UFRJ que ingressaram pela cota de escola pública sem corte de renda eram egressos de escolas públicas federais (de maior NSE). Estes cotistas se aproximam do perfil dos ingressantes de ampla concorrência, com o maior número de mães com ensino superior completo.

Com base nos dados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade 2013-2015), os resultados encontrados no estudo de Maria Ligia Barbosa (2018) vão ao

encontro do achado de Martins (2018): os alunos de Medicina têm pais mais educados que as outras áreas, tanto na rede pública quanto privada, e têm famílias com maior renda que os estudantes da área de humanidades e da educação (BARBOSA, 2018). Borges (2018) demonstra através da análise de dados do Enade 2013 e 2014 que, na Pedagogia, a escolaridade materna de pouco mais de 70% dos estudantes é ensino fundamental ou menor. Menos de 10% das mães desses estudantes possui ensino superior ou maior e quase 80% desses estudantes cursam no período noturno, o que pode indicar uma classe de alunos trabalhadores. Além disso, é um curso frequentado majoritariamente por mulheres (cerca de 90%) e com uma representação de negros de cerca de 50%.

Nesse sentido, torna-se necessário refletir sobre os motivos pelos quais se opera essa seleção natural. Em primeiro lugar, como já foi dito, estudos da Sociologia da Educação evidenciaram que o acesso e sucesso desigual em diferentes níveis de escolaridade se explicam menos por condições econômicas das famílias, isto é, remuneração dos pais, do que pela posição social e escolarização destes, na medida em que o acesso à educação (pelo menos no nível secundário) foi expandido. Assim, os modelos de incentivo oferecidos pela escola como fonte para o sucesso (como o mérito individual e a competitividade) estariam no bojo de uma explicação para a evasão ou abandono da escolaridade precoce pelos filhos oriundos de classe social mais baixa, uma vez que estes não competem em condições de igualdade. O discurso do mérito, reflexo dos cânones liberais, corrobora com o mito de igualdade entre os sujeitos e naturaliza os processos de exclusão.

Em segundo lugar, haveria disposições que os indivíduos desenvolvem em face dos valores familiares, principalmente em função da herança cultural, um *ethos* que influencia nas atitudes e demandas escolares (BOURDIEU, 1966). As classes populares estariam desfavorecidas em relação à escola por serem consideradas menos propícias ao sucesso escolar, pois os códigos e símbolos exigidos seriam estranhos a esses grupos. A teoria sobre o “*ethos* de classe” de Bourdieu e Passeron aponta que essas demandas e expectativas em relação à educação seria fruto da “interiorização das probabilidades objetivas em esperanças subjetivas” (BOURDIEU, 1989; BOURDIEU e PASSERON, 1992; FORQUIN, 1995). Isto significa dizer que a modulação dos desejos (dimensão subjetiva) ocorre em função de uma probabilidade realista (objetiva) de alcançar determinados níveis de educação (idem), bem como tipos de formação de acordo com a vocação.

Nesse sentido, podemos inferir que a família (e seu legado estatutário e cultural) é um indicador que tem impacto no desempenho e sucesso escolar dos filhos. Longe de propor uma abordagem determinista, o que se pretende aqui é analisar como os “*ethos* de classe” parecem justificar a estratificação educacional e a tendência de classes mais abastadas desenvolverem expectativas de carreiras mais prestigiadas, enquanto alguns grupos sociais se apresentam mais predispostos a cursos e formações com *status* social menos valorizado. Tais predisposições parecem naturais na medida em que são transmitidas por vias diretas e indiretas pela família: verdadeiros dons naturais traduzidos em forma de vocação profissional. Isto é, a dimensão cultural da educação e da seleção social opera para que a posição social ocupada seja explicada por atribuições inerentes ao indivíduo como falta de competências e mau desempenho (FORQUIN, 1995).

Da mesma forma que a relação entre origem social e ocupação dos jovens se mostra fortemente ligada a condicionantes sociais, outro fator importante na seleção social é a cor. O curso de Pedagogia, bem como os cursos de licenciatura, tem uma representação percentual de pretos superior àquela da sociedade brasileira que é de 8% da população (RISTOFF, 2014). Na UFRJ, esse perfil dos estudantes de Pedagogia é semelhante, com maior número de negros em relação à média dos outros cursos (HERINGER, 2015), o que reforça o estigma de um curso de menor demanda, menos branco: um curso considerado “de cotistas”. Esses estudantes são geralmente a primeira geração da família a ingressar no nível superior; diferentemente dos indivíduos providos dos fatores estatutários e geracionais como condições para o acesso e sucesso educacional, o que temos hoje principalmente em virtude de políticas de expansão e de acesso – principalmente a política de cotas – às IES são novos estudantes que as universidades não costumavam receber (idem).

Inversamente ao que vemos no curso de Pedagogia, a Medicina, em termos nacionais, recebe alunos de nível socioeconômico maior: 44% dos alunos são de famílias com renda mensal superior a 10 salários mínimos mensais, enquanto apenas 7% da população tem esse rendimento, isto é, os estudantes de Medicina são mais ricos que a população em geral (RISTOFF, 2014). Ainda que dados do 1º ao 3º ciclo do Enade indiquem que a cada edição a Medicina fica menos branca – de 80% de brancos houve uma redução para 74% – a proporção de pretos ainda é de 2% no curso, o que não reflete a realidade da população, e o grupo de pardos segue com a maior distorção na representação de cor, com uma média 20% inferior à sua representação na sociedade

(RISTOFF, 2014). Estes dados mostram que mesmo que já havendo políticas públicas e institucionais de inclusão no ensino superior, ainda há uma filtragem dos mais bem preparados, uma seleção dos melhores. Tal situação acaba servindo para a manutenção das estruturas e significando menos possibilidade de mobilidade social para grupos historicamente excluídos dos cursos e carreiras mais rentáveis, das ocupações e posições de poder mais legitimadas socialmente. Podemos dizer que parece haver ainda hoje um mito da democratização com a expansão do ensino superior; uma releitura do sentimento de desencanto dos anos 1960-1970 parece estar de volta. Apesar disso, é inegável que políticas de ação afirmativa tenham desempenhado um importante papel no aumento gradativo de filhos das classes populares mesmo em cursos mais competitivos como a Medicina.

Nessa conjuntura, as universidades se defrontam com o desafio de lidar com esses novos sujeitos e suas demandas não só de ordem material como também de cunho cultural e simbólico. Dessa forma, analisar como os estudantes de Pedagogia e Medicina percebem essa política, e como percebem os próprios cotistas, pode oferecer subsídios para pensar processos de inclusão/exclusão e de permanência desses novos estudantes, pois as formas pelas quais pensamos os fenômenos sociais condicionam nossas ações para reforçar as desigualdades presentes na nossa sociedade ou para transformá-las. Um breve olhar sobre as representações nos ajuda a pensar no segundo desafio que se coloca à democratização do ensino superior.

Representações e a discursividade em torno das cotas

A abordagem sobre as representações ou percepções do espaço social utilizada neste estudo é a de Pierre Bourdieu (1989), por permitir uma aproximação com o campo do simbólico nas disputas pelas melhores posições sociais sob as forças dos condicionamentos externos. Para ele, as representações são estruturas estruturadas e estruturantes, isto é, condicionam e são condicionadas pela realidade social.

Bourdieu (1989) discute que as representações ou percepções do mundo social estão imersas em lutas simbólicas, mediadas pelas diferentes espécies de poder ou de capital que ocorrem em diferentes campos, como propriedades atuantes de construção do espaço social. Esse espaço construído – o mundo social – pode ser dito e construído de diferentes modos; ele pode ser dito, percebido e construído de acordo com diferentes

princípios de visão e divisão. Para o autor, as representações que os agentes têm do mundo social contribuem não só para a construção da visão desse mundo, mas para a própria construção desse mundo, por meio do trabalho de representação. Tal representação estaria ancorada na interiorização das estruturas objetivas das relações de força que se reproduzem nas relações simbólicas, contribuindo para garantir a permanência dessas relações de força. Em outras palavras, as categorias de percepção do espaço social levam os agentes a tomarem o mundo social como natural, real e não uma construção (idem). É nessa disputa pela imposição da visão de mundo legítima e pela produção do senso comum que os agentes investem seu capital cultural e se valem das suas posições ocupadas no espaço social.

Quanto maior o capital de um grupo, mais legítima será a posição ocupada nas relações desiguais de poder; maior será a sua posição ou *status*. Goia (2011, p. 56) aponta que esta categoria – o *status* – se vincula a noções de prestígio, honra e classe social (de acordo com a abordagem weberiana), como também a variáveis como comportamento, estilo de vida e visão de mundo. No caso específico do escopo deste estudo, as representações em torno das cotas e dos cotistas são influenciadas pelas diferentes visões de mundo e distribuições de poder em relação ao capital cultural e simbólico, uma vez que “esse jogo de poder inicia-se na própria porta de entrada para qualquer grupo profissional moderno, que é a passagem pelo ensino superior” (BARBOSA, 2015, p. 62). Assim, a escolha das carreiras, por exemplo, estaria mais fortemente condicionada pelas relações de forças em relação ao campo simbólico, que propriamente relacionada à distribuição desigual de capital econômico, ainda que seja estreita a relação entre a retribuição profissional e o título escolar.

As percepções em relação a esse título variam de acordo com as visões de mundo dos agentes e suas posições no espaço social. Para muitos agentes, principalmente aqueles das camadas menos privilegiadas, a demanda pelos diplomas de nível superior, isto é, a busca pelo capital cultural institucionalizado, significa a conquista de um poder simbólico; significa ascensão social. Nesse sentido, podemos dizer que as políticas afirmativas no ensino superior têm proporcionado a conquista desse reconhecimento simbólico através do título profissional a muitos grupos que estavam fora do jogo de poder. As percepções ou representações em torno dessa política também configuram uma forma de analisar as disputas de poder em um segmento elitista como o universitário.

Ao tomar as representações como objeto de estudo, é possível refletir sobre a forma como os fatos sociais são classificados e denominados e de que forma esse consenso coletivo a respeito das coisas orientam nossas ações. No caso do presente estudo e seu objeto de representação, pensar sobre os significados construídos sobre as cotas e sobre os cotistas se faz necessário uma vez que opiniões contra ou a favor das políticas inclusivas e seus desdobramentos pode reforçar ou refutar preconceitos e práticas que reforçam desigualdades sociais. Ou, para usar uma linguagem mais sociológica, dizemos que tais percepções podem contribuir para a aceitação tácita da posição no espaço social, para a aceitação dos limites – daquilo que é ou não para nós – ou rebelar-se contra tal posição nas relações de poder (BOURDIEU, 1989). Dessa forma, as representações discentes podem ter um papel fundamental nos processos de inclusão dos novos estudantes cotistas. Esforços feitos nesse sentido podem contribuir para pensar e aprofundar qualitativamente o debate sobre o escopo de especulações argumentativas a respeito das ações afirmativas.

O debate sobre as ações afirmativas e, conseqüentemente, suas representações, é frequentemente construído com base na controvérsia e ambivalência. Campos (2012) diz que há uma controvérsia em relação ao tema: autores defendem e criticam as cotas por diferentes motivos. Entre as justificativas favoráveis, temos a de que as cotas corrigem as desigualdades, reparam danos históricos (escravidão) e implicam o reconhecimento da diversidade (perspectiva do multiculturalismo). Os defensores se baseiam nas desigualdades entre brancos e negros tanto em nível socioeconômico quanto em oportunidades educacionais para legitimar que as cotas devem existir como fator de correção social. Ainda segundo o autor, os cientistas sociais que criticam a medida se justificam dizendo que as cotas racializam a nação (AZEVEDO, 2004; FRY; MAGGIE, 2004), rompem com a igualdade como princípio e que as desigualdades são sociais e não raciais, ou seja, ferem o ideal republicano de igualdade de tratamento.

É possível um único consenso: que o debate sobre a reserva de vagas no ensino superior brasileiro é um tema polêmico. O que está em jogo em todas essas percepções e opiniões acerca das cotas é a disputa pela imposição de um princípio de justiça: para aqueles que defendem as cotas como um tratamento desigual para os desiguais, o ideal de sociedade justa é a que promove uma distribuição de recursos mais equitativa; os que criticam as cotas afirmam que é inconstitucional garantir “privilégios de raça”, segundo a justiça igualitária que trata todos sem distinção de cor, raça, sexo ou religião. No que

tange à preocupação quanto aos processos pelos quais as cotas e esses novos estudantes cotistas são ditos como legítimos (ou não) da esfera universitária, apresento a seguir alguns resultados sobre representações discentes a respeito das cotas e dos cotistas e como estas representações contribuem para pensar processos de inclusão e/ou exclusão na universidade.

Representações discentes: aspectos metodológicos e resultados

Apresentamos aqui um estudo de caso do curso de Medicina da UFRJ (considerado de maior *status* social) e do curso de Pedagogia da mesma instituição (considerado de menor prestígio), representando uma investigação empírica com objetos e objetivos bem delimitados. Ventura (2007, p. 384) define o estudo de caso “como uma metodologia ou como a escolha de um objeto de estudo definido pelo interesse em casos individuais. Visa à investigação de um caso específico, bem delimitado [...]”. A opção metodológica para este estudo de caso foi a pesquisa de base qualitativa, pois esta não visa generalizações, nem contar opiniões ou pessoas, mas permite explorar as diferentes representações sobre o assunto em questão (GASKELL, 2002).

Para a coleta dos dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com cinco estudantes cotistas e cinco não cotistas de diversos períodos para ambos os cursos em caráter voluntário e com garantia de anonimato através do uso de nomes fictícios. A seleção dos entrevistados foi feita com base no critério de serem ingressantes a partir de 2012, quando a Universidade já adotava a política de cotas com critério social. Esta condição se justifica por ter maior probabilidade de sujeitos que já possuem uma experiência acadêmica em relação à convivência com estudantes cotistas.

Os relatos dos estudantes de Medicina foram selecionados a partir de entrevistas realizadas no período compreendido entre agosto de 2014 e outubro de 2017, durante a minha experiência como bolsista de iniciação científica no projeto “Cotas e processos de formação na universidade pública - enfoque na subjetivação de alunos e professores da área da saúde”¹, bem como entrevistas existentes no banco de dados desta mesma linha de pesquisa. As entrevistas com estudantes de Pedagogia foram realizadas em dezembro

¹ O projeto se insere na linha de pesquisa “Deslocamentos contemporâneos, saúde e educação” (apoio CNPq, FAPERJ e FUJB) coordenada por Vera Helena Ferraz de Siqueira, professora associada IV da Universidade Federal do Rio de Janeiro, no Laboratório de Linguagens e Mediações do NUTES/UFRJ.

de 2017 e janeiro de 2018, com estudantes que estavam entre o nono e o décimo primeiro período, escolhidos de acordo com uma “amostra por conveniência”, por serem pessoas às quais eu tinha fácil acesso para realizar as entrevistas.

A técnica utilizada para chegar aos estudantes foi a *snowball* ou bola de neve, quando um estudante indica outros possíveis entrevistados a partir da sua rede de contatos. No caso dos entrevistados de Medicina, foi particularmente difícil chegar aos não cotistas, pois os cotistas pareciam estar mais dispostos a falar sobre a temática das cotas. Além disso, os cotistas entrevistados costumavam indicar outros cotistas para a entrevista, o que já é um dado interessante e leva a pensar que a socialização dos estudantes não se dá de forma tão neutra e parece até mesmo criar guetos.

A fim de entender as relações sociais entre os sujeitos e seus desdobramentos na produção de significados, a análise das entrevistas foi baseada em noções da abordagem teórico-metodológica de Análise de Conteúdo (AC) de Laurence Bardin (1977). O método de AC de Bardin (1977) pode ser definido por três etapas de trabalho com o material. A primeira é a pré-análise que compreende a leitura flutuante, na qual o pesquisador se deixa invadir por impressões, familiarizando-se com o material de campo, formulando e reformulando hipóteses e pressupostos (CAVALCANTE; CALIXTO; PINHEIRO, 2014). Nesta etapa, buscou-se identificar o posicionamento dos discentes em relação às cotas e aos cotistas e delimitar as unidades de análise/contexto. Na segunda etapa que é a exploração do material, partimos das unidades de contexto para elencar categorias de análise para organizar o conteúdo. Estas categorias são expressões ou palavras significativas desse conteúdo que estão relacionadas com base no referencial teórico metodológico estudado (CAVALCANTE; CALIXTO; PINHEIRO, 2014). Por fim, foram realizados o tratamento dos resultados e a interpretação das unidades, como elencadas a seguir.

Discriminação velada: os códigos e a origem social

Os estudantes de Medicina da UFRJ parecem indicar uma segregação entre cotistas e não cotistas que não se dá de maneira explícita e é, até, muitas vezes relacionada com fatores geográficos, como morar perto/longe uns dos outros. Essas fronteiras entre os estudantes não são só espaciais; são simbólicas, na medida em que indica uma posição

de poder e parece impactar as relações. Essa distinção econômica, social e cultural aparece de forma velada, muitas vezes na forma de afinidade ou de amizade:

Não é muito aberto o negócio, se você for olhar com olhos bem acríticos, não parece que ninguém é discriminado, não parece que se procuram por solidariedade mútua, parece que é mais uma questão de amizade. Não é. Os estudantes brancos que moram na zona sul, vão de carro junto todo dia. Os brancos que moram na Barra vão de carro junto todo dia (Gabriel, não cotista, Medicina).

A formação de grupinhos por uma aparente afinidade é, certamente, uma explicação mais aceitável do politicamente correto que mascara uma distinção entre o eu e o outro, que mascara o preconceito com a origem social dos estudantes cotistas e suas condições de vida. Essa separação por condição econômica/social e a formação de “panelinhas” de acordo com estilos de vida diferentes também foi identificada no estudo de Guasti (2014), principalmente entre os estudantes do curso de Direito, de maior prestígio social, no qual a entrada dos cotistas torna mais nítida as diferenças socioculturais, como é o caso também do curso de Medicina estudado.

Já no curso de Pedagogia, essa integração entre os estudantes cotistas parece não representar uma distinção, pelo menos não tão explícita como percebida na Medicina. No curso de Pedagogia, a boa integração entre os estudantes parece ser facilitada pela invisibilidade das diferenças entre cotistas e não cotistas:

Responder sobre a interação dos cotistas é um pouco difícil porque não sei exatamente quem é cotista e quem não é, mas posso me basear pela interação dos que não são cotistas, que automaticamente se unem aos que falam a mesma língua, digamos assim. Vejo na Universidade grupos distintos que se encontram não só pela capacidade acadêmica, mas também por lutas que não dizem respeito aos que não passam pelas mesmas dificuldades. Mas vejo uma separação velada como se fosse melhor para ambos (Angélica, não cotista, Pedagogia).

