

**ACESSO E SUCESSO NO ENSINO SUPERIOR:
UMA SOCIOLOGIA DOS ESTUDANTES**

Gabriela Honorato
Rosana Heringer (Org.)

**ACESSO E SUCESSO NO ENSINO SUPERIOR:
UMA SOCIOLOGIA DOS ESTUDANTES**

© 2015 Gabriela Honorato e Rosana Heringer

*Este livro segue as normas do Acordo Ortográfico
da Língua Portuguesa de 1990, adotado no Brasil em 2009.*

Coordenação editorial

Isadora Travassos

Produção editorial

Eduardo Sússekind

Rodrigo Fontoura

Victoria Rabello

Sumário

Introdução:

Acesso e sucesso no ensino superior e a pesquisa
no curso de pedagogia da UFRJ

Gabriela Honorato

Rosana Heringer

7

PARTE 1: A PESQUISA SOBRE INGRESSANTES
NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRJ

O acesso ao curso de pedagogia da UFRJ:
análise a partir dos ingressantes em 2011-2012

Rosana Heringer

33

Origem social e vocação profissional

Maria Ligia de Oliveira Barbosa

48

Análise dos ingressantes no curso de pedagogia da UFRJ
a partir de suas trajetórias no ensino médio

Carolina Zuccarelli

76

Investigando “permanência” no ensino superior:
um estudo sobre cotistas do curso de pedagogia da UFRJ

Gabriela de Souza Honorato

96

2015

Viveiros de Castro Editora Ltda.

Rua Visconde de Pirajá, 580/ sl. 320 – Ipanema

Rio de Janeiro – RJ – cep 22410-902

Tel. (21) 2540-0076

editora@7letras.com.br – www.7letras.com.br

PARTE 2: REFLEXÕES SOBRE ACESSO E PERMANÊNCIA
NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

E agora, José?!

Écio Antônio Portes 135

A distribuição de apoio social e atividades complementares
entre estudantes das IFES por cor e condição de ingresso
(cotista e não cotista)

Gabriela de Souza Honorato 142

Permanência de bolsistas do ProUni no ensino superior

Clarissa Tagliari Santos 163

Invisíveis no campus: sobre a permanência de estudantes
de pedagogia e de engenharia mecânica
na universidade federal fluminense

Ana Carolina Grangeia Cardoso
Hustana Maria Vargas 182

Algumas reflexões sobre a identidade do curso de pedagogia

Silke Weber 202

Análise do desempenho de cotistas e não cotistas
dos cursos de pedagogia no Enade

Márcia de Carvalho 213

Sobre os autores 236

Introdução

Acesso e sucesso no ensino superior e a pesquisa no curso de pedagogia da UFRJ

Gabriela Honorato

Rosana Heringer

Nas últimas décadas, observa-se no Brasil uma ampliação das oportunidades de acesso à educação superior. Tal fenômeno deve-se, em grande parte, à combinação de políticas de expansão de instituições, cursos e vagas, mas também à adoção de políticas de ação afirmativa dirigidas a alunos de baixa renda que concluíram o ensino médio em escolas públicas e afrodescendentes (historicamente menos presentes neste nível de ensino). Entretanto, com uma taxa de escolarização da população jovem (18-24 anos) em 15,1%,¹ o sistema brasileiro de educação superior ainda pode ser considerado “de elite”. Desse modo, são importantes as iniciativas de estudos e pesquisas que visem investigar o efeito dessas políticas e as estratégias institucionais, individuais e/ou coletivas de permanência e inserção profissional dos “novos estudantes”.

Esta é a temática geral deste livro. Trabalhos como os aqui apresentados visam contribuir para o debate sobre o alcance das ações que vêm sendo implementadas para a democratização do acesso e permanência na educação superior. Nossa hipótese é a de que, tal como vêm sendo implementadas, as políticas propostas pelo Ministério da Educação e outras – desenvolvidas pelas próprias instituições de ensino – correm o risco de não se sustentar ao longo do tempo. Com isso, ficaria comprometida também a Meta 12 do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE), sancionado recentemente pela presidente Dilma Rousseff. Espera-se elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 33% da população entre 18 e 24 anos, assegurando qualidade e expansão do setor público em pelo menos 40%. Será mesmo possível chegar a tal percentual?

¹ Censo da Educação Superior 2013. Brasília: INEP/MEC, 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2015.