O excerto acima traz a fala de uma estudante não cotista que percebe uma maior integração entre os não cotistas que “falam a mesma língua”. Ela percebe uma separação nítida, mas que não é explícita entre não cotistas e cotistas, representados como aqueles que não possuem o mesmo código, não possuem o mesmo capital cultural e condições dos não cotistas. Essa separação entre grupos distintos, que Angélica coloca como separação por lutas e dificuldades das diferentes classes sociais, é percebida até mesmo como útil. Podemos deduzir que a utilidade dessa separação está em não mexer nas

estruturas já pré-estabelecidas no âmbito universitário, tradicionalmente ocupado pelos jovens de classes mais favorecidas. Esse resultado nos indica que medidas mais efetivas devem ser tomadas e pensadas na universidade pública para a sua efetiva democratização. É preciso envolver políticas de reconhecimento das diferenças, da desigualdade social e da exclusão histórica sofrida por determinados grupos.

Sobre ser cotista: marcações e exclusão simbólicas

Os estudantes cotistas do curso de Medicina se percebem diferentes em relação aos não cotistas, principalmente em relação a aspectos materiais/financeiros. As festas e chopadas da Medicina – famosas na universidade por sua importância na integração dos estudantes fora da sala de aula – são apontadas como um mecanismo que diferencia e segrega aqueles que podem ou não pagar pela entrada. Mais que uma diferença material, o fato de não frequentar as festas é também uma exclusão simbólica, um marcador social da posição dos cotistas. O fato de “ir às festas” representa uma demonstração de *status* de maior poder aquisitivo por aqueles que acabam ficando mais integrados. Essa exclusão é percebida principalmente porque as festas são a principal forma de socialização e tema de conversas no curso:

[...]Já na faculdade eu senti um pouco mais de resistência, na faculdade eu senti que essa diferença era muito grande, assim, nas conversas, sei lá, agora na Medicina eu estou sentindo bastante isso por festas [...] nesse caso das festas, meio que atrapalha você no sentido de fazer amizades, por exemplo, porque muita gente se conhece por causa das festas. Não que eu não tenha amizades, eu tenho amizades, mas essas pessoas parecem que estão mais integradas, sabe, e aí fotos e não sei o quê... e grupos... e só fala de festas [...]
(Vitória, cotista, Medicina).

As diferenças simbólicas não se estabelecem somente na formação de grupos, mas em relação a experiências pedagógicas/curriculares vividas em sala de aula. Outra marcação simbólica referente a uma experiência acadêmica diretamente relacionada às cotas é relatada a seguir:

Eu percebia [diferença], e me constrangia muito. Lembro de uma atividade debate que a professora de Sociologia fez. Ela pediu pra debatermos a política de cotas. Cada grupo ficou com um argumento. Uma colega que estava comigo não conseguia defender a posição, que era favorável. É o que me constrangia

eram os argumentos "preconceituosos" que ela tinha (Tatiana, cotista, Pedagogia).

Essa diferença de cunho material/social/cultural parece estar fortemente marcada entre as representações dos cotistas, que os colocam, de certa forma, à margem em relação ao *status* social, que segregam os estudantes por condições socioeconômicas sob a aparência de naturalidade.

Cotas sociais como mais justas

Apesar da opinião controversa a respeito da política de cotas – se são justas ou não – parece haver certo consenso a respeito da necessidade de melhoria do sistema educacional a partir da educação básica. De acordo com a análise da fala dos estudantes quanto ao seu posicionamento em relação à política, os conteúdos parecem apontar para uma unidade comum: num sistema educacional ideal não precisaria existir política compensatória, pois todos teriam acesso a uma educação de base de qualidade e, conseqüentemente, não haveria desigualdades de acesso à educação. Na fala a seguir, é possível perceber o reconhecimento da função social das cotas em oferecer uma oportunidade de ascensão, mas que o importante é melhorar o ensino de base:

Eu acho que é aquilo que a gente sempre discute - tem uns amigos que sempre discutem, que um é a favor e outro é contra. Eles dizem assim: "Ah, porque realmente é uma coisa histórica, no caso dos negros não tiveram oportunidade de ascensão social e não sei o que", mas eu achei que não é esse o caminho. Não é você dar cota pra pessoa. Eu acho que você tem que melhorar o ensino base (Inês, não cotista, Medicina).

Assumir essa postura pode indicar um posicionamento de que a política de cotas só cabe como uma medida para corrigir a desigualdade de classes, ignorando a cor como um marco de desigualdade. Outros estudos apontam que os estudantes possuem uma representação mais favorável à política de cotas quanto ao critério social do que quando falado sobre critérios direcionados a grupos étnico-raciais específicos (GUASTI, 2014; MELO *et. al.*, 2014; MENIN *et. al.*, 2008).

Também no curso de Pedagogia foi encontrado esse posicionamento a respeito das cotas desde que sociais, uma vez que estas só existem por conta de um sistema educacional de acesso desigual entre as classes e, portanto, uma medida democrática de

garantia de acesso ao ensino superior. As cotas raciais levantam mais suspeitas e são representadas como menos democráticas, pois privilegiariam um grupo de cor específico:

“Há quem diga que elas [cotas raciais] são como uma compensação ou como direito por tudo que os negros já enfrentaram. Mas, tenho dúvidas quanto a isso. Se queremos ter igualdade de raças, por que precisamos ser privilegiados em detrimento de outras?” (Samanta, não cotista, Pedagogia).

Vale destacar que o trecho acima parece estar relacionado ao mito da igualdade racial e da miscigenação da população, ignorando o racismo. A estudante indica não concordar com as cotas enquanto um direito, mas sim como um privilégio de raça, como aponta o estudo de Azevedo (2004). Nesse sentido, a negação da cor como um indicador de desigualdade social ainda se mostra como um impasse à democratização da universidade.

Discussão e considerações finais

Pensar sobre as representações sociais, como já foi dito, se faz necessário na medida em que a visão de mundo sobre os fenômenos sociais pode reforçar estigmas ou transformá-los. A importância em refletir sobre as representações coincide no seu caráter de interiorização das estruturas objetivas das relações de força que se reproduzem nas relações simbólicas (BOURDIEU, 1989), levando os indivíduos a tomarem o mundo social como natural. Tais percepções do mundo social contribuem para a aceitação das posições nesse mundo ou para a transformação deste, projetando nos indivíduos expectativas além dos seus destinos de classe.

As representações dos estudantes não cotistas apontam para algumas conclusões: a existência de uma discriminação velada baseada nas condições sociais dos cotistas; e a percepção das cotas como medidas mais justas quando considerado o critério social da política, ignorando as diferenças de cor/raça/etnia. As representações dos estudantes não cotistas em geral apontam para uma segregação entre cotistas e não cotistas que se dá de forma velada, não explícita. A convivência aparentemente natural dos cotistas entre si também foi representada pelos estudantes não cotistas como uma questão de afinidade e amizade.

Nos cursos considerados de menor prestígio, como é o caso da Pedagogia, que recebe estudantes de NSE mais baixo, a integração entre os estudantes apareceu de forma

“normal”, como uma boa integração, aparentemente sem preconceito. No entanto, é possível inferir a partir dos depoimentos, que essa boa integração só acontece a partir da invisibilidade das diferenças entre cotistas e não cotistas, como um grupo homogêneo. As diferenças que se estabelecem entre os estudantes são marcadas por estilos de vida diferentes que interferem na sua socialização. Nesse ponto, cabe a pergunta: essa separação não percebida entre cotistas e não cotistas, principalmente nos cursos mais elitizados, não estaria relacionada a um preconceito com a origem social dos cotistas?

A análise empreendida indica que a universidade pode ser percebida como um ambiente hostil aos cotistas que em determinadas situações encontram dificuldades em conviver com os demais estudantes por não terem condições financeiras de frequentar festas que os não cotistas frequentam, seja por morar longe da zona sul ou pelos preços das famosas chopadas. No curso de Pedagogia, ao contrário, observa-se um apagamento das diferenças entre cotistas e não cotistas, tornando o curso como um grupo homogêneo de cotistas. Essa percepção do curso contribui para uma visão de estudantes menos aptos intelectualmente, que escolheram o curso como uma opção viável de diploma de ensino superior (HERINGER, 2015).

Ao longo deste estudo foi possível encontrar evidências de que as políticas de ação afirmativa, especialmente a de cotas, vêm trazendo a conquista de um reconhecimento simbólico através do ingresso no ensino superior a muitos grupos de origem popular que estavam fora do jogo de poder. No entanto, é preciso assegurar não só o acesso, mas a permanência e conclusão dos estudantes cotistas; é preciso garantir a efetiva democratização do espaço universitário, compreendido como um espaço do reconhecimento e respeito às diferenças, como um espaço mais multicultural. O multiculturalismo ao qual nos referimos não é o conservador, do reconhecimento das diferenças onde a cultura dominante é a legítima, e o outro, é inferior. Trata-se, sobretudo, do multiculturalismo crítico, entendido como uma discussão teórica sobre as relações desiguais de poder entre as culturas a fim de reduzir os preconceitos, questionando a produção das diferenças, das discriminações e da hierarquização que reforça a marginalização de grupos (CANEN, 2007).

Ao contrário da igualdade de direitos estabelecida pela Constituição Federal de 1988 em seu Art. 5º ao prever que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à segurança e à propriedade [...]” (BRASIL,

1988), a política de cotas levanta o debate sobre o direito à diferença que garante aos cotistas um tratamento desigual para quem sofreu com a desigualdade. Para o sociólogo Boaventura de Souza Santos (1997, p. 122), “[...] as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza”.

A compreensão das representações sobre as cotas e sobre os cotistas pode contribuir para a devida inclusão, no sentido da aceitação e do respeito a essas diferenças, ou para reforçar estigmas pré-existentes dos cotistas como indivíduos que teriam menos direito a frequentar o nível superior, contribuindo assim para sua exclusão. Essa exclusão, como foi evidenciada, ocorre mais em um campo simbólico como a segregação dos cotistas e dos não cotistas, formando guetos e “panelinhas” entre os universitários, muitas vezes justificados por desculpas de localização geográfica, de amizades e estilos de vida semelhantes. Essa situação pode indicar um preconceito com a origem social dos cotistas que corrobora na sua exclusão do convívio social com seus pares, a exclusão intramuros.

Apesar de terem sido parcialmente vencidas as barreiras entre comunidade e universidade, com o ingresso cada vez maior de jovens das camadas populares, inclusive com um número mais expressivo de não brancos, os resultados indicam que ainda há outra barreira a ser quebrada dentro do *campi*: a social. Hierarquias culturais e materiais entre os cotistas e não cotistas, também se somam a esse quadro para tornar os cotistas forasteiros.

Na medida em que as posições dos indivíduos no mundo social têm forte influência em suas representações, é importante que os estudantes não cotistas estejam envolvidos nas discussões sobre a política de cotas e sobre o que esta representa socialmente e sobre sua função de diminuir as desigualdades existentes. Proporcionar momentos no currículo onde estas discussões sejam privilegiadas seria uma medida com potencial de desconstruir visões preconceituosas e atitudes discriminatórias com os cotistas. É preciso que haja uma real integração e uma rede de colaboração mútua entre estudantes não cotistas e cotistas, para que estes últimos se sintam efetivamente pertencentes à esfera acadêmica.

Dessa forma, as representações em torno das cotas e dos cotistas podem ser aliadas no combate à segregação entre os estudantes. Representações mais positivas sobre as cotas e sobre os cotistas podem indicar caminhos mais apropriados à permanência destes em uma universidade tradicionalmente elitista como a UFRJ. Como aponta este

estudo, mesmo tendo sido adotada há mais de dez anos, a política de reserva de vagas, como modalidade de ação afirmativa, ainda gera polêmica e posicionamentos controversos em relação à sua eficácia e função social. Daí a importância de estudos que aprofundem estes resultados encontrados, principalmente no contexto da UFRJ, como um mecanismo de combate a práticas de segregação e preconceito.

Referências

AZEVEDO, Celia Maria Marinho de. Cota racial e Estado: abolição do racismo ou direitos de raça? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 121, v. 34, p. 213-239, 2004.

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. Origem social e vocação profissional. In: HONORATO, Gabriela; HERINGER, Rosana (Orgs.). **Acesso e sucesso no ensino superior: uma sociologia dos estudantes**. 1. ed. Rio de Janeiro: 7Letras/ FAPERJ, p. 48-75, 2015.

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. Ensino superior: massificação ou democratização? In: HERINGER, R. (Org.). **Educação superior no Brasil contemporâneo: estudos sobre acesso, democratização e Desigualdades**. 1ed. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da UFRJ. Cadernos do LEPES – v. 1 (e-book), p. 15-30, 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70 Ltda, 1977.

BORGES, Eduardo H. N. Ingresso no ensino superior e escolha da carreira: uma análise das desigualdades sociais. In: HERINGER, R. Rosana Heringer. (Org.). **Educação superior no Brasil contemporâneo: estudos sobre acesso, democratização e Desigualdades**. 1ed. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da UFRJ. Cadernos do LEPES - v. 1 (e-book), p. 86-105, 2018.

BRASIL, Alexandre *et. al.* (2010). Carta aberta sobre as cotas na UFRJ. Rio de Janeiro, 19 de ago. 2010. Disponível em: www.olharvirtual.ufrj.br/2010/imagens/edicoes/309/carta_aberta_cotas_ufrj.doc. Acesso em: 27 ago. 2015.

BRASIL (1988). **Constituição Federal**. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 abr. 2019.

BRASIL (2012). Lei n. 12.711. **Sistema de Reserva de Vagas**. Brasília. 2012. Disponível em: <https://pres.republica.jusbrasil.com.br/legislacao/1032851/lei-12711-12>>. Acesso em: fev. 2017.

BOURDIEU, Pierre (1966). A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M A.; CATANI, A (Orgs.). **Escritos de Educação**. 11ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

BOURDIEU, Pierre (1989). Espaço social e gênese das classes. In: **O poder simbólico**. 10ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

CANEN, Ana. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. *Revista Comunicação & política*, [s. l.], n. 2, v. 25, p. 91-107, 2007,

CAMPOS, Luiz Augusto. We have a dream!. Cientistas sociais e a controvérsia sobre as cotas raciais na imprensa. *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, v. 20, n. 41, 2012, p. 53-73.

CAVALCANTE, Ricardo Bezerra; CALIXTO, Pedro; PINHEIRO, Marta Macedo Kerr. Análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. *Inf. & Soc.: Est.*, João Pessoa, n.1, v.24, p. 13-18, jan./abr. 2014.

DUBET, François. Democratização escolar e justiça da escola. *Educação*, Santa Maria, p. 381-394, dez. 2008.

FERES JR., João; DAFLON, Verônica Toste. Ação afirmativa na Índia e no Brasil: um estudo sobre a retórica acadêmica. *Sociologias*, Porto Alegre, n. 40, v. 17, p. 92-123, dez. 2015.

FERES JR, João; DAFLON, Verônica Toste; CAMPOS, Luiz Augusto. Ação afirmativa, raça e racismo: uma análise das ações de inclusão racial nos mandatos de Lula e Dilma. *Revista de Ciências Humanas*, Viçosa, n.2, v.12, p. 399-414, 2012.

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

FRY, Peter; MAGGIE, Yvonne. A reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras. *Estudos Avançados*, n. 18, v. 50, 2004, p. 67-80.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som** – Um manual prático. 5ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GOIA, Marisol Rodríguez. **Mundos urbanos**: el contacto con el “otro” y la producción de la diferencia en la ciudad. Tarragona: Universitat Rovira I Virgili, 2011. 213 f. Tesis (Doctoral) - Departamento de Filosofía, Antropología y Trabajo Social, Universitat Rovira I Virgili, Tarragona, 2011.

GUASTI, Maria Cristina Figueiredo Aguiar. **Por trás dos muros da universidade**: representações de estudantes sobre o sistema de reserva de vagas (cotas) e sobre os estudantes cotistas da UFES. Vitória: Universidade federal do Espírito Santo, 2014. 153 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Vitória, 2014.

HERINGER, Rosana. Um balanço de 10 anos de políticas de ação afirmativa no Brasil. **Tomo**, São Cristovão, n. 24, p. 17-35, jan./jun. 2014.

HERINGER, Rosana. O acesso ao curso de Pedagogia da UFRJ: análise a partir dos estudantes ingressantes em 2011-2012. In: HONORATO, Gabriela; HERINGER, Rosana

(Orgs.). **Acesso e sucesso no ensino superior**: uma sociologia dos estudantes. – 1. ed. – Rio de Janeiro: 7Letras: FAPERJ, 2015. P. 33-47.

HONORATO, Gabriela; HERINGER, Rosana. Acesso no ensino superior e a pesquisa no curso de pedagogia da UFRJ. In: HONORATO, Gabriela; HERINGER, Rosana. (Orgs.). **Acesso e sucesso no ensino superior**: uma sociologia dos estudantes. – 1. ed. – Rio de Janeiro: 7Letras: FAPERJ, 2015. P. 48-75.

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

MELO, Carlos Vinicius Gomes et al. Representações sociais de estudantes da UFBA sobre as cotas universitárias. **Psicologia e Saber Social**, v. 3, n. 1, p. 55-69, jul. 2014.

MENIN, Maria Suzana De Stefano *et. al.* Representações de estudantes universitários sobre alunos cotistas: confronto de valores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 2, v. 34, p. 255- 272, 2008.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: História e Debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p.197-217, nov. 2002.

NOGUEIRA, Maria Alice. A Sociologia da Educação do final dos anos 60 / início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução. **Em Aberto**, Brasília, ano 9, n. 46, abr. jun. 1990, p. 49-58.

PAIXÃO, Marcelo. Memórias de uma luta inesquecível. Dossiê afirmativo. In: **AdUFRJ**. Ano 15, n. 1, mai. 2016. P. 14-20.

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

SANTOS, Adilson Pererira dos; CERQUEIRA, Eustaquio Amazonas de. Ensino Superior: trajetória histórica e políticas recentes. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, IX, 2009, Florianópolis.

SANTOS, Boaventura de Souza. Uma concepção multicultural de direitos humanos. **Lua Nova**, São Paulo, n.39, p. 105-124, 1997.

VENTURA, Magda Maria. O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa. Pedagogia Médica. **Revista da SOCERJ**, Rio de Janeiro, n. 20, v. 5, 383-386, set./out. 2007.

Diplomação, permanência e evasão estudantil na Universidade do Estado da Bahia

José Aparecido Alves Pereira

Introdução

A democratização do acesso ao Ensino Superior no Brasil nos últimos vinte anos favoreceu o ingresso de estudantes de diferentes perfis sociais, principalmente das camadas menos favorecidas. Essa realidade foi motivada pela criação de novas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas, e por políticas de acesso e permanência. A ampliação do acesso aos cursos de graduação, conseqüentemente veio acompanhada do aumento da evasão ou mobilidade, e do desafio da garantia de condições de permanência desses estudantes, principalmente aqueles das camadas de baixa renda. No final do século XX a evasão era uma preocupação da educação básica, mas nesta conjuntura o problema se ampliou para o Ensino Superior.

As motivações deste estudo surgiram da minha experiência de mais de uma década na docência e gestão na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), que culminou no desenvolvimento de um projeto de doutoramento, em andamento na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Este trabalho é exploratório e consiste no levantamento do número de estudantes ingressantes e concluintes em quatro cursos de graduação do *Campus XII* da UNEB em um período específico, de 1991 a 2014, para identificar os índices de evasão e titulação no tempo mínimo de integralização curricular, e o alcance dos programas e benefícios das políticas de assistência estudantil e de atividades extraclasse (PIBID, Iniciação Científica, etc.).

O trabalho vai procurar responder: a) Como os fatores econômicos, acadêmicos e sociais contribuem para a permanência ou não de estudantes dos cursos superiores? b) Qual a relação entre o sistema de ingresso dos estudantes nos cursos de graduação presencial via Sistema de Seleção Unificada (SiSu) e Vestibular com as taxas de diplomação, permanência, evasão ou mobilidade? d) Qual o perfil dos estudantes de graduação? Mas neste breve recorte exploratório optou-se por duas questões: quais os índices de evasão e titulação dos cursos de graduação? E quais as políticas de permanência do *Campus XII* da UNEB?

Inúmeros estudos sobre a evasão, titulação e políticas de permanência estudantil vêm sendo desenvolvidos no Brasil nos últimos anos (FIORANI, 2015; HONORATO; HERINGER, 2015; ANDRADE, 2012; GOMES; MORAES, 2012; BELLETATI, 2011; COSTA, 2016; EZCURRA, 2011; FIALHO, 2014; ADACHI, 2009; MARTINS, 2007; SILVA FILHO *et. al.*, 2007; RISTOFF, 1999; TINTO, 1975; 1993, e outros) na tentativa de compreender esse fenômeno para (re)pensar e fazer políticas públicas capazes de minimizar o problema. Muitas IES mantêm sistema de avaliação institucional para estudar as relações entre acesso, permanência, evasão e titulação para propor medidas corretivas de superação desse quadro. No caso da UNEB, há uma comissão que coordena o sistema de avaliação institucional interna macro à partir da organização dos relatórios micro realizados pelas comissões de avaliação designada em cada *campus*, com ações para superação da evasão, e melhores condições de permanência com o crescimento das políticas de assistência estudantil.

Nos últimos vinte anos houve significativo aumento das vagas nos cursos de graduação com a implantação de novas universidades federais, criação e reorganização dos Institutos Federais de Educação Tecnológica, aumento dos cursos de graduação na IES federais, estaduais e privadas, principalmente a partir da instituição do Sisu realizado com a média do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). No campo privado o Programa Universidade para Todos (ProUni), instituído pela Lei nº 11.096/2005, e Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), Lei nº 10.260, de 12 de Julho de 2001, deu fôlego às instituições públicas e privadas. Porém, o aumento do acesso trouxe consigo o aumento da evasão, da mobilidade, e consequentes prejuízos econômicos, sociais e acadêmicos (SILVA FILHO *et. al.*, 2007; TINTO, 1975; 1993).

A desistência dos estudantes do Ensino Superior está ligada a fatores de ordem acadêmica, econômica e social. Assim, esse recorte exploratório foi feito na UNEB, em especial no *Campus XII* em Guanambi. Na Universidade do Estado da Bahia nos últimos anos foram recorrentes as lutas sindicais em defesa da universidade pública, dos direitos estudantis, docentes e dos técnicos administrativos. Com isso, houve ocupações dos estudantes com fechamento de portões de alguns *campi* para reivindicar aumento do orçamento e melhores condições para o desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão. São movimentos legítimos das três categorias na luta por melhores condições de trabalho e desenvolvimento do tripé da universidade: ensino, pesquisa e extensão. No entanto, essas paralisações que fortalecem a universidade politicamente, a enfraquece junto à

opinião pública; desmotiva muitos estudantes ao pensar no acesso; e, estimula a mobilidade e evasão.

As dificuldades enfrentadas para garantir o acesso e manutenção dos estudantes é também um fator que ocasiona a evasão ou mobilidade, pois o perfil social dos estudantes mostra que a maioria advém das camadas de menor poder aquisitivo e de municípios da microrregião de Guanambi¹. Ao considerar a realidade do Estado da Bahia de população majoritariamente negra e parda, e de baixo poder aquisitivo (IBGE, 2012), a UNEB instituiu o sistema de cotas no Ensino Superior por meio da Resolução nº 196/2002 (CONSU) que reservava 40% de suas vagas para estudantes afrodescendentes, e 5% para indígenas por meio da Resolução nº 468/2007 (CONSU).

A ideia desse artigo surgiu quando ocupei cargos de gestão no Colegiado do Curso de Pedagogia, no Núcleo de Pesquisa e Extensão e direção do *Campus XII* em Guanambi. Assim, foi feito o levantamento do número de estudantes que ingressam e concluem a graduação no tempo mínimo previsto pelo currículo de quatro anos nos cursos de Pedagogia, Educação Física e Administração, e cinco anos para o curso de Enfermagem, de modo a se conhecer os índices de ingresso, evasão e titulação dos cursos de graduação e as políticas de permanência do *Campus XII* da Universidade do Estado da Bahia.

Assim, o organizo em três seções. Na primeira seção apresento uma linha teórica sobre a expansão do Ensino Superior, com foco na permanência, evasão e titulação. A segunda seção traz os caminhos metodológicos, e uma descrição da Universidade do Estado da Bahia, e do *Campus XII* enquanto lócus da pesquisa. Na terceira seção discuto os resultados da pesquisa exploratória dos dados levantados na UNEB e no *Campus XII* sobre o tema, e na sequência as considerações finais e referências.

O Ensino Superior no Brasil: permanência, evasão e titulação

¹ Guanambi foi criada pela Lei Estadual n.º 1.364, de 14/08/1919, localiza-se no Território 13 de Identidade, denominado Sertão Produtivo no Centro Sul Baiano com área de 1.272,366 km², e população de 84.481 (IBGE, 2019).

A ampliação do número de vagas no Ensino Superior nos últimos vinte anos demonstra que houve investimento neste setor; com destaque para a categoria privada, a partir do crescimento da modalidade à distância em todas as regiões do país com incentivos do Ministério da Educação. O Ensino médio na rede pública não recebeu a mesma atenção que o Ensino fundamental em relação ao aumento do investimento. Naquela década houve uma crescente expansão das IES privadas em número de instituições e matrículas. As políticas de expansão das IES públicas aconteceram a partir da assunção ao poder do Partido dos Trabalhadores, no governo Lula em 2003. Essa expansão atingiu a Educação Superior pública e privada por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI); do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES); do ProUni; do sistema de cotas para estudantes de escola pública e afrodescendente; e, pelo Sisu, realizado por meio da nota do Exame Nacional do Ensino Médio, e outros (AMARAL, 2013; ARAUJO; PINHEIRO, 2010; HONORATO; HERINGER, 2015).

Além dessas propostas de ingresso, a criação de mais 18 Universidades e 38 Institutos Federais de Educação Tecnológica até o final do primeiro governo Dilma Rousseff propiciou certa democratização do acesso às camadas menos favorecidas e a grupos historicamente menos presentes neste nível de ensino (NEVES, 2012). O aumento das vagas no Ensino Superior nos últimos quinze anos levou as camadas de baixa renda para as IES em busca de uma profissão e melhores condições de vida, em geral, jovens oriundos do Ensino Médio da rede pública estadual e federal. O estado da Bahia teve um crescimento acentuado nas matrículas no Ensino Superior nos últimos vinte anos, principalmente na modalidade à distância a partir do final da década de 1990 (BARBOSA, 2013, p.38):

[...] notamos uma expansão acentuada nas matrículas em cursos de graduação no Estado da Bahia no período de 1997 a 2011. Em 1997, este Estado abrigava 58,9 mil estudantes universitários. Quinze anos depois, as matrículas neste nível de ensino alcançaram a marca de 264,3 mil, representando um crescimento de 349,5%. No entanto, as matrículas nas instituições públicas aumentaram em 121,1% no período, saindo de 37 mil estudantes, em 1997, para 81,8 mil em 2011, enquanto que o número de estudantes acolhidos por instituições privadas saiu 21,8 mil para 182,5 mil, representando um incremento de 737,2% no mesmo período.

A Bahia permaneceu sessenta anos sem a criação de uma universidade federal, desde a criação da Universidade Federal da Bahia (UFBA) em 1946. As Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), e, Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), IES estaduais ganharam maior relevância a partir dos anos de 1990. Nos governos Lula e Dilma foram criadas a Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) em sistema de compartilhamento, entre os estados de Pernambuco e Bahia, com sede em Petrolina (PE) e três *campi* no território da Bahia, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Universidade do Oeste da Bahia (UFOB), e Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), além de uma extensão da UFBA em Vitória da Conquista. Também houve o crescimento dos Institutos Federais com oferta de vagas para o Ensino Médio e Superior, e o crescimento das faculdades e centros universitários privados.

Tivemos, contudo, uma tendência de aumento no número de vagas ociosas². Segundo Ezcurra (2007), as dificuldades no desempenho dos alunos são generalizadas, não apenas acadêmicas, e isso se reflete como abandono, reprovação e atraso. Essas adversidades podem estar relacionadas também ao perfil do corpo estudantil, modificadas a partir do acesso das camadas menos favorecidas ao Ensino Superior. Outro aspecto que Ezcurra (2007) chama atenção é o capital cultural dos estudantes. Quanto a este fato, muitas vezes as práticas docentes não consideram as diferenças no perfil cultural dos estudantes. Esse perfil de aluno no Ensino Superior perpassa pela ascensão das camadas menos favorecidas à universidade, favorecida por políticas de criação de novas instituições, ampliação das vagas (REUNI), políticas de ingresso e financiamento de cursos (ProUni/FIES), programas de bolsa permanência, sistema de cotas para estudantes de escola pública, cotas para estudantes afrodescendentes e indígenas, e outras. Na UNEB o perfil dos estudantes apresenta majoritariamente oriundos das camadas de baixa renda. Ao menos 30% dos estudantes se deslocam até 160 quilômetros diários para ir e vir ao *Campus XII*, neste caso os estudantes dos municípios de Ibiassucê, Caculé, Urandi, Caetité, Matina, Palmas de Monte Alto, Pindai, Candiba e Igaporã.

² Resultantes dos processos de transferência, desligamento, mudança de turno e outras, que não podem ser preenchidas por meio dos processos regulares via Vestibular ou Sisu, conforme Resolução nº 557/2003 do Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão (CONSEPE/UNEB).

Na compreensão de Silva Filho *et. al.* (2007), a evasão apresenta-se sob dois aspectos: *evasão anual média* e *evasão total*. A *evasão anual média* resulta dos alunos que, não se formaram e também não se matricularam no ano seguinte. *Evasão total* resulta dos alunos que não concluíram o curso ao final de certo número de anos.

A *evasão total* será tomada neste trabalho para compreensão do fenômeno ao final do tempo mínimo de integralização curricular, ou seja, quatro anos para os cursos de Pedagogia, Educação Física e Administração, e cinco anos para o curso de Enfermagem. A conclusão nesse período é considerada *titulação*, tratado com outras nomenclaturas como *conclusão* ou *diplomação*. Para Silva Filho *et. al.* (2007) os dois conceitos não estão ligados diretamente em virtude dos níveis de reprovação e taxas de evasão anual e no decorrer do curso. Nota-se que, das duas formas há um prejuízo para o sistema governamental, que investe no estudante sem retorno. Assim, o tempo de permanência no curso além do previsto no currículo gera um investimento extra no estudante. A responsabilidade nem sempre é do estudante ao considerar as suas condições socioeconômicas, a infraestrutura da instituição, acesso e permanência no curso e afinidade com a área de formação como fatores que influenciam nestes resultados. O sistema de ingresso em um curso superior não permite ao estudante um conhecimento mais profundo sobre a opção sua opção de curso, o que acarreta frustração e, em muitos casos, leva à desistência ou busca por outra graduação (ADACHI, 2017; COSTA, 2016; LI 2016; VANZ *et.al.*, 2016).

Para Ristoff (1999, p.128) a evasão é um fenômeno que tem diversas causas, e muitas vezes significa abandonar os estudos, mas em outros casos a busca do sucesso ou da felicidade dentro do processo que denomina de mobilidade (RISTOFF, 1999, p.125):

[...] parcela do que chamamos de evasão, no entanto, não é exclusão, mas mobilidade, não é fuga, mas busca; não é desperdício, mas investimento; não é fracasso – nem do professor nem do aluno, nem do curso ou da instituição – mas tentativa de buscar o sucesso ou a felicidade, aproveitando as revelações que o processo natural do crescimento dos indivíduos faz sobre suas verdadeiras potencialidades.

A mobilidade, nesse sentido, é parte do que chamamos de evasão. O estudante opta por uma migração de um curso para outro, dentro da mesma instituição ou em outra. Esse processo é uma forma de buscar o sucesso a partir de uma decisão advinda de um crescimento que o levou a perceber melhores possibilidades em outro curso ou instituição. Essa decisão não é simples, pode advir de vários fatores (ADACHI, 2017).

Segundo Ristoff (1999) a decisão de abandonar cursos que tendem a levar a carreiras desprestigiadas e desvalorizadas, é resultante de muitos fatores que pode envolver várias questões. Esses fatores podem ter ligação com a vida financeira dos estudantes. É por este fato que há necessidade de implementação de políticas de assistência estudantil e de qualidade pedagógica do curso, ao evitar currículos desarticulados com a tendência profissional, na sua relação teoria e prática. E, até mesmo considerar o baixo nível de aprendizagem que o estudante teve no Ensino Médio que, em muitas circunstâncias, não oferece as competências básicas para permanecer em determinada graduação (RISTOFF, 1999; PAZ, 2016; CASTRO, 2012).

Os estudos de Tinto (1975) a respeito da evasão nos Estados Unidos nos anos de 1970 serviram de base para muitos trabalhos desenvolvidos no Brasil, e ainda continua como importante referência e orientação para o campo sobre o tema. Para compreender a evasão na universidade, Tinto (1975) defende que a integração das características dos estudantes com as da universidade favorece o entendimento das motivações para a evasão. Nesse sentido, na compreensão do autor, quando houver equilíbrio entre as competências e motivações acadêmicas dos estudantes e as características sociais e acadêmicas da instituição, a evasão será um fato mais distante. A capacidade de uma instituição manter seus estudantes relaciona-se com sua habilidade em alcançar e fazer contato com eles, de forma a integrá-los no tecido social e intelectual da vida institucional. A evasão torna-se, assim, um fenômeno complexo, ligado às relações que o estudante mantém com a instituição e a sociedade. Essas relações vão refletir na tomada de decisão do estudante pela evasão ou retenção no seu curso superior (TINTO, 1993).

A evasão é mesmo um fenômeno complexo, e nas relações que a instituição mantém com os estudantes, as políticas de assistência estudantil é fator que influi nas decisões de permanecer ou evadir do estudante. O aumento da participação das camadas de baixo poder aquisitivo trouxe a assistência estudantil para o centro dos debates sobre o Ensino Superior, embora não seja o único, como diz Paz (2016), Castro (2012), Ristoff (1999), Tinto (1993), mas contribui para os baixos índices de titulação, por consequência de fatores de ordem social, econômica e acadêmica na diversidade de perfis presente nas IES.

Segundo Coulon (2017) a democratização do Ensino Superior no Brasil trouxe para as universidades vários perfis de estudantes. Esses novos estudantes têm níveis muito heterogêneos e diferentes origens sociais, o que foge ao habitual que se tinha: maior

acesso das camadas de maior poder aquisitivo. A democratização do acesso a este nível não veio acompanhada da democratização do acesso ao saber, e os estudantes que não se afiliam ao novo universo acadêmico e a um ofício de estudante fracassam. Assim sendo, “A mudança mais espetacular que se produz com o ingresso na universidade é a relação dos novos estudantes com as regras e os saberes, uma verdadeira aprendizagem prática que deve ser desenvolvida” (COULON, 2017, p. 1.242).

Para apoiar os estudantes, principalmente das camadas populares que ingressam no Ensino Superior, é preciso propiciar sua entrada no mundo das ideias, afiliar-se, como diz Coulon, (2017, p.1242-3),

Querer que os estudantes tenham sucesso não depende apenas de um humanismo simpático, mas também de um conjunto de fenômenos raramente considerados quando falamos de fracasso universitário: sofrimento psicológico dos estudantes em situação de fracasso (e de seus familiares), desperdício econômico (recursos alocados que não são eficientes e investimentos feitos em vão), menor elevação do nível de qualificação da população em geral etc. Esses fracassos representam, então, uma perda societal global importante.

O aprendizado desse conjunto de fenômenos é um desafio para as instituições de Ensino Superior, o aprender a ser estudante, descobrir as rotinas, regras e novos códigos da universidade. Não haverá afiliação com o estudante em situação de fracasso (COULON, 2017). Esses fatores estão voltados para aprendizado de questões de ordem interna das instituições, e tem reflexo na continuidade dos estudos universitários. Não é tarefa fácil o processo de mudança de *habitus* sociais, mas é um dos desafios das universidades e motivo para a luta pela garantia do direito de todos frequentarem um curso superior.

Coulon (2017, p.1247) designa o termo afiliação como

(...) o processo pelo qual alguém adquire um estatuto social novo. Os estudantes que não conseguem se afiliar fracassam: o ingresso na universidade é em vão se não se faz acompanhar do processo de afiliação ao mundo intelectual em que entraram, frequentemente, sem saber verdadeiramente que estavam entrando.

No processo de afiliação, as IES têm importante papel, não somente de garantir o ingresso, mas de criar as condições para recepcionar os novos estudantes. Essas condições de afiliação envolvem o planejamento de atividades didáticas, pedagógicas e de integração ao ambiente acadêmico de forma que o estudante sinta pertencimento e crie

uma identidade com o local. Essas condições internas são um fator que contribui para a permanência do estudante no curso, mas existem fatores de ordem externa que influenciam nas decisões de permanecer ou evadir da universidade.

Para Vargas e Heringer (2017) os indivíduos das camadas populares que transpõem as barreiras sociais e conseguem acessar o Ensino Superior enfrentam várias dificuldades para alcançar seus objetivos de formação. Mesmo com a expansão de matrículas a essas camadas, “(...) nem sempre estes estudantes são vistos como plenamente integrados à vida universitária e acadêmica, trazendo novos desafios para as instituições de Ensino Superior em diferentes contextos nacionais” (VARGAS; HERINGER, 2017, p.6).

No contexto brasileiro são muitos os desafios a enfrentar para garantia da permanência para além da ação de assistência estudantil. A experiência da democratização do acesso a esse nível de ensino no Brasil é algo recente, tem pouco mais de dez anos já nos governos do Partido dos Trabalhadores (PT), e a junção de outros fatores amplia os desafios das IES para garantia do acesso e qualidade da permanência.

Na compreensão de Vargas e Heringer (2017, p. 6) as políticas de permanência e políticas de assistência estudantil se diferenciam, sendo as primeiras de maior abrangência em relação às segundas:

As políticas de permanência possuem maior abrangência, incluindo aspectos relacionados a diferentes formas de inserção plena na universidade, como por exemplo, programas de iniciação científica e à docência, monitoria, apoio à participação em eventos, entre outras atividades. As políticas de assistência estudantil estariam contidas nas políticas de permanência, mas teriam um foco mais específico nas ações necessárias para viabilizar a frequência às aulas e demais atividades acadêmicas.

As políticas de permanência são pensadas para todos os estudantes universitários da instituição, sem considerar quaisquer aspectos da vida política, social e econômica. Por outro lado, as políticas de assistência procuram atingir um público específico em situação de vulnerabilidade social que possa comprometer sua permanência no Ensino Superior. Essas dificuldades sociais dos estudantes podem ser de ordem financeira, psicológica, familiar, estrutural, etc., e cada instituição municipal, estadual ou federal devem ter suas políticas de permanência e assistência estudantil com o objetivo de garantir o acesso e conclusão do curso, embora sejam muito próximas.

Em pesquisa realizada pelas autoras há classificação dos benefícios oferecidos aos estudantes pelas IES federais em cinco grandes grupos (VARGAS; HERINGER, 2017, p. 14):

bolsa auxílio ou permanência; moradia (oferta de vagas em residência estudantil ou auxílio moradia); alimentação (inclui tanto a oferta de restaurante universitário, com gratuidade ou refeição subsidiada quanto auxílio financeiro destinado a alimentação); transporte (inclui auxílio financeiro destinado a transporte, bem como créditos, vale-transporte ou similar, para transporte local municipal ou intermunicipal); outros benefícios: aqui foram agrupados todos os benefícios que não se enquadravam nas opções anteriores.

Sejam nas instituições de Ensino Superior federais, estaduais ou municipais os benefícios não são tão diferentes. Há algumas variações específicas considerando certas realidades pelos rincões do país, mas as políticas de permanência e assistência são semelhantes nas instituições públicas, e neste trabalho trataram as políticas de assistência estudantil dentro das políticas de permanência, como pontuam Vargas e Heringer (2017). Acrescento como outros benefícios as bolsas de iniciação científica, ensino, extensão, PIBID e ações específicas dos *campi* da UNEB.

As políticas de assistência estudantil foram ampliadas com a criação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituído pela Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007, do Ministério da Educação. O PNAES reconhece a centralidade do papel da assistência estudantil enquanto “(...) estratégia de combate às desigualdades sociais e regionais, bem como sua importância para a ampliação e democratização das condições de acesso e permanência dos jovens no Ensino Superior público federal” (BRASIL, 2007).

Para as instituições de Ensino Superior fora da esfera federal foi criado o Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Ensino Superior Públicas Estaduais³ (Pnaest), desde que tenha o Sisu como um dos mecanismos de ingresso de seus estudantes. No caso da UNEB, *lócus* do desenho deste estudo, o sistema de ingresso se dá pela via do Vestibular e Sisu, em percentuais próximos. Com isso, a instituição garante o recebimento de recursos do Pnaest, aliado a outros programas internos custeados pelo orçamento estadual.

³ Portaria Normativa MEC nº 25, de 28/12/2010.

Em resumo, é possível afirmar que se vive um processo de democratização do Ensino Superior no Brasil, mas a ampliação do acesso veio acompanhada de outras questões que se põem como desafios para o poder público. O acesso não é garantia de permanência e titulação, pois o perfil de estudantes das classes populares indica necessidade da assistência estudantil no espaço acadêmico. Mas, a questão é ainda mais ampla e não apenas institucional. Porém, em menor ou maior escala, cada instituição mantém suas políticas de acesso e permanência e o conhecimento dessas políticas são passos para compreender suas influências no processo de permanência, evasão e titulação, em especial nesse recorte feito no *Campus XII* da UNEB.

Caminhos metodológicos

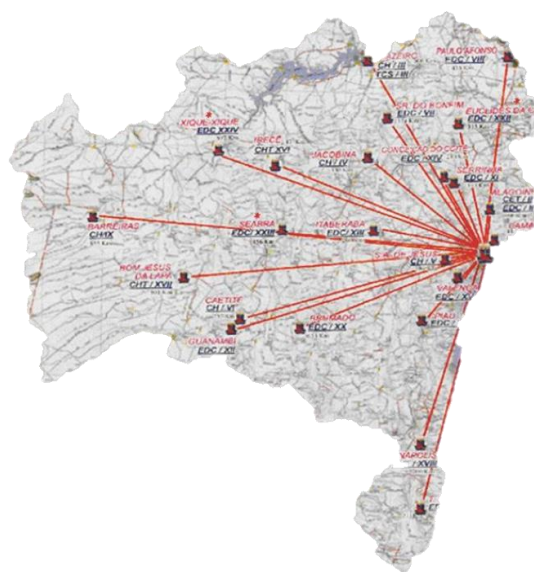
No campo metodológico segui a linha de um trabalho exploratório e descritivo por meio da investigação quantitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), e teve como *lócus* o *Campus XII* da UNEB, localizado em Guanambi, cidade com aproximadamente 90 mil habitantes na região sudoeste da Bahia. Levantei os dados dos estudantes que ingressaram nos cursos de Pedagogia (1991-2014), Educação Física (1998-2014), Administração (2005-2014) e Enfermagem (2005-2013), concluintes de 1995 até 2018. Foram utilizados os Relatórios Anuais da UNEB para conhecer o universo de estudantes contemplados nas políticas de assistência estudantil; dados da Secretaria Acadêmica do *Campus XII* foram levantados para conhecer os estudantes ingressantes, evadidos e titulados dos cursos de Pedagogia, Educação Física, Administração e Enfermagem. Os dados foram sistematizados para análise de estatística descritiva (BARDIN, 1977).

O universo da pesquisa: a Universidade do Estado da Bahia

A Universidade do Estado da Bahia foi criada pela Lei Delegada nº 66, de 1º de junho de 1983, e seu funcionamento como universidade deu-se por meio do Decreto Presidencial nº 92.937, de 17 de julho de 1986, como Autarquia Universidade do Estado da Bahia, em regime especial e funcionamento pelo sistema multicampi. A UNEB é formada por 24 *campi* (Figua 1) e 29 departamentos, localizados na capital do estado e em 23 municípios do interior. Atende direta e indiretamente 417 municípios do estado e cerca de 50% do total da população da Bahia, estimada em 14.873.064 habitantes (IBGE, 2019).

Figura1

Mapa político da Bahia e de localização dos campi da UNEB



Campus/Município		Campus/Município	
I	Salvador	XIII	Itaberaba
II	Alagoinhas	XIV	Conceição de Coité
III	Juazeiro	XV	Valença
IV	Jacobina	XVI	Irecê
V	Santo A. Jesus	XVII	Bom Jesus da Lapa
VI	Caetité	XVIII	Eunápolis
VII	Senhor do Bonfim	XIX	Camaçari
VIII	Paulo Afonso	XX	Brumado
IX	Barreiras	XXI	Ipiaú
X	Teixeira de Freitas	XXII	Euclides da Cunha
XI	Serrinha	XXIII	Seabra
XII	Guanambi	XIV	Xique-Xique

Fonte: Anuário UNEB em Dados, 2015.

A Universidade do Estado da Bahia (UNEB) tem sua sede em Salvador e é a maior dentre as quatro universidades mantidas pelo estado em conjunto à Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), localizada em Feira de Santana; Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), localizada em Ilhéus e Itabuna; e, a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), com *campi* em Vitória da Conquista, Jequié e Itapetinga. A UNEB oferece 126 cursos de graduação para aproximadamente 25 mil estudantes, além dos 19 cursos de Pós-Graduação *Lato sensu* e 18 cursos *stricto sensu*, sendo 17 de mestrado e um de doutorado.

A UNEB tem forte vocação para a formação de professores, pois 70% dos seus cursos são de licenciatura. A formação de professores na instituição ocorre por meio dos cursos de graduação regulares, e também por meio de vários Programas de Formação Docente. Desde os anos de 1990 mantém convênio com órgãos públicos municipais e estaduais para formação docente, tais como: Programa Rede UNEB/2000, que oferecia formação em nível de graduação a professores municipais em convênio com prefeituras; o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que funcionava em assentamentos da Reforma Agrária na Bahia; Programa Especial de Formação de Professores do Estado (PROESP); Curso de Licenciatura Intercultural em Educação

Escolar Indígena (LICEEI); e Plataforma Freire (PARFOR), programa de formação de professores em serviço por meio de convênio com o Ministério da Educação (MEC). Além dos cursos regulares e programas especiais, a UNEB mantém vários polos no estado para oferta de cursos na modalidade à distância, coordenado pela Unidade de Educação à Distância (UNEAD) no *Campus* Avançado, em Lauro Teixeira de Freitas, região metropolitana de Salvador.

A UNEB mantém nos processos seletivos regulares para graduação e pós-graduação, percentual de 40% de vagas reservadas para estudantes afrodescendente (Resolução Nº 196/2002 CONSU), cota de 5% para estudantes indígenas (Resolução Nº 468/2007 CONSU), e ainda, o sistema de sobrevivências para indígenas, quilombolas, ciganos, pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades, transexuais, travestis e transgênero (Resolução Nº 1.339/2018 CONSU), no âmbito da UNEB. O corpo docente da instituição é formado por 2.304 professores em diversas áreas do conhecimento, efetivos e em Regime de Direito Administrativo (REDA). O corpo técnico é composto por 1.426 profissionais, segundo o Relatório de Gestão da UNEB (2017).

No campo das matrículas, a instituição oferta 27.883 vagas em quatro modalidades de cursos: graduação regular – 21.000; graduação especial pela PARFOR – 618; graduação na modalidade à distância – 3.573; cursos de pós-graduação *lato sensu* – 964; e, *stricto sensu* – 1.082. Nos cursos de graduação o sistema de ingresso respeita a autonomia dos departamentos, que garante em média de 40 a 60% de entrada via Vestibular e as demais vagas via Sisu (UNEB, 2017).

O *Campus* XII da UNEB, *locus* da pesquisa, se localiza em Guanambi, município com aproximadamente 90 mil habitantes na região sudoeste da Bahia. Inicialmente criada como Faculdade de Educação (FAEG), por meio do Decreto nº 2.636 em 04 de agosto de 1989, em 1996 passou a se denominar *Campus* XII. A Faculdade de Educação de Guanambi iniciou suas atividades no segundo semestre de 1991 com oferta de 80 vagas anuais, sendo 40 matutinas e 40 noturnas para o curso de Licenciatura em Pedagogia. Em 1998, foi criada a Licenciatura Plena em Educação Física, diurno, com 40 vagas anuais, e em 2004 foram criados os cursos de Administração com 50 vagas, e Enfermagem com 30 vagas. Em 2004 foi ampliado para 50 o número de alunos por turma nos cursos de Pedagogia e Educação Física. Atualmente, o *Campus* XII tem um total de 1.002 alunos matriculados nos quatro cursos regulares: Pedagogia (401), Educação Física

(209), Enfermagem (159), e Administração (233). Os estudantes são na sua grande maioria provenientes das camadas de baixa renda e trabalhadores, e como mostrou o estudo de Pereira (2009), cerca de 35% deslocam-se diariamente dos Distritos e cidades circunvizinhas para o *Campus* .

Permanência, titulação e evasão no *Campus* XII da UNEB

O propósito desse recorte foi por meio de uma pesquisa exploratória e descritiva levantar o número de estudantes ingressantes, evadidos e titulados no tempo mínimo de integralização do currículo. E ainda, analisar o alcance das políticas de assistência estudantil nos cursos de Pedagogia, Educação Física, Administração e Enfermagem no *Campus* XII da UNEB em Guanambi. Não foram contabilizados os estudantes que ingressaram a partir de 2015 nos cursos de Pedagogia, Educação Física e Administração, e 2014 no curso de Enfermagem por não haver tempo hábil de quatro e cinco anos, respectivamente para sua conclusão.

O levantamento do *índice de titulação*, como diz Silva Filho, *et. al.* (2007), em relação aos quatro cursos oferecidos – Pedagogia, Educação Física, Administração e Enfermagem – informa que, ao longo desse período, entre 1991 e 2014 houve o ingresso de 3.592 estudantes para 2.496 titulados, ou seja, uma taxa de 69,48% de titulação. O maior *índice de titulação* é do curso de Pedagogia, matutino e noturno, com média de 75,44%, tomando por base o período de ingresso de 1991 a 2014. Nesse período tivemos o ingresso de 2.036 alunos para 1.536 concluintes (Tabela 1).

O Censo do Ensino Superior de 2017 analisou a evolução dos indicadores de trajetória dos estudantes de Pedagogia no curso de ingresso na coorte de ingressantes de 2010-2015, mostrou que o índice de titulação em 2015 foi de 50,6%, e de desistência de 41,7%, mostrando evolução na taxa de titulação e diminuição da evasão nesse período (INEP, 2017).

O curso de licenciatura em Educação Física teve um índice de titulação de 63,85%. O curso teve início em 1999 com 40 vagas, e a partir de 2004 com o processo de reformulação curricular da instituição ampliou para 50 vagas, o mesmo ocorreu com o curso de Pedagogia. No curso de Enfermagem tomando os anos de 2005-2013, 70,47% dos ingressantes concluem no tempo mínimo de cinco anos. Em relação ao curso de Administração a taxa de titulação no tempo mínimo de quatro anos é de 53,72%. Esses

índices mostram que a taxa de evasão nos cursos de Educação Física e Administração são maiores que nos demais cursos (Cf. Tabela 3). No entanto, somente o curso de Administração apresenta taxa maior que a média da IES federais e estaduais.

O Censo do Ensino Superior de 2017 (INEP, 2018), mostra que em relação aos alunos ingressantes no Ensino Superior em 2010, 49% abandonaram seus cursos em um período acumulado de cinco anos. As instituições públicas de Ensino Superior tiveram uma taxa de evasão de 43% nas federais, 38% nas estaduais e 47% nas municipais. As IES privadas somaram 53% de evasão.

Tabela 1
Ingressantes, titulados e evadidos
do Campus XII/UNEB, por curso e período

Curso	Período	Ingressantes	Titulados (%)		Evadidos (%)
Pedagogia	1991-2014	2.036	1.536	75,44%	24,56%
Educação Física	1999-2014	805	514	63,85%	36,15%
Enfermagem	2005-2013	254	179	70,47%	29,53%
Administração	2005-2014	497	267	53,72%	46,28%

Fonte: Secretaria Acadêmica do Campus XII da UNEB, mar. 2019.

Para Ristoff (1999, p.128) a evasão é um fenômeno que tem diversas causas, e significa abandonar os estudos. A “evasão não é sinônimo de desperdício [...] a educação recebida é algo que nunca perde”. Sobre a mudança de curso de graduação de uma instituição para outra ou na mesma, Ristoff (1999) não considera evasão e sim mobilidade, ou seja, o aluno busca estudar em um curso que tem maior interesse e traga satisfação pessoal. Logo, em relação à Tabela 1, ao tomar a compreensão de Ristoff (1999) não houve como constatar se houve evasão ou mobilidade pela ausência de um levantamento específico sobre a opção dos estudantes evadidos (SILVA FILHO, *et. al.* 2007).

Para compreender a evasão na universidade, Tinto (1975) defende que a integração das características dos estudantes com as da universidade favorece o entendimento das motivações para a evasão. É um desafio manter o equilíbrio entre perfil dos estudantes, na sua grande maioria de baixa renda e as características da IES. Para tanto, a UNEB enfrenta esse desafio com uma política de assistência estudantil, por meio de programas que oferece diversas modalidades de bolsas. O objetivo é aumentar o *índice de permanência e titulação*, motivar e integrar os estudantes no seio acadêmico para equilíbrio entre as características dos estudantes e a IES.

O Programa Bolsa Permanência e Residência são os mais consolidados, com o objetivo de atender os estudantes carentes por meio de um valor de R\$ 400,00 (quatrocentos reais) para Bolsa Permanência, e R\$ 200,00 (duzentos reais) para Bolsa Residência, pago aos estudantes alojados nas 33 residências mantidas pela instituição, sendo seis próprias e 27 espaços alugados. O *Campus XII* dispõe de residência estudantil própria para 40 estudantes.

No período de 2014 a 2017 foram distribuídas um total de 2.548 Bolsas Permanência e 1.747 Bolsas Residência na UNEB. O *Campus XII* nesse período foi contemplado com 252 Bolsas Permanência e 94 Bolsas Residência. Ao verificar o quantitativo de titulação anual, podemos deduzir que aproximadamente 20% dos estudantes do *Campus XII* recebiam bolsa permanência, ou seja, em torno de 180 estudantes ao longo do período. Um número pequeno diante da demanda (Tabela 2).

Tabela 2
Estudantes contemplados com Bolsa Auxílio Permanência e Residência, 2014-2017 – UNEB e *Campus XII*

Tipo de Bolsa	2014		2015		2016		2017		Total	
	UNEB	XII	UNEB	XII	UNEB	XII	UNEB	XII	UNEB	XII
Bolsa Permanência	480	67	517	73	490	7	988	105	2.548	252
Bolsa Residência	371	21	395	28	465	8	516	38	1.747	95
Total	851	88	912	101	955	15	1504	143	4.295	347

Fonte: Relatórios Anuais de Atividades UNEB, 2014-2017.

O recebimento de Bolsa Permanência e Residência, não era impedimento para que os estudantes concorressem às bolsas acadêmicas – de ensino, extensão, iniciação científica ou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), mas em 2017 o Governo do Estado da Bahia lançou o Programa “Mais Futuro”, que veio substituir o programa de Bolsa Permanência da UNEB com a concessão de maior número de bolsas para os estudantes de baixa renda.

Este Programa foi criado por meio da Lei Nº 13.458 de 11 de dezembro de 2015, e regulamentada pelo Decreto Nº 17.191 de 16 de novembro de 2016, que instituiu o Projeto Estadual de Auxílio Permanência aos estudantes em condições de vulnerabilidade socioeconômica das Universidades Públicas Estaduais da Bahia (MAIS FUTURO). O documento traz como princípios, no Artigo 2º, que o tratamento dado à Educação

Superior seja uma política de estado, e não de governo. É um ponto positivo a complementação, por meio da preocupação no Inciso II, com os grupos sociais de baixa renda e que foram excluídos, ao longo da história, do direito a esse nível de forma justa.

O Auxílio Permanência é pago durante oito meses do ano para estudantes residentes até 100 quilômetros de distância do *campus* de matrícula e frequência do curso superior; e, durante doze meses do ano para os estudantes residentes a uma distância superior a 100 quilômetros do *campus* de matrícula e frequência do curso superior, conforme Artigo 3º da Lei 17.191/2016. O valor da bolsa atualmente é de R\$ 300,00 (trezentos reais) para quem reside até 100 quilômetros de distância do *campus*, e R\$ 600,00 (seiscentos reais) para aqueles estudantes que residem a mais de 100 quilômetros de distância. No *Campus XII*, nos anos de 2017 e 2018 foram contemplados 382 estudantes, e já no primeiro semestre de 2019 mais 166 estudantes, somando um total de 548 bolsas do “Mais Futuro”, a maioria no curso de Pedagogia, e a minoria do curso de Administração (Tabela 3).

Uma das regras do “Mais Futuro”, para receber a Bolsa Auxílio é não exercer atividade remunerada. Cabe a observação de que o desconhecimento do Programa ou exercício de atividade remunerada pode ser a causa da pouca adesão do curso de Administração.

Os dados da Tabela 3 mostram que mais de 65% por cento dos estudantes do *Campus XII* são beneficiados com bolsa do programa “Mais Futuro”, e muitos complementam com as bolsas de ensino, extensão, iniciação científica e PIBID.

Tabela 3
Estudantes contemplados com bolsa do programa
“Mais Futuro” por curso, 2017-2019 – total UNEB e *Campus XII* por
curso

Curso	2017		2018		2019		Total	
	UNEB	XII	UNEB	XII	UNEB	XII	UNEB	XII
Pedagogia	-	110	-	82	-	74	-	266
Educação Física	-	45	-	39	-	41	-	125
Enfermagem	-	50	-	26	-	24	-	100
Administração	-	12	-	18	-	27	-	57
Total	1.975	217	1.508	165	2.206	166	5.689	548

Fonte: Extrato do programa “Mais Futuro”, SEC/Bahia, 15 mai. 2019.

A quantidade de bolsas de ensino e extensão na UNEB não sofreu alteração nos últimos anos. Das 273 bolsas distribuídas pela universidade, o *Campus XII* é contemplado anualmente com 13 bolsas de ensino. Em relação às bolsas de extensão, de um total de 350 distribuídas pela instituição, o *Campus XII* é contemplado com 20 bolsas. Essa quantidade de bolsas de ensino e extensão permanece inalterada há mais de dez anos, e seu valor é de R\$ 400,00 (quatrocentos reais), o que não impede o estudante de concorrer a outros tipos de bolsas. No entanto, não atende os mais de 50 projetos de extensão desenvolvidos pelo *Campus XII* na comunidade. Isso faz com que os docentes que coordenam esses projetos se valham do trabalho de monitores voluntários.

No que se refere à pesquisa, as bolsas de iniciação científica (IC) desenvolvidas por estudantes de graduação sob orientação de um professor da instituição é uma modalidade que cresceu no *Campus XII*. Na compreensão da Pró-Reitoria de Pesquisa (PPG) da universidade, geralmente é o primeiro contato do estudante com a pesquisa acadêmica. O objetivo das bolsas de IC é despertar vocações científicas e contribuir para a formação de recursos humanos para a pesquisa, estímulo ao desenvolvimento da criatividade no confronto com os problemas de pesquisa. A IC é um instrumento de apoio teórico e metodológico que favorece a construção de projeto de pesquisa e auxilia a formação para um pensar cientificamente. A UNEB oferece seis modalidades de bolsa de IC para os 24 *Campi* por meio de edital com aumento anual, saindo de 310 bolsas em 2011 para 675 em bolsas em 2018 (Tabela 4). Não é um número satisfatório para uma universidade com mais de 20 mil estudantes em 24 *Campi*, onde a pesquisa é uma necessidade para o desenvolvimento do espírito científico.

Na realidade do *Campus XII*, a partir de 2015, o número de professores e alunos contemplados aumentou com os incentivos do Núcleo de Pesquisa e Extensão (NUPEX) do Departamento, e as políticas de fomento à pesquisa da UNEB com recursos internos e externos de vários programas: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica nas Ações Afirmativas (PIBIC-AF), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI), e Programa de Iniciação Científica (PICIN). O valor da bolsa é de R\$ 400,00 (quatrocentos reais) com duração de um ano, e cada orientador, a depender da titulação pode pleitear até três bolsistas.

Entre 2011 e 2019 levantou-se o quantitativo de bolsas por curso. Pedagogia e Enfermagem são os que tiveram maior número de projetos contemplados, respectivamente, 74 e 76 bolsistas. São também os cursos com maior número de professores, mas o curso de Educação Física tem possibilidade de apresentar maior número de projeto de IC em virtude de seu número de professores mestres e doutores atualmente, como se percebe nos resultados de 2019. O curso de Administração tem suas peculiaridades enquanto curso noturno e um perfil de estudante trabalhador, porém, carece de projetos de IC para estimular o profissional pesquisador no curso. Em relação ao resultado de 2019, é apresenta aqui a primeira lista de resultado no final do mês de maio⁴.

Tabela 4
Estudantes contemplados com bolsa de Iniciação Científica por curso, 2011-2019 – UNEB e Campus XII

Curso	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	Total
Pedagogia	1	-	1	1	07	19	15	15	15	74
Educação Física	4	2	2	-	05	01	02	16	07	39
Enfermagem	2	2	5	7	12	19	13	11	05	76
Administração	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Total Campus XII	07	04	08	08	24	39	30	42	27	189
Total/UNEB	310	383	409	553	494	599	500	675	469	4.392

Fonte: Anuários UNEB em dados, 2011 – 2017. Núcleo de Pesquisa, *Campus XII*, mai. 2019.

O aumento do índice de titulação e diminuição da evasão hipoteticamente está ligado a uma maior inclusão dos estudantes na dinâmica da universidade, e aos programas de iniciação científica, ensino, extensão e iniciação a docência, e outros. Na compreensão de Coulon (2008, p.116), é necessário que o estudante aprenda a estudar, concentrar, ler e escrever de forma competente por meio de técnicas, já que “concentrar-se” não é uma disposição natural que possuímos ou não. Isto é objeto de uma aprendizagem técnica que faz parte das diversas aprendizagens requeridas para o exercício do “ofício de estudante”. Assim, as ações dos programas de iniciação científica são também uma aprendizagem técnica e a assistência estudantil procura contribuir para sua permanência e melhor preparo para o ofício de estudante.

A formação de professores sempre foi a vocação da UNEB, desde o seu surgimento. Atualmente mais de 70% de seus cursos de graduação são licenciaturas. E

⁴ Até a data de finalização deste texto não foi possível apresentar a listagem após análise dos recursos e número de bolsistas voluntários.

esse tema ganhou centralidade nas discussões no país nas últimas décadas pela culpabilização da educação como a principal responsável pelos nossos problemas sociais e econômicos. Não vamos discutir suas raízes, mas focar em uma das políticas criadas pelo Ministério da Educação a partir das reivindicações de organizações da sociedade civil para melhorar a formação docente. Essas iniciativas levaram à criação no ano de 2007 do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid, implementado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), e tem como base legal a Lei nº 9.394/1996, a Lei nº 11.273/2006 e o Decreto nº 7.219/2010.

Esse Programa reconhece a escola enquanto *lócus* de formação docente e parceira nos processos formativos com a inserção de estudantes dos cursos de licenciatura nas escolas públicas, desde o início da graduação, para o desenvolvimento de experiências concretas sob a orientação de um coordenador de área da instituição de Ensino Superior e um supervisor da escola de Educação Básica. Por meio da concessão de uma bolsa no valor de R\$ 400,00 (quatrocentos reais) para estudantes, R\$ 1.400,00 (mil e quatrocentos reais) para coordenador de área e R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais) para o supervisor da escola. No primeiro Edital (nº 061/2013) a UNEB, por meio de 66 subprojetos em 21 *campi*, selecionou 1.801 bolsistas de iniciação à docência em 13 licenciaturas com 263 supervisores e 127 coordenadores de área (Tabela 5). No *Campus XII*, o PIBID está inserido nos cursos de licenciatura em Educação Física e Pedagogia, com início em 2012 em quatro escolas públicas de Guanambi. O bolsista tem uma carga horária de 12 horas semanais, sendo oito horas na escola e quatro horas no *Campus* para encontros de formação e de planejamento.

Tabela 5
Estudantes bolsistas PIBID e Residência Pedagógica por curso,
2012-2018 – UNEB e *Campus XII*

Curso	2012	2013	2016	2018	Total
Pedagogia	30	70	60	48	208
Educação Física	12	30	24	48	114
Total	42	100	84	96	322

Fonte: Coordenadores de área, *Campus XII*, mar. 2019.

Por meio do Edital nº 084/2018, o curso de Pedagogia atua em três escolas públicas da rede municipal de Guanambi com uma coordenadora de área, três professoras supervisoras da educação básica e 30 bolsistas de Iniciação à Docência (24 com bolsas e 6 na condição de voluntários). Em relação ao curso de licenciatura em Educação Física

está presente em três escolas públicas da rede municipal e estadual do município, com um coordenador de área, três professoras supervisoras da educação básica e 24 bolsistas de Iniciação à Docência.

O PIBID é um programa que busca fomentar a iniciação à docência para melhorar a formação docente, e consequentemente a educação pública. Além disso, possibilita a aproximação da educação básica com a universidade. Esse Programa é mais um que procura oferecer assistência financeira aos estudantes. No caso do *Campus XII*, na medida em que grande parte dos estudantes tem origem em camadas de baixa renda, a bolsa recebida funciona, na prática, como uma política também de assistência estudantil. Assim, no *Campus XII* há 54 estudantes bolsistas do PIBID que complementam a bolsa com outras formas de assistência estudantil.

Além do PIBID temos o Programa de Residência Pedagógica que tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. Essa imersão deve contemplar, entre outras atividades, regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da sua Instituição Formadora.

O Programa de Residência Pedagógica tem como premissas básicas o entendimento de que a formação de professores nos cursos de licenciatura deve assegurar aos seus egressos, habilidades e competências que lhes permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas de educação básica. Desse modo, visa fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre as Instituições de Ensino Superior e a escola de educação básica, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores.

Por meio do Edital Capes nº 06/2018, o Departamento de Educação, *Campus XII* teve um subprojeto do curso de Licenciatura em Pedagogia e um do curso de Licenciatura em Educação Física aprovados, com vigência de 18 meses (agosto de 2018 a fevereiro de 2020). Para o Programa de Residência Pedagógica foram concedidas 24 bolsas para estudantes (residentes) com matrícula ativa em curso de Licenciatura em Pedagogia e 24 bolsas para estudantes (residentes) com matrícula ativa em curso de Licenciatura em Educação Física que tenham cursado o mínimo de 50% do curso ou que

estejam cursando a partir do 5º período, no valor de R\$ 400,00 (quatrocentos reais); uma bolsa para o docente do curso de Pedagogia e outra para o docente do curso de Educação Física que orienta o estágio dos residentes (professor orientador) estabelecendo a relação entre teoria e prática, no valor de R\$1.400,00 (mil e quatrocentos reais); seis bolsas para o professor da escola de educação básica (preceptor) que acompanhará os residentes na escola-campo, no valor de R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais). Os bolsistas residentes do curso de Licenciatura em Pedagogia (24 residentes com bolsas e seis residentes sem bolsas) estão inseridos em duas escolas da rede municipal de Guanambi. Os bolsistas residentes do curso de Educação Física (24 residentes com bolsas e seis residentes sem bolsas) estão inseridos em três escolas da rede municipal e estadual do município.

Atualmente, o Departamento de Educação, *Campus XII*, tem 24 bolsistas de Iniciação à Docência (Pedagogia) e 24 bolsistas de Iniciação à Docência (Educação Física), 24 bolsistas residentes (Pedagogia) e 24 bolsistas residentes (Educação Física). Ao todo são 96 estudantes com bolsas de R\$ 400,00 por um período de 18 meses.

Considerações finais

Este trabalho teve o objetivo de apresentar e problematizar o número de estudantes ingressantes e concluintes dos cursos de graduação do *Campus XII* da Universidade do Estado da Bahia para saber o nível de titulação e evasão. Além disso, apresentar números da IES e do *Campus* voltados para o perfil dos estudantes, as formas de acesso e políticas de permanência no Ensino Superior. Para tanto, foi feita análise documental no campo empírico e uma discussão teórica para gerar esse artigo, um recorte de minha de tese de doutoramento (em andamento), que busca conhecer as motivações que impedem a continuidade e conclusão dos cursos de graduação da UNEB.

A análise empírica mostrou que o índice de estudantes que não concluem o curso de graduação no *Campus XII* é alta, principalmente nos cursos de licenciatura em Educação Física e de bacharelado em Administração. Porém, somente o curso de Administração ultrapassa a média de evasão das IES estaduais que é de 38% (INEP, 2017). Os cursos de Pedagogia e Enfermagem apresentam uma realidade próxima em nível de titulação, mas que requer cuidados na tentativa de ampliar esse índice. A evasão é uma preocupação de todas as instituições e merece atenção por meio de políticas

internas de assistência estudantil para facilitar o acesso, permanência e titulação no tempo previsto no currículo.

Essa conjuntura de assistência estudantil, assim como de programas acadêmicos, por meio do sistema de Bolsa Auxílio Residência, Permanência, “Mais Futuro”, Monitoria de Ensino e Extensão, Iniciação Científica e PIBID podem suscitar a permanência de estudantes no curso. Todavia, até o ano de 2018 esse conjunto de programas ainda não havia alcançado um quarto dos estudantes da UNEB e do *Campus XII*. Logo, se pode deduzir que o índice de evasão no *Campus XII* tem ligação com o número de estudantes contemplados, pois a assistência reflete na permanência.

A ampliação do Programa “Mais Futuro” em 2019, possibilitou ao *Campus XII*, ainda no primeiro semestre, ter 548 contemplados. Assim, a soma com as demais modalidades de bolsa (ensino, extensão, IC, Pibid) permitiu alcançar aproximadamente 600 dos 1.002 estudantes do *Campus*. Nesse cenário, aproximadamente três quintos dos estudantes da UNEB são beneficiários dos programas de assistência estudantil. Essa realidade se tornou possível a partir de 2017 com a substituição do programa de Bolsa Auxílio Permanência da UNEB pelo programa “Mais Futuro”, mantido pelo governo da Bahia. Pesquisas futuras poderão mostrar os impactos desse aumento de estudantes beneficiários de bolsa auxílio no fenômeno da permanência, evasão e titulação.

As IES têm sua parcela de responsabilidade nesse fenômeno, mas sem desconsiderar os aspectos econômicos e sociais que afligem as famílias dos estudantes, principalmente na região nordeste. Nos últimos quinze anos tivemos políticas de ampliação do acesso e permanência dos estudantes no Ensino Superior por meio da criação, investimentos e ampliação das IES. Mas é necessário considerar outras nuances e especificidades de cada instituição e, no caso da UNEB, conhecer o perfil dos estudantes, a forma de ingresso, o sistema de cotas, os movimentos de lutas internas e a dimensão da instituição no interior do estado da Bahia para compreender certas questões.

O fenômeno da permanência, evasão e titulação carece de investigações na UNEB. Alguns indicadores merecem atenção, pois a partir do sistema de ingresso via Sisu aumentou a evasão ou a mobilidade? A criação da UNIVASF, UFRB, UFSB e UFOB com maior opção de cursos atraíram os estudantes? As questões socioeconômicas da instituição e do estudante podem ser um fator para a evasão? As políticas de assistência estudantil estão atingindo os estudantes de baixa renda? O aumento do número de beneficiários em programas de assistência estudantil levou à diminuição do índice de

evasão e maior nível de titulação? Essas são algumas questões que podem orientar estudos nessa direção, e que tentaremos responder em um trabalho futuro.

Referências

ADACHI, Ana A. C. Teixeira. **Evasão de estudantes de cursos de graduação da USP** – Ingressantes nos anos de 2002, 2003 e 2004. Tese (Doutorado). São Paulo: Faculdade de Educação/Universidade de São Paulo, 2017.

_____. **Evasão e evadidos nos cursos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais**. Dissertação (Mestrado). Belo Horizonte: Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

AMARAL, Nelson Cardoso. Os recursos financeiros aplicados nas universidades federais nos governos de FHC e Lula e um olhar sobre a qualidade. In: SOUSA, José Vieira (Org.). **Educação Superior: cenários, impasses e propostas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

ANDRADE, Francisco Jatobá. **Classe, Raça e Ação Afirmativa: a política de inclusão social numa universidade pública de Pernambuco**. Tese (Doutorado). São Paulo: Faculdade de Educação/Universidade de São Paulo, 2012.

ANUÁRIO UNEB EM DADOS 2015 – BASE 2014. Universidade do Estado da Bahia. Salvador: EDUNEB, 2015. 190p.

ANUÁRIO UNEB EM DADOS 2016 – BASE 2015. Universidade do Estado da Bahia. Salvador: EDUNEB, 2016. 190p.

ANUÁRIO UNEB EM DADOS 2017 – BASE 2016. Universidade do Estado da Bahia. Salvador: EDUNEB, 2017. 198p.

ANUÁRIO UNEB EM DADOS 2018 – BASE 2017. Universidade do Estado da Bahia. Salvador: EDUNEB 2018. 210 p.

ANUÁRIO UNEB EM DADOS. Universidade do Estado da Bahia. Salvador, EDUNEB, 2017.

ARAUJO, Maria Arlete Duarte de; PINHEIRO, Helano Diógenes. Reforma gerencial do Estado e rebatimentos no sistema educacional: um exame do REUNI. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v.18, n.69, p.647-668, out./dez.2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n69/v18n69a02.pdf> Acesso em: 12 jan. 2017.

BAHIA. Lei Nº 13.458 de 11 de dezembro de 2015. Institui o Projeto Estadual de Auxílio Permanência aos estudantes em condições de vulnerabilidade socioeconômica das Universidades Públicas Estaduais da Bahia e dá outras providências. Salvador, D. O. 11 de dez. 2015.

_____. Decreto Nº 17.191 DE 16 DE NOVEMBRO DE 2016. Regulamenta a Lei no 13.458, de 10 de dezembro de 2015, que instituiu o Projeto Estadual de Auxílio

Permanência aos estudantes em condições de vulnerabilidade socioeconômica das Universidades Públicas Estaduais da Bahia. Salvador, D. O. 17 de nov.2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARBOSA, Cesar. **Financiamento público das universidades estaduais baianas: restrições orçamentárias, expansão universitária e desenvolvimento local**. Tese (Doutorado em Educação). Salvador: Universidade do Estado da Bahia/Departamento de Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação/*Campus I*, 2013.

BRASIL. Lei das Diretrizes e Bases da Educação. Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: out. de 2018.

BRASIL. Portaria Normativa no. 21, de 05 de novembro de 2012. Institui o Sistema de Seleção Unificado – SISU. Brasília, 2012.

BRASIL. Decreto no. 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato_2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em: 21 nov. 2018.

BRASIL. Portaria no. 25, de 28 de dezembro de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil para as instituições de educação superior públicas estaduais – PNAEST. Brasília, 2010b.

BRASIL. Portaria Normativa no. 39, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, 2007.

BRASIL. Portaria MEC no. 438, de 28 de maio de 2007. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, 2007.

BRASIL. Decreto no. 6.096, de 24 de abril de 1998. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Brasília, 1998.

BELLETATI, Valéria Cordeiro Fernandes. **Dificuldades de alunos ingressantes na universidade pública**: indicadores para reflexões sobre a docência universitária. Tese (Doutorado). São Paulo: Faculdade de Educação/Universidade de São Paulo, 2011.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sári. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto editora, 1994.

CASTRO, Alexandre Kurtz dos Santos Sisson de. **Evasão no ensino superior**: um estudo no curso de psicologia da UFRGS. Dissertação (Mestrado). Porto Alegre: Instituto de Psicologia/Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

COSTA, Silvio Luiz. **A Luta pelo Ensino Superior**: com a voz, os evadidos. Tese (Doutorado). São Paulo: Faculdade de Educação/Universidade de São Paulo, 2016.

COULON, Alain. **A condição de estudante**: a entrada na vida universitária. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia (Edufba), 2008.

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

EZCURRA, Ana María. Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias. *Cadernos de Pedagogia Universitária* (2). São Paulo: USP, 2007. Disponível em: http://www.prpg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_2_PAE.pdf Acesso em: 10 mar. 2017.

FIALHO, Marillia Gabriella Duarte. **A Evasão Escolar e a Gestão Universitária**: o caso da Universidade Federal da Paraíba. 2014. Dissertação (Mestrado Profissional). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2014.

FIORANI, Lucas Anastasi. **Sobre a evasão estudantil na escola politécnica da Universidade de São Paulo**: identificação e possíveis causas. Tese (Doutorado). São Paulo: Escola Politécnica/Departamento de Engenharia de Estruturas e Geotécnica/Universidade de São Paulo, 2015.

GOMES, Alfredo Macedo; MORAES, Karine Numes de. Educação superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 171-190, mar. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000100011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 jan. 2017.

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

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2019. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/panorama>. Acesso em: 20 jul. 2019.

_____. CENSO DEMOGRÁFICO 2010. Resultados gerais da amostra. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

INEP. Censo da Educação Superior 2017. Brasília, DF: Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo/file>. Acesso em: 15 mai. 2019.

LI, Denise Leyi. **O novo Enem e a plataforma Sisu**: efeitos sobre a migração e a evasão estudantil. Dissertação (Mestrado). São Paulo: Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade/Universidade de São Paulo, 2016.

MARTINS, Cleidis B. N. **Evasão de alunos nos cursos de graduação em uma instituição de ensino superior**. Dissertação (Mestrado). Pedro Leopoldo: Fundação Dr. Pedro Leopoldo, 2007.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. Ensino Superior no Brasil: expansão, diversificação e inclusão. In: XXX International Congress of the Latin American Studies Association. São Francisco, 2012. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/geu/Artigos%202012/Clarissa%20Baeta%20Neves.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2019.

PAZ, Cláudia Terra do Nascimento. **As Trajetórias Estudantis em Licenciaturas com Baixas Taxas de Diplomação: tendências e resistências.** Tese (Doutorado). Porto Alegre: Faculdade de Educação/Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.

PEREIRA, José Aparecido Alves. **Vozes, escuta e silêncio dos alunos acerca da avaliação da aprendizagem no contexto de um curso de pedagogia no município de Guanambi-Bahia.** Dissertação (Mestrado). Belo Horizonte: Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

RISTOFF, Dilvo I. **Universidade em foco: reflexões sobre a educação superior.** Florianópolis: Insular, 1999.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo *et. al.*, A evasão no ensino superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, Campinas, v. 37, n. 132, p. 641-659, set./dez. 2007.

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

_____. **Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition.** Chicago: University of Chicago Press, 1993.

UNEB/CONSELHO UNIVERSITÁRIO (2009). Resolução Nº 733. Aprova e cria a Pró-reitoria de Assistência Estudantil – Praes. Salvador. Disponível em: <http://www.uneb.br/praes>. Acesso em: 21 jun. 2018.

UNEB/RELATÓRIO DE GESTÃO DA UNEB 2014-2017. Disponível em: https://portal.uneb.br/proplan/wp-content/uploads/sites/64/2018/03/RELAT%C3%93RIO-DE-GEST%C3%83O_WEB-2014_2017.pdf. Acesso em: 20 de jul. 2019.

VANZ, Samile Andrea de Souza *et. al.* Evasão e retenção no curso de Biblioteconomia da UFRGS. *Avaliação*, Campinas, Sorocaba, v. 21, n. 2, jul. 2016.

VARGAS, Hustana; HERINGER, Rosana. Políticas de permanência no ensino superior público em perspectiva comparada: Argentina, Brasil e Chile. *Education Policy Analysis Archives*, v.25, n. 72, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2799>. Acesso em: 10 mai. 2019.

Intercâmbio internacional como estratégia de permanência e sucesso acadêmico: a experiência do Programa de Desenvolvimento Acadêmico

Abdias Nascimento na UFRJ

Rosana Heringer

Bruna Dias Crespo

Alessandra Pio Silva

O presente texto traz informações descritivas e apresenta o relato de experiência de intercâmbio nos Estados Unidos de duas estudantes da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – uma de graduação e outra de doutorado – participantes no Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento. Com financiamento da CAPES¹, 32 projetos em diferentes universidades brasileiras foram apoiados entre 2016 e 2019².

Também é feita uma descrição do perfil dos candidatos e selecionados à Graduação Sanduíche e Doutorado Sanduíche no projeto proposto pela UFRJ. As reflexões aqui apresentadas se referem ao objetivo de: “Promover experiência de intercâmbio e formação de estudantes de graduação brasileiros em duas universidades norte-americanas”.

A apresentação desta experiência é relevante na medida em que ilustra a implementação de um programa de intercâmbio acadêmico que possibilitou a ampliação de oportunidades de formação para estudantes pertencente a grupo ainda sub-representados no ensino superior brasileiro.

Neste texto trazemos apenas o registro das experiências e aprendizados de duas alunas, porém ao longo de três anos o Programa Abdias do Nascimento na UFRJ

¹ CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, órgão de fomento á pesquisa vinculado ao Ministério da Educação.

² A lista completa dos projetos aprovados encontra-se disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/resultados/12112018_EDITAL_N%C2%BA_2_DE_29_DE_MAIO_DE_2014_resultado_final_anexo_I.pdf Acesso em: 05 set. 2019.

possibilitou o envio de nove estudantes brasileiros para os EUA, para estudar em duas universidades norte-americanas.

Através das informações e reflexões aqui apresentadas pretendemos demonstrar a importância e pertinência de programas de intercâmbio acadêmico voltados para públicos específicos como um esforço de democratização de oportunidades de formação acadêmica de qualidade, em nível internacional. Esperamos que as experiências aqui registradas contribuam para a divulgação destas atividades e estimulem sua expansão em diferentes instituições.

A fim de melhor descrever a proposta do Programa, transcrevemos abaixo trecho da página eletrônica da CAPES em que o programa foi divulgado:

O Programa tem como objetivo apoiar a realização de estudos ou de desenvolvimento de produtos, serviços ou métodos nas temáticas de promoção da igualdade racial, combate ao racismo, valorização das especificidades socioculturais e linguísticas dos povos indígenas, acessibilidade e da inclusão, tecnologia assistiva e difusão do conhecimento da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena³.

O edital para a seleção dos projetos contemplados foi lançado em 2014 e os resultados foram divulgados em outubro de 2015. Entretanto, a carta de concessão do financiamento foi enviada aos coordenadores dos projetos aprovados apenas em maio de 2016. Nesta data também foi realizada a primeira reunião com coordenadores dos 32 projetos aprovados em Brasília (DF). Vale registrar que a reunião ocorreu no mesmo dia em que a Presidente Dilma Rousseff foi afastada para investigação, o que veio a resultar, em seu *impeachment*. O início efetivo do projeto, com a liberação de recursos do mesmo, se deu em novembro de 2016.

No que diz respeito à UFRJ, um único projeto foi aprovado, intitulado “Ingresso e permanência de estudantes pretos e pardos no ensino superior: avanços e desafios em perspectiva comparada Brasil-EUA”⁴, sob nossa coordenação do LEPES – Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Superior, da Faculdade de Educação da UFRJ⁵, em

³ <http://www.capes.gov.br/36-noticias/9170-programa-renova-32-projetos-de-mobilidade-academica>
Acesso em 05/09/2019.

⁴ Edital SECADI/CAPES Nº. 02/2014: "Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento para Projetos Conjuntos de Pesquisa entre Instituições Brasileiras e Estrangeiras com modalidades de Graduação Sanduíche e Doutorado Sanduíche". Número do Projeto 88887.125.498/2016-00.

⁵ Os docentes da UFRJ coordenadores do do Projeto são: Rosana Heringer; Amilcar Pereira; e, Gabriela Honorato (da Faculdade de Educação). Os Professores estrangeiros são Erich Dietrich (Assistant Dean for

parceria com as instituições americanas *New York University* (NYU), através da *Steinhardt School of Culture, Education and Human Development*, e a *Wayne State University* (WSU), através do Departamento de *Africana Studies*. O projeto teve como objetivos:

1. Avançar no conhecimento sobre ingresso e permanência em universidades dos EUA;
2. Analisar as principais estratégias recentes de ingresso e permanência em universidades no Brasil e nos EUA;
3. Analisar as dificuldades enfrentadas por estudantes pretos e pardos que buscam ingressar em instituições de ensino superior no Brasil;
4. Obter quadro comparativo entre políticas de acesso e permanência no Brasil e nos EUA;
5. Promover experiência de intercâmbio e formação de estudantes de graduação brasileiros em duas universidades norte-americanas;
6. Propor recomendações para a democratização do ensino superior no Brasil, especialmente em relação às estratégias de acesso e permanência de grupos discriminados, a partir dos aprendizados obtidos pela análise das experiências nos EUA.

Após a formalização do início dos projetos, seguiu-se ao processo de elaboração e aprovação dos acordos entre a UFRJ e as universidades parceiras no exterior. Tal processo demandou a aprovação do acordo em diferentes instâncias universitárias, estendendo-se por cerca de seis meses. Os acordos entre a UFRJ e a NYU e a UFRJ e a WSU só se viabilizaram em julho de 2017. A partir desta data foi possível enviar os primeiros estudantes brasileiros para o intercâmbio nos Estados Unidos, nas duas universidades conveniadas com a UFRJ. A primeira doutoranda foi para a NYU em setembro de 2017, por 12 meses, enquanto a primeira estudante de graduação foi para a WSU em novembro de 2017, por 12 meses; e, a segunda estudante de graduação foi em janeiro de 2018, também por 12 meses.

Este capítulo se dedica a descrever a experiências e os aspectos relevantes do programa do ponto de vista do intercâmbio acadêmico e está dividido em seis partes, incluindo esta introdução. Na segunda parte, trazemos uma contextualização e o aporte

Global and Academic Affairs/ Steinhardt School of Culture, Education and Human Development/ New York University); e, Ollie Johnson (Associate Professor of Africana Studies/ Wayne State University).

teórico que fundamenta o projeto Abdias Nascimento/UFRJ, abordando os desafios para o ingresso e permanência de estudantes pretos e pardos no ensino superior. Na terceira parte apresentamos as características gerais do programa e dos processos seletivos para identificar os estudantes que participaram do intercâmbio. Na quarta parte apresentamos os perfis dos estudantes que se candidataram para o Programa Abdias Nascimento/UFRJ, além de dados qualitativos sobre os estudantes beneficiados. Na quinta seção discutimos sobre a importância do Programa Abdias Nascimento/UFRJ como estratégia de apoio acadêmico e permanência de estudantes na graduação e pós-graduação. Por fim, apresentamos as principais conclusões do trabalho.

Contextualização e aporte teórico

Chegamos ao final da década de 2010 com mudanças que resultaram em um crescimento expressivo do número de matrículas e, em particular, do número de ingressantes nas instituições públicas de educação superior. Tal expansão se deu através da criação de novos cursos e vagas, do aumento de cursos noturnos, das políticas de ação afirmativa beneficiando grupos específicos de estudantes, seja através de bônus ou de cotas e, no caso do setor privado, através do ProUni (Programa Universidade para Todos), contemplando, com bolsas, estudantes no ensino privado (HERINGER, 2014).

Embora, de forma geral, tenha sido feita uma avaliação positiva da implementação destas ações, do ponto de vista da ampliação de acesso no ensino superior, outros desafios se apresentam ao avanço das políticas de democratização deste nível de ensino. Tais desafios se concentram, principalmente, nas políticas de permanência para os estudantes universitários. Uma vez admitidos às instituições de educação superior, como fazer para que um amplo contingente de tenha condições de permanecer, ter sucesso e concluir seu curso superior?

É possível afirmar que o sucesso efetivo das políticas de inclusão na educação superior vai se dar plenamente na medida em que sejam garantidas as condições de igualdade de oportunidades para os estudantes de diferentes origens sociais e características socioeconômicas na sua afiliação universitária (COULON, 2008). Tais condições, a nosso ver, são geradas por um conjunto de medidas de ordem institucional e também por disposições dos atores envolvidos, principalmente gestores, docentes,

funcionários e colegas que possibilitem a efetiva inserção destes estudantes na vida universitária.

Coulon (2008) analisou o processo de adaptação e integração à vida universitária por parte de estudantes franceses (da Universidade de Paris 8), criando uma tipologia para abordar o que definiu como “processo de afiliação”. Demonstrou que este processo – por meio do qual o aluno passa à “condição de estudante” – se dá de forma gradual e é atravessado por distintas etapas, e o estudante passaria a ter um novo *status* social, quando se integra plenamente a esse novo contexto cultural (a universidade). Esta integração, envolvendo a apreensão de códigos, rotinas, ações e comportamentos, seria fundamental numa trajetória escolar de sucesso, e, com efeito, posteriormente, para a inserção no mundo do trabalho. As diferentes etapas, chamadas por Coulon (2008) de “tempos”, seriam as “da entrada” na universidade, “do estranhamento” e “da aprendizagem”; em conjunto significariam um “aprendizado do ser estudante” de ensino superior. Entre as atividades descritas para estas distintas etapas o autor aponta o domínio na organização do próprio tempo, de modo a dar conta de várias tarefas; o domínio da localização e conhecimento dos serviços disponíveis pela instituição de ensino; o desenvolvimento de uma rede de suporte afetivo; a participação em atividades de integração, entre outras. Desse modo, seria importante compreendermos se as políticas de permanência e assistência estudantil estão funcionando de forma a suscitar esse processo de afiliação – institucional e/ou intelectual – ou não. A distribuição de bolsas sociais, por exemplo, deveriam estar associadas a projetos mais amplos de vivência acadêmica (HERINGER & HONORATO, 2012).

Concordamos com Sampaio & Santos (2012, p. 1) quando afirmam que vivenciamos no ensino superior público no Brasil a chegada destes

novos estudantes, com origem em segmentos historicamente segregados, [que] colocam para a instituição universitária a necessidade de uma atenção especial que facilite sua adaptação às tarefas acadêmicas dando suporte à aprendizagem das regras e códigos característicos da vida universitária. Isso implica enfrentar, com novas estratégias, o abandono e o fracasso na educação superior.

As políticas de ação afirmativa, juntamente com a expansão do sistema durante os anos 2000 e 2010 promoveram maior inclusão, porém ainda há muitos obstáculos a serem ultrapassados. Os problemas se concentram nas dificuldades enfrentadas pelos estudantes de menor renda para permanecer na universidade, principalmente do ponto de

vista das dificuldades financeiras. As políticas de assistência estudantil ainda são insuficientes e não alcançam todos os estudantes que as solicitam (VARGAS, 2014; SOUSA & PORTES, 2011).

Nas últimas duas décadas assistimos à implantação e crescente ampliação no Brasil de programas de ação afirmativa voltados para a ampliação do acesso de estudantes de origem popular, pretos, pardos e indígenas ao ensino superior. Vários estudos (ver, por exemplo, PAIVA, 2013; HERINGER & FERREIRA, 2009 e 2013; FERES JUNIOR, 2010) demonstraram as diferentes modalidades de implementação destes programas tanto em instituições federais quanto estaduais de ensino. A partir de 2012, esta estratégia ampliou-se e teve maior consolidação institucional através da aprovação da Lei No. 12.711/2012⁶, que estabeleceu reservas de vagas para estudantes de escola pública, de menor renda, pretos, pardos e indígenas nas instituições federais de ensino. Ao lado das ações voltadas para inclusão no sistema público, assistimos também no Brasil à criação em 2004 (e posteriormente regulamentado através da Lei 11.096, de 13 de janeiro de 2005) de um programa de bolsas (integrais ou parciais) com recursos públicos em instituições privadas de ensino superior, o Programa Universidade para Todos, que tem contribuído também para a ampliação do acesso de estudantes de menor renda e de grupos discriminados ao ensino superior.

Podemos dizer que há um desafio para as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, especialmente as de maior prestígio, para considerar efetivamente como parte de suas tarefas e responsabilidades a necessidade de lidar com a emergência deste novo perfil de estudante universitário, que chega com diferentes necessidades e requer atenção especial de sua parte. É importante destacar que muitos destes discentes pertencem à primeira geração das suas famílias a ingressar no ensino superior.

Diante do quadro brevemente apresentado, consideramos necessário e oportuno ampliar o conhecimento e a análise sobre as políticas de ingresso e permanência nas instituições de ensino superior no Brasil, observando quais tem sido as políticas que melhor tem contribuído para a expansão de vagas, democratização do acesso ao ensino superior e diversificação do público que acessa este nível de ensino.

⁶ Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012: Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

Neste sentido, o projeto Abdias Nascimento/UFRJ teve como objetivo o aprofundamento destas análises através da perspectiva comparada com as práticas de acesso e permanência no ensino superior no contexto norte-americano. Pesquisas anteriores (HERINGER, 1999; 2002) apontaram a importância que as políticas de ação afirmativa tiveram na ampliação de oportunidades para grupos discriminados nos EUA. Embora muitas destas políticas tenham sido reduzidas ou mesmo interrompidas ao longo da última década, permanece a importância das mesmas como estratégia de ampliação de oportunidades para grupos historicamente discriminados naquele país. Da mesma forma, mantem-se com força nas instituições universitárias o princípio do respeito à diversidade, da não discriminação e da igualdade de oportunidades de acesso (*equal opportunity*).

Para proceder tal análise comparada, nos valemos principalmente do intercâmbio e da possibilidade de participação em atividades de ensino e realização de atividades de pesquisa nas duas universidades com as quais o projeto foi realizado: a *Wayne State University* (particularmente o *Department of Africana Studies*), universidade pública estadual localizada no estado de Michigan; e, *New York University* (particularmente a *Steinhardt School of Culture, Education and Human Development*), universidade privada localizada na cidade de Nova Iorque.

O projeto consistiu também numa estratégia de formação acadêmica e, de alguma forma, também de permanência dos estudantes bolsistas. Através da experiência proporcionada pelo programa, de intercâmbio acadêmico, vivência em um ambiente multicultural e aperfeiçoamento do aprendizado da língua inglesa, consideramos que o Programa Abdias Nascimento na UFRJ também cumpriu com o objetivo de ampliar as oportunidades para os estudantes participantes.

Candidatos e aprovados para o intercâmbio nos EUA

O Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento, por meio da Mobilidade Docente e Discente Internacional,

destina-se à estruturação, ao fortalecimento e a internacionalização dos Programas de Pesquisa e Pós-Graduação, tendo os seguintes objetivos:

- a) incrementar o intercâmbio acadêmico entre Instituições de pesquisa brasileiras e estrangeiras;

- b) proporcionar a realização, por parte de discentes e docentes de Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, de atividades de pesquisa, de desenvolvimento tecnológico e de inovação com parceiros de IES no exterior;
- c) possibilitar que discentes e docentes das IES, com larga experiência em pesquisa e inovação nas áreas do programa, participem de atividades de ensino, de pesquisa, de desenvolvimento tecnológico e de inovação em universidades brasileiras e do exterior;
- d) favorecer a formação de grupos de pesquisa internacionalizados e o desenvolvimento de projetos integrados de pesquisa nas áreas temáticas do programa;
- e) induzir a formação de novos grupos de pesquisa e a ampliação da produção acadêmica nas áreas temáticas do programa;
- f) atender, preferencialmente, a candidatos autodeclarados pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação, conforme dispõe a Portaria MEC nº 1.129, de 17 de novembro de 2013” (grifo nosso)⁷.

Destacamos o último objetivo acima como um dos principais méritos do programa, destinado a priorizar alunos em geral sub-representados no ensino superior brasileiro, principalmente na pós-graduação. Este foi sem dúvida um critério importante que orientou a escolha dos estudantes selecionados, como veremos a seguir.

Segundo o Edital SECADI/CAPES 02/2014, entre os requisitos para candidatura a bolsas de graduação sanduíche e doutorado sanduíche incluiu-se a necessidade de “ser brasileiro e apresentar autodeclaração, se aplicável, como enquadrado no público de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”, além de estar devidamente matriculado em curso de graduação ou doutorado em IES brasileira. No caso da UFRJ, as bolsas para graduação foram direcionadas para estudantes de cursos de licenciatura apenas.

Os estudantes foram selecionados por uma comissão de professores participantes do LEPES, e avaliados segundo critérios de pontuação dados aos seguintes itens: carta de intenções; entrevista; produção científica (Currículo Lattes); proficiência em inglês (nível intermediário).

⁷ Edital Secadi/Capes 02/2014.

Como forma de refletir acerca do potencial do programa na UFRJ, sistematizamos as informações acerca dos estudantes que se candidataram às bolsas no período de 2017 a 2019. Tal sistematização foi feita a partir das fichas de inscrição no programa, realizada por e-mail, com o envio de documentação complementar.

Apresentaremos a seguir os dados referentes aos alunos que se candidataram e aos alunos aprovados como bolsistas nas três edições anuais do Programa, observando o perfil dos mesmos, além de análise qualitativa a partir do depoimento de duas bolsistas.

Resultado da seleção

O projeto Abdias Nascimento/UFRJ realizou três chamadas destinadas a preencher vagas para bolsa graduação sanduíche e para doutorado sanduíche. A primeira seleção foi realizada em julho de 2017. Neste primeiro ano a seleção foi feita no âmbito do LEPES, que reúne professores e pesquisadores no campo dos estudos sobre educação superior⁸. Foram selecionadas três estudantes, sendo uma doutoranda em Educação (Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/FE/UFRJ) para intercâmbio na NYU e duas estudantes de graduação em Pedagogia para intercâmbio na WSU.

No segundo e no terceiro anos do programa (2018 e 2019) os bolsistas foram selecionados através de edital público no âmbito do PPGE/FE/UFRJ (para estudantes de doutorado) e dos cursos de licenciatura da UFRJ (para estudantes de graduação). Apresentamos na Tabela 1 o total de estudantes inscritos para os processos seletivos, em cada ano e em cada modalidade.

Tabela 1
Número de candidatos e vagas ao intercâmbio de estudantes por ano - Projeto Abdias Nascimento/UFRJ

Graduação Sanduíche			Doutorado Sanduíche		
Ano	Candidatos	Vagas	Ano	Candidatos	Vagas
2017	2	2	2017	1	1
2018	22	2	2018	4	1
2019	25	2	2019	1	1
Total	49	6	Total	6	3

Fonte: LEPES, Projeto Abdias Nascimento/UFRJ.

⁸ Para maiores informações, ver <http://www.educacao.ufrj.br/laboratorios-de-pesquisa/lepes/apresentacao/>.

Podemos observar que houve uma procura expressiva de estudantes de graduação pelo Projeto, numa razão de oito candidatos por vaga, principalmente nos anos de 2018 e 2019, em que foram feitos editais com ampla divulgação entre os cursos de licenciatura da UFRJ. Em relação ao Doutorado Sanduíche, houve procura por seis candidatas, numa razão de duas candidatas por vaga. Esta menor procura deve-se ao fato de que só eram elegíveis para o programa estudantes de Doutorado em Educação da UFRJ.

Passamos a seguir a observar as principais características dos candidatos à graduação sanduíche no Programa Abdias Nascimento/UFRJ (Tabela 2). É possível observar que a maioria dos candidatos é composta por mulheres, que tradicionalmente ocupam a maior parte das vagas nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas. No ponto de vista da seleção, a maioria feminina também foi predominante: de seis bolsistas, cinco eram mulheres.

Tabela 2
Número de candidatos à Graduação Sanduíche por ano, segundo sexo - Projeto Abdias Nascimento/UFRJ

Ano	Sexo	
	Homem	Mulher
2017	0	2
2018	3	19
2019	8	17
Total	11	38

Fonte: LEPES, Projeto Abdias Nascimento/UFRJ.

Do ponto de vista da auto-declaração de cor/raça, observamos que a maioria dos candidatos se identificou como preta ou parda (Tabela 3). Tal proporção reflete e acompanha a própria prioridade do Programa, voltado principalmente para pertencentes a grupos discriminados. Como se pode ler nas normas do edital:

“Serão selecionados, preferencialmente, mas não exclusivamente, candidatos autodeclarados pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”⁹.

⁹ Edital Capes/Secadi 02/2014.

Entre os estudantes selecionados, temos também uma predominância de pretos e pardos. No que se refere aos seis bolsistas de graduação, cinco se autodeclararam pretos ou pardos e uma se declarou branca. Em relação às candidatas ao doutorado sanduíche, todas se declararam pretas ou pardas. Portanto, entre as três bolsistas também houve totalidade das que se auto-declararam pretas ou pardas.

Tabela 3
Número de candidatos à Graduação Sanduíche por ano, segundo cor/raça -
Projeto Abdias Nascimento/UFRJ

Ano	Cor/raça		
	Branca	Preta/Parda	Sem informação
2017	1	1	0
2018	6	14	2
2019	3	21	1
Total	10	36	3

Fonte: LEPES, Projeto Abdias Nascimento/UFRJ.

A Tabela 4 apresenta os cursos em que os candidatos à bolsa Graduação Sanduíche estavam matriculados. Em primeiro lugar cabe observar que, ainda que o edital do Projeto Abdias Nascimento/UFRJ fosse direcionado a estudantes de licenciatura, tivemos três candidaturas de alunos de outros cursos, a saber: Bacharelado em Ciências Sociais, Relações Internacionais e Comunicação. Também tivemos sete inscrições de estudantes que não informaram seu curso, o que inviabilizou a participação dos mesmos no processo seletivo.

Tabela 4
Número de candidatos à Graduação Sanduíche por ano, segundo o curso na UFRJ -
Projeto Abdias Nascimento/UFRJ

Ano	Curso			
	Pedagogia	Outras licenciaturas	Outros cursos	Sem informação
2017	2	0	0	0
2018	6	9	1	6
2019	5	17	2	1
Total	13	26	3	7

Fonte: LEPES, Projeto Abdias Nascimento/UFRJ.

Tivemos uma predominância de estudantes de outras Licenciaturas que não a Pedagogia, 26 dos 39 candidatos que se apresentaram de acordo com as normas do edital, isto é, matriculados em cursos de licenciatura da UFRJ. Esta proporção reflete, de forma geral, a distribuição de matrículas entre as licenciaturas da UFRJ, na qual o número de estudantes de Pedagogia é aproximadamente 20% do total de inscritos em todas as licenciaturas. Em relação aos cursos de Licenciatura frequentados pelos candidatos, tivemos representação de alunos de cursos pertencentes a todos os centros que oferecem licenciaturas, isto é, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Centro de Ciências Matemáticas e da Natureza, Centro de Ciências da Saúde e Centro de Letras e Artes.

No que se refere aos bolsistas de Graduação Sanduíche do Projeto na UFRJ, a distribuição entre os cursos foi a seguinte: três estudantes de Pedagogia; uma estudante de Licenciatura em Ciências Biológicas; uma estudante de Licenciatura em História e um estudante de Licenciatura em Letras (Português/Literaturas).

A experiência do intercâmbio: dois relatos

Alessandra Pio: a NYU como experiência de excelência acadêmica

A doutoranda do PPGE/UFRJ, Alessandra Pio Silva, iniciou suas atividades na *Steinhardt School of Culture, Education, and Human Development/ New York University* em outubro de 2017, contando com a orientação da Professora Carol Ann Sreen, integrante do quadro docente da *Steinhardt*, na área de *International Education*. Passou a integrar o grupo de pesquisa desta Professora, participando regularmente de reuniões, seminários e eventos.

Ao mesmo tempo, a bolsista utilizou seu período na NYU, contando com todos os recursos acadêmicos e infraestrutura disponíveis, para levantar bibliografia e para melhor desenvolver o banco de dados de sua pesquisa para a tese de doutorado, cujo tema é: *12 anos de escolarização: trajetórias negras em um colégio federal do Rio de Janeiro (2005 – 2016)*.

A universidade possui enorme acervo bibliográfico tanto físico quanto virtual, abrangendo acesso ao acervo das universidades mais conceituadas dos EUA, Europa e Ásia. Alessandra fez uso regular da Biblioteca Elmer Holmes Bobst, situada no centro de Nova Iorque, na *Washington Square South* – considerado o centro intelectual da

comunidade universitária. Ainda que o acesso seja restrito aos estudantes da universidade, estima-se (segundo informações do site da library) que a Bobst, como é conhecida, receba 10.500 visitas diárias, o que resultaria em quase três milhões de visitantes por ano.

A primeira informação que lhe causou espanto e admiração foi de que esta biblioteca poderia ser acessada a qualquer tempo e horário, ou seja: 24 horas por dia, sete dias por semana. Para estudos, pode ser reservado um pequeno escritório individual, ou coletivo para trabalhos em grupo. Esses ambientes são providos de quadro branco, mesa, cadeiras e televisão de 42". Uma grande sala no subsolo é equipada com mais de 60 *iMacs* disponíveis para utilização em pesquisas e realização de trabalhos, com acesso *Wifi* em todo o prédio. Impressoras e *scanners* se integram possibilitando a impressão de trechos de livros e artigos disponibilizados pelo sistema das bibliotecas integradas e da NYU. É importante frisar o quanto isso pode impactar na vida cotidiana de estudantes e como contribui para potencializar a formação de pesquisadores.

A estudante também teve a oportunidade de fazer uma apresentação dos resultados preliminares de sua pesquisa de doutorado em março de 2018, na *Columbia University*, como parte das atividades do *Brazil Research Seminar - Columbia Spring Semester*. O título da apresentação foi: *12 Years of Schooling: who enters, who leaves?*. A apresentação partiu da explicação sobre o que é a educação básica no Brasil: quais séries e idades abarca, como é o processo de ingresso, promoção, avaliação e como a diversidade do país altera essa organização. A apresentação deu conta de informar que, dos alunos negros que ingressaram no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, por sorteio, no ano de 2005, apenas 10% conseguiram sair, ou seja, concluir o ensino médio.

No semestre letivo iniciado em janeiro de 2018, Alessandra participou como ouvinte de duas disciplinas na NYU: *Inequality in the pathway to American Higher Education*, com a Professora Stella Flores; e *The High School to College Transition*, com o Professor George Spencer. Havia questões fundamentais para serem debatidas na primeira disciplina, sobre a relação entre escolas, sociedade e desigualdade: O que é igualdade? O que é desigualdade? Como raça, classe e status de imigração afetam as experiências educacionais de alunos? Como os bairros e a política de habitação trabalham com as instituições educacionais para aumentar, diminuir ou mitigar as desigualdades educacionais? Como as intervenções em um setor da educação afetam os resultados na etapa educacional seguinte nos Estados Unidos? Segundo relato da estudante, em todas as aulas havia um debate sobre exemplos reais, extraídos de reportagens que a professora

escolhia momentos antes da aula, ou seja, dados novos. Todos eram encorajados a pensar em estratégias de solução para os fatos discutidos.

A segunda disciplina utilizou teorias sociais, políticas e econômicas para analisar a transição do ensino médio para o ensino superior em duas etapas: a primeira examinou o nível macro, fatores sociopolíticos que afetam a preparação e escolha da instituição de educação superior e do curso e a segunda analisou os assuntos críticos que afetam o sucesso e persistência pós-matrícula inicial. A maioria das leituras do curso se concentrou em diagnosticar os problemas, explorando as tendências atuais e entendendo os efeitos das políticas críticas. A estudante relata que algumas vezes os alunos eram encorajados a adotar uma postura mais prescritiva diante das questões colocadas pelo professor, considerando como os problemas de acesso e transição podem ser abordados por meio de políticas públicas ou intervenção institucional.

As aulas seguiram formatos bem semelhantes: uma apresentação do tema, pelos professores e um debate em seguida, com grupos pré-definidos para comentarem o texto base do dia. Alessandra avalia que foi muito positivo perceber nossas diferenças, entre brasileiros e norte-americanos, sobre a forma de defender ideias. Há muita criatividade nos debates na universidade brasileira, há muitas formas de englobar aspectos políticos diferentes. Os norte-americanos parecem estar mais voltados para o resultado prático, o que é muito importante para nós, brasileiros, percebermos, pois em algumas ocasiões somos mais dispersos e podemos nos perder nas análises e não concluir muito bem. Era visível a dificuldade dos alunos entrarem no debate acalorado que a Professora da primeira disciplina tanto almejava, quando levou questões sobre a condição dos latinos nos EUA, por exemplo. Outra questão relevante é a diferença da realidade racial entre os países: no Brasil é imediata a relação entre negros e racismo. Em Nova Iorque o racismo pode estar relacionado aos judeus, aos indianos ou aos latinos, ainda que brancos para nós, brasileiros. Isso, segundo Alessandra, possibilitou repensar a utilização dos textos e teorias norte-americanas sobre ações afirmativas, cujo público-alvo nos EUA parece ser mais diversificado. As duas disciplinas foram essenciais para que a bolsista pudesse ampliar este conceito.

Alessandra relatou a importância da sua primeira experiência como estudante fora do Brasil como uma oportunidade de grande aprendizagem e de convivência com a diversidade sociocultural da cidade de Nova Iorque e também com os diferentes grupos e associações de estudantes dentro do *campus* universitário:

Não foi uma experiência limitada ao campo acadêmico, foi uma ampliação de expectativas em relação às relações sociais da comunidade negra tal como eu supunha. Em Nova Iorque foi possível compreender a importância da igreja batista, por exemplo, para a formação acadêmica de milhares de pessoas negras. O apartheid ocorrido nos EUA solidificou a relação entre os negros do país, formando grupos bastante coesos, com missões objetivas e voltadas ao coletivo. Como esse plano no Brasil foi sabotado? Como o projeto de uma escola para negros, idealizada por personalidades como o professor Pretextato, por exemplo, não foi à frente? O mito da democracia racial no Brasil faz com que ideias como uma escola onde haja somente negros seja uma ofensa, um tipo de 'racismo reverso', enquanto escolas de prestígio sem um aluno negro sequer são observadas como uma cena cotidiana.¹⁰

Bruna Dias Crespo: a experiência de tornar-se seu próprio objeto de estudo

A estudante de graduação em Pedagogia Bruna Dias Crespo iniciou suas atividades na *Wayne State University* em novembro de 2017. A estudante esteve sob a orientação do Professor Ollie Johnson, integrante do projeto e chefe do Departamento de Estudos Afro-Americanos da WSU. Devido a problemas administrativos que ocorreram ao longo do processo e por ser a primeira graduanda do programa, a estudante chegou à Universidade quase no final do semestre letivo. Dessa forma, suas principais atividades nos primeiros meses foram o Estudo Dirigido (*Direct Studies*), com um programa de leituras, discussão e apresentação de resenhas e momentos de orientação com o mesmo, e o curso de inglês intensivo do ELI (*English Language Institute*) da WSU, além da própria adaptação ao novo país, ao clima, ao idioma e à vida universitária como estudante de intercâmbio. Apesar de estar na metade da graduação na UFRJ, a estudante experimentou as dificuldades e o estranhamento de um aluno ingressante.

Após o recesso das festas de fim de ano, iniciou regularmente o *Winter Semester* na WSU, matriculada em três disciplinas, sendo elas: *GSW 2700 Social Science Perspectives on Gender, Sexuality, and Women Studies*, *AFS 3420 Pan Africanism: Politics of the Black Diaspora* e *PHI 1100 Contemporary Moral Issues*. Além disso, realizou as disciplinas *Level 5 Oral Integrated* e *Level 5 Written Integrated do English*

¹⁰ Extraído do relatório de atividades da bolsista Alessandra Pio enviado à CAPES (2019).

Language Institute e teve encontros regulares de orientação com o Professor Ollie Johnson. Nesta atividade priorizou a pesquisa bibliográfica e, também, o levantamento de dados referentes a acesso e a permanência na WSU. As informações levantadas fazem parte da pesquisa de Iniciação Científica iniciada pela estudante na UFRJ, voltada para o acesso e permanência de estudantes cotistas na instituição, particularmente no curso de Direito.

Além disso, a estudante participou de eventos acadêmicos no *campus*, de atividades promovidas pelo *Study Abroad and Global Programs* e eventos culturais e esportivos na cidade de Detroit. Durante as férias de verão, a graduanda realizou a disciplina de *Level 5 Research Skills do English Language Institute* e *Direct Studies* junto ao Professor Ollie Johnson. Em seu último semestre, Fall 2018, a mesma cursou *Level 5 Media e Culture*, *SOC 3050 Basic Sociological Theory* e *SOC 3200 Methods of Social Research*. Apesar de retornar em novembro de 2018 à UFRJ, antes do término do semestre letivo, foi possível finalizar e receber as notas finais de todas as disciplinas. Visando manter o comprometimento e a responsabilidade assumidos com o programa, as avaliações foram realizadas quando a aluna já estava no Brasil, via Skype e e-mail, de acordo com os combinados prévios com os professores.

A estudante destaca que a infraestrutura da Universidade contribuiu para o aperfeiçoamento dos estudos e das pesquisas. A WSU possui bibliotecas abertas 24 horas por dia, sete dias por semana e é equipada com *WiFi*, computadores, acesso a um acervo digital excelente, mesas e salas para estudo individuais e em grupos. Além das bibliotecas principais, também havia inúmeros espaços para estudo espalhados pelo *campus*. O *Student Center* era um espaço tanto para a convivência universitária como de estudo, contendo lanchonetes, mesas, Internet e ambientes de lazer (mesas de sinuca e ping-pong). Além disso, todos os estudantes tinham acesso à academia do *campus*, que possuía aparelhos de musculação, pista de corrida interna, quadra de basquete, parede de escalada e aulas de ginástica aeróbica. Era possível perceber que a Universidade tinha grande preocupação com a saúde física dos estudantes, tendo uma visão de que o corpo, a mente e o espírito estavam interligados e necessitavam de atenção, para que a produtividade dos discentes não fosse comprometida, especialmente durante o rigoroso inverno.

Além dos aspectos estruturais, também aconteciam diversos eventos promovidos pela Reitoria e pelos estudantes, principalmente durante as provas finais e no inverno. Atividades para desestressar e relaxar aconteciam quase que semanalmente, como por

exemplo *Petting Farm*, que consistia em acariciar animais de fazenda e domésticos (galinhas, bode, coelhos, gatos e cachorros). A Universidade funcionava em grande parte a partir do trabalho dos estudantes; era permitido *Part time job* (20 horas por semana) tanto para alunos norte-americanos como para intercambistas e estudantes internacionais. Por isso, era comum ver alunos trabalhando de forma remunerada na cafeteria, na recepção dos prédios, nas bibliotecas, na academia, nos departamentos e em outros lugares do *campus*. A WSU também estimulava a autonomia dos discentes, permitindo que criassem e participassem de associações estudantis (por exemplo, a *Internationals* – associação para estudantes internacionais com o objetivo de ser uma rede de suporte, ajudando intercambistas e estimulando laços globais e multiculturais; e, a *Graduate Indian Student Association* – associação de alunos indianos de pós graduação que tinha como objetivo manter práticas religiosas e promover eventos culturais abertos).

Em relação ao aspecto acadêmico, havia o *Academic Success Center*¹¹ que era responsável por estimular e desenvolver habilidades e hábitos para que os estudantes alcançassem o sucesso. Oferecia orientação e aconselhamento acadêmico, acompanhamento psicológico, *Student Disability Services*, disponibilizando material adaptado para estudantes com qualquer tipo de deficiência física, mental ou intelectual. A estudante destaca o papel fundamental do *Writing Center*, que oferecia monitoria para revisão e elaboração de textos desde o aspecto criativo até a formatação requerida, para o seu desenvolvimento acadêmico e produção textual em nível proficiente na língua estrangeira.

Ao sair do Brasil, a aluna considerava-se afiliada à UFRJ, pois atuava ativamente em diferentes espaços acadêmicos, como bolsista de iniciação científica, produzindo pesquisa sobre acesso e permanência estudantil na UFRJ, frequentando eventos acadêmicos como defesas de dissertação e tese e participando da organização do I Seminário do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (LEPES), realizado em 2017.

Em um ano de intercâmbio, a estudante experimentou, ainda que em menor escala, os processos relacionados à afiliação estudantil numa instituição estrangeira. Os primeiros quatro meses foram de total estranhamento em relação à cultura, ao idioma, à

¹¹ Todos os serviços podem ser consultados no site oficial: <https://bulletins.wayne.edu/undergraduate/general-information/success-programs/>

cidade e ao funcionamento da Universidade em si. Conhecer os espaços e as dinâmicas sociais foi fundamental para tornar o ingresso à WSU menos abrupto. O quadrimestre seguinte foi responsável por ensinar as relações professor-aluno e como se dão as avaliações em uma universidade americana. Nos últimos meses, a aluna recebeu outras duas participantes do Projeto e foi capaz de auxiliá-las no processo de organização dos documentos necessários à permanência nos Estados Unidos, enquanto ainda estavam no Brasil, e na recepção das mesmas na WSU.

Ao tornar-se seu próprio objeto de estudo, a estudante pode analisar os processos e situações vivenciadas a partir da perspectiva teórica dos estudos sobre permanência estudantil e afiliação universitária. Ao regressar à UFRJ, a graduanda experimentou algo que podemos considerar como um processo de *reafiliação*, uma vez que precisou se readaptar a um contexto já conhecido.

Discussão

Os dados sobre candidatos e ingressantes no Programa Abdias Nascimento/UFRJ e os breves relatos a partir da experiência das duas primeiras alunas de intercâmbio no Programa nos permitem refletir sobre vários aspectos relativos à permanência no ensino superior e à experiência de afiliação no ambiente universitário.

Em primeiro lugar, observamos que, embora não aprofundado aqui nos limites deste capítulo, os estudantes que se candidataram a uma bolsa do Programa apontaram com frequência nas suas cartas de intenção e na ocasião das entrevistas que percebiam nesta oportunidade um momento ímpar não apenas para aprimorar sua formação acadêmica e a fluência em inglês, mas também uma possibilidade de viver a experiência universitária em outro contexto nacional, cultural e institucional.

A partir dos relatos de Bruna e Alessandra, é possível perceber que esta expectativa se cumpriu no caso das duas estudantes, que tiveram oportunidade de interagir em ambientes acadêmicos distintos de suas vivências anteriores e puderam identificar semelhanças e diferenças entre estes dois contextos. Também chama atenção o fato de que as duas estudantes destacam a vivência em outros espaços (com colegas, no uso da biblioteca, na relação com a burocracia universitária, etc.) como possibilidades de aprendizado que vão além da vivência estritamente na sala de aula.

As estudantes que participam do projeto se desenvolveram academicamente no que diz respeito aos estudos sobre desigualdades raciais e acesso e permanência no ensino superior nos EUA. Tiveram a oportunidade de estudar Inglês de forma intensiva, agregando este conhecimento fundamental à sua formação profissional. Também participaram de disciplinas de graduação (WSU) e pós-graduação (NYU) em temas afins a suas áreas de estudo. Além disso, as estudantes tiveram a oportunidade de interagir com grupos de pesquisa nas respectivas universidades onde se encontram, bem como de diferentes eventos acadêmicos. Ainda do ponto de vista da experiência das estudantes cujos relatos foram apresentados aqui, observamos a importância do apoio institucional tanto na UFRJ quanto nas universidades parceiras nos EUA, a fim de garantir as condições adequadas para a realização do intercâmbio. Do ponto de vista da UFRJ, os trâmites internos foram facilitados pelo apoio das diferentes instâncias acadêmicas envolvidas, notadamente a Faculdade de Educação e a Diretoria de Relações Internacionais (DRI). Do ponto de vista na NYU e da WSU, destacamos a dedicação e parceria dos professores responsáveis pelo projeto em cada uma das instituições, bem como a área de *Study Abroad and Global Affairs* da WSU.

Ainda assim identificamos limitações em relação às dificuldades burocráticas que levaram ao grande atraso na assinatura dos acordos de intercâmbio entre a UFRJ e NYU e UFRJ e WSU. As dificuldades envolveram tanto interpretações sobre aspectos legais que precisaram ser esclarecidos, quanto à necessidade de aprovação dos acordos em diferentes instâncias das universidades, principalmente no caso da UFRJ, o que levou à tramitação dos processos de assinatura dos acordos por nove meses.

O atraso gerado pelas dificuldades apontadas acima fez com que as duas primeiras estudantes chegassem aos EUA no meio do semestre, enfrentando, portanto, dificuldades em acompanhar as disciplinas e sem a possibilidade de um período inicial de ambientação e, também, de reforço do aprendizado de Inglês. Nestas circunstâncias, as alunas tiveram que se adaptar como puderam às condições apresentadas. Vale destacar que estas dificuldades foram minimizadas nas edições do programa em 2018 e 2019.

Conclusões

Avaliamos a experiência deste programa de desenvolvimento acadêmico como extremamente positiva, trazendo a possibilidade de intercâmbio, trabalho conjunto e

aprendizado para todos os envolvidos no projeto, sejam docentes ou estudantes. Do ponto de vista dos docentes-pesquisadores participantes, destacamos a realização de atividades em conjunto, tais como publicações e eventos, como um dos ganhos possibilitados.

Do ponto de vista dos estudantes participantes do intercâmbio, destacamos a possibilidade de crescimento intelectual a partir da experiência de estudo e pesquisa em uma universidade no exterior, com amplos recursos acadêmicos e, também, em termos de infraestrutura. Como destacado anteriormente, a possibilidade de aprimoramento da língua estrangeira também se apresenta como um resultado importante deste projeto.

No que diz respeito à pesquisa, os resultados parciais indicam o levantamento de um conjunto de informações relevantes sobre as modalidades de acesso ao ensino superior nos EUA, bem como sobre as políticas de permanência e assistência estudantil oferecidas naquele contexto. Um conjunto significativo de textos acadêmicos sobre a temática está sendo sistematizado pelas bolsistas e estará disponível em breve na forma de artigos e resenhas. Também já temos um conjunto de informações levantadas sobre os sistemas de acesso e permanência estudantil nas duas universidades pesquisadas (NYU e WSU).

O Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento revelou-se como uma excelente oportunidade para o desenvolvimento e consolidação da parceria institucional e acadêmica entre a UFRJ, NYU e WSU e possibilitou o desenvolvimento de maneira formal e institucionalizada de atividades conjuntas e colaborações que já ocorriam entre os integrantes do projeto desde 2013.

Além das pesquisas e produtos desenvolvidos, os resultados do projeto se materializam na intensa e transformadora experiência vivenciada pelas bolsistas participantes, verbalizada pelas mesmas com depoimentos instigantes sobre suas experiências como estudantes internacionais, mulheres, latino-americanas, negras, no contexto de um *campus* universitário norte-americano, também com seus desafios no convívio com a diversidade e as diferenças nos mais variados aspectos. Afirmamos nosso desejo de que programas de intercâmbio deste tipo tenham continuidade e que continuem possibilitando resultados relevantes em termos de pesquisa, ensino e transformação de trajetórias acadêmicas nos próximos anos.

Referências

COULON, Alain. **A CONDIÇÃO DE ESTUDANTE**: a entrada na vida universitária. Salvador: Edufba, 2008.

FERES JUNIOR, João, 2010. Aprendendo com o debate público sobre ação afirmativa, ou como argumentos ruins podem tornar-se bons tópicos de pesquisa. In: PAIVA, Ângela R. (Org.). **ENTRE DADOS E FATOS**: ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio/Pallas, 2010.

HERINGER, Rosana . Addressing race inequalities in Brazil: lessons from the United States. *Working Paper Series Wwics*, Washington, DC, n.237, 1999.

HERINGER, Rosana. O Próximo passo: as políticas de permanência na universidade pública. In: PAIVA, A. R. (Org.). **AÇÃO AFIRMATIVA EM QUESTÃO**: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França. Rio de Janeiro: Ed. Pallas, 2013.

HERINGER, Rosana, 2002. The Challenge of Practice: affirmative action and diversity programs in Brazil and the U.S. Brazil Project, Woodrow Wilson International Center for Scholars, Washington, DC. Working Paper.

HERINGER, Rosana. Um balanço de 10 anos de políticas de ação afirmativa no Brasil. *Tomo*, v. 1, 2014.

HERINGER, Rosana & FERREIRA, Renato, 2009. Análise das principais políticas de inclusão de estudantes negros no ensino superior no Brasil no período 2001-2008. In: Paula, Marilene de & Heringer, Rosana. **CAMINHOS CONVERGENTES**: Estado e Sociedade na Superação das Desigualdades Raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll/ ActionAid, 2009.

HERINGER, R. & HONORATO, G., 2014. Políticas de permanência e assistência no ensino superior público e o caso da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). In: BARBOSA, M. L. de O. (org.), 2013. **ENSINO SUPERIOR**: Expansão e Democratização. Rio de Janeiro: Editora 7Letras.

PAIVA, A. R. (Org.). **AÇÃO AFIRMATIVA EM QUESTÃO**: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França. Rio de Janeiro: Ed. Pallas, 2013.

SAMPAIO, Sonia & SANTOS, Georgina. O conceito de afiliação estudantil como ferramenta para a gestão pedagógica da educação superior. In: 2.^a Conferência FORGES – Fórum do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa. Macau: Instituto Politécnico de Macau, Nov. 2012.

SOUSA, L. & PORTES, E. (2011). As propostas de políticas/ações afirmativas das universidades públicas e as políticas/ações de permanência nos ordenamentos legais. R. bras. *Est. pedag.*, Brasília, v. 92, n. 232, p. 516-541, set./dez. 2011.

VARGAS, H. M. REUNI na Universidade Federal Fluminense: aspectos da interiorização. In: BARBOSA, M. Ligia de O. (Org.). **Ensino superior**: expansão e democratização. Rio de Janeiro: 7Letras, 2014.

Alessandra Pio Silva

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense (2004) e mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2012). Participou do Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento, com bolsa de fomento da CAPES. É pedagoga e professora visitante da especialização em Relações Étnico-raciais na Educação Básica – EREREBÁ/Colégio Pedro II. Tem experiência na área de ensino, com ênfase em Educação para as Relações Raciais, atuando principalmente nos seguintes temas: educação das relações étnico-raciais; Lei 10.639/2003; planejamento pedagógico e currículo; identidade profissional.

Bruna Dias Crespo

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Bolsista do Programa de Iniciação Científica da UFRJ, sob orientação da Professora Dra. Rosana Heringer. Pertence ao grupo de pesquisa do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (LEPES) da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Participou do Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento, com bolsa de fomento da CAPES.

Daiane Agostini da Silva

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Saúde do Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro – NUTES/UFRJ. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Foi bolsista de iniciação científica do Laboratório de Linguagens e Mediações do Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde entre 2013 e 2017, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, desenvolvendo pesquisa na área de ensino de ciências e saúde. Temas e interesses de pesquisa: identidades; diferenças, inclusão e políticas de ações afirmativas.

Gabriela de Souza Honorato

Possui Graduação (2002) e Licenciatura em Ciências Sociais (2004), Mestrado em Sociologia (2005) e Doutorado em Ciências Humanas – Sociologia (2010) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É Professora Adjunta do Departamento de Fundamentos da Educação da Faculdade de Educação da UFRJ (FE/UFRJ) e Vice-Coordenadora do LEPES – Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Superior da FE/UFRJ. Ainda na UFRJ integra a equipe de pesquisadores do LAPES – Laboratório de Pesquisa em Ensino Superior, do IFCS (Instituto de Filosofia e Ciências Humanas) Áreas de pesquisa: Sociologia da Educação; Sociologia do Ensino Superior; Produção e Efeitos das Desigualdades Sociais.

Hustana Maria Vargas

Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (PPGE-UFF), onde lidera o Laboratório sobre Acesso e Permanência na Universidade – LAP/UFF. Na mesma instituição, integra o PENESB – Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira. Participa, na UFRJ, do

Laboratório de Pesquisa em Ensino Superior (LAPES). Membro titular do Comitê Científico do GT de Sociologia da Educação da ANPEd. Avaliadora do INEP para Educação Superior. Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em Sociologia da Educação, Sociologia das Profissões e Democratização do Ensino Superior. Graduada em Ciências Sociais (UFMG, 1983) e em Direito (PUC-Minas, 1983); mestre em Ciências Jurídicas (PUC-Rio, 1988) e em Educação (PUC-Rio, 1998); e, doutora em Ciências Humanas – Educação (PUC-Rio, 2008).

José Aparecido Alves Pereira

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ); mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2010). Especialista em Metodologia do Ensino Fundamental e graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia. É Professor Assistente na Universidade do Estado da Bahia/Campus XII, no município de Guanambi. Foi Bolsista Internacional da Fundação Ford/Ford Foundation, International Fellowships Program (2008/2009). Realiza pesquisas na área de Avaliação da Aprendizagem Didática e Políticas Públicas Educacionais no Ensino Superior e outras áreas do campo da Pedagogia como membro da Linha de Pesquisa em Avaliação, Gestão e Políticas Educacionais do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire (NEPE/UNEB), e Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (LEPES/UFRJ).

Leonardo Augusto Lopes Rodrigues

Doutorando em Sociologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2017-2021), mestre em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro e graduado em História pela Universidade Federal de Ouro Preto. Membro do Laboratório de Pesquisa em Ensino Superior (LAPES/UFRJ) e do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (LEPES/UFRJ). Trabalha principalmente nos seguintes temas: sociologia das profissões, sociologia da educação, ensino superior e políticas educacionais.

Manuela Grill Rodrigues

Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e mestranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), com previsão de conclusão em 2021. Durante a graduação atuou no Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (LEPES/FE/UFRJ), investigando a evasão e permanência no ensino superior, com foco na área de educação no Rio de Janeiro, com projeto de pesquisa financiado pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), sob orientação da Prof. Dra. Gabriela Honorato. Atualmente faz parte do grupo de pesquisa Gestão e Qualidade da Educação (GESQ/PUC-Rio), pesquisando sobre gestão escolar democrática, sob orientação da Prof. Dra. Cynthia Paes de Carvalho. Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em Sociologia da Educação.

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. Foi professora adjunta da Universidade Federal de Viçosa e Diretora do Centro de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Candido Mendes. Publicou vários artigos e capítulos de livros sobre relações raciais, discriminação racial, desigualdades raciais, políticas de ação afirmativa, desigualdades no acesso e permanência na educação superior, desigualdades de gênero e direitos humanos. É conselheira do Fundo Elas de Investimento Social. Integra o Conselho da Campanha Latino-Americana pelo Direito à Educação (CLADE-Brasil), do IBASE da CEPIA e do Criar-Brasil.

LEPES



1920 | 2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Agência Brasileira do ISBN

ISBN 978-85-89943-29-1



9 788589 943291