A despeito do avanço representado pela Lei 12.711/2012,² a estrutura de oportunidades por ela criada, ao reservar 50% das vagas de ingressantes, a cada ano, nas instituições federais de ensino superior (IFES) para candidatos oriundos de escola pública e com renda mensal familiar *per capita* inferior a um salário mínimo e meio, não leva em consideração a realidade – objetivamente distinta – dos vários estados e regiões do país. Quanto menor a competitividade dentro de cada grupo criado pela Lei, maiores as chances de se conseguir uma vaga (CARVALHAES; FERES JR; DAFLON, 2013). E, no cálculo para o Brasil, a reserva de vagas para os de maior renda oriundos de escola pública (em 50%) acaba sendo maior do que o contingente que poderia se candidatar a uma vaga. No interior desse grupo de renda, o contingente de “pretos, pardos e indígenas” (PPI) seria ainda menor, o que os levaria a ter mais vantagens que os brancos. Mas a Lei não leva tal cálculo em consideração. A maior dificuldade para se obter uma vaga encontra-se, justamente, no grupo menos privilegiado, que acumula desigualdade étnico-racial e de renda. Há duas vezes mais alunos PPI no Brasil com renda menor do que alunos brancos nesta situação.

E o quadro se agrava quando são analisados os estados e as regiões brasileiras. Os estados da Região Sul, com menor proporção de PPI na população, acabam possibilitando que este grupo com renda inferior a um salário mínimo e meio, oriundo de escolas públicas, tenha maiores vantagens em comparação com os outros. Em Santa Catarina, os PPI pobres têm cinco vezes mais chances de conseguir vaga do que nos estados do Maranhão, Bahia, Pará ou Amazonas (CARVALHAES; FERES JR.; DAFLON, 2013). Assim, os estados mais pobres e com maior proporção demográfica de PPI são aqueles em que a desvantagem para os PPI mais pobres é maior. Isso significa que o padrão de desigualdades regionais característico do Brasil não é revertido pela lei. Ajustes nesse sentido deveriam ser feitos.

Outro problema observado com a ampliação das oportunidades de acesso ao ensino superior diz respeito à sobra de vagas disponibilizadas

para alunos ingressantes (tanto no sistema público quanto privado). Para termos uma ideia, no ano de 2010, quase metade dessas vagas (49%) oferecidas por universidades, centros universitários e faculdades sobraram no Brasil. Somente 1.590.212 foram preenchidas num universo de 3.120.192 disponíveis. A maioria delas se concentrou em estabelecimentos privados, mas sobraram 36 mil em instituições públicas, particularmente nas municipais. Seria preciso melhorar o aproveitamento de vagas no sistema como um todo e nas instituições municipais em particular.

Para Gabriel Rodrigues, presidente da Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior (ABMES), no setor privado “a oferta não é preenchida porque o aluno não aceita essas vagas por diferentes razões”. Ou, as instituições solicitam ao Ministério autorização para um número maior de vagas do que pretende preencher. Especialmente, esse parece ser o caso das faculdades que não têm autonomia para solicitar outra autorização de funcionamento com novas vagas. Assim sendo, seria necessário que o sistema adequasse a oferta às necessidades de mão de obra do país e às demandas dos estudantes, inclusive regionalmente. O planejamento da oferta deveria ser feito com critérios mais transparentes. Entre as cinco regiões brasileiras, é o Centro-Oeste, atualmente, com a maior proporção de vagas não preenchidas (53%).³

Até mesmo com relação ao Programa Universidade para Todos (ProUni), que, na prática, funciona como uma política de distribuição de vagas nas instituições privadas, com pagamento parcial ou isenção total de mensalidades, observamos sobra de vagas. No primeiro semestre de 2011, a oferta foi de 123 mil bolsas, mas apenas 117 mil estudantes foram convocados em primeira chamada para matrícula. Muitos deles, mesmo entre os convocados, não conseguiram comprovar o atendimento aos critérios de renda exigidos pelo Programa. Das vagas não preenchidas, 87% foram para cursos de educação a distância (EaD).

Mas a sobra de vagas também parece estar se constituindo como um problema recente entre as IFES. Com a adesão delas ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como a prova de seleção por excelência, é possível perceber uma dificuldade das instituições em preencher todas as oportunidades de acesso. A maior parte

2 A Lei estabelece que 50% das vagas disponíveis nas instituições federais de ensino superior (IFES) sejam reservadas, no processo de seleção de alunos ingressantes, em cada ano, àqueles oriundos de escolas públicas. Dessas, 50% devem ser reservadas para os candidatos com renda mensal familiar *per capita* inferior a um salário mínimo e meio. Os outros 50% restantes devem ser destinados àqueles com renda superior a esta marca. E, dentro de cada grupo de renda, devem ser reservadas vagas para pretos, pardos e indígenas (PPI) de acordo com a proporção do agregado dessas categorias demográficas em cada estado, aferidos pelo censo demográfico mais recente (CARVALHAES; FERES JR.; DAFLON, 2013).

3 Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2011/11/11/metade-das-vagas-de-ingresso-no-ensino-superior-do-pais-sobrou-em-2010.htm>>. Acesso em: 2 jul. 2014.

das vagas não é ocupada na primeira fase de matrículas. De acordo com o Coordenador do Sisu na Universidade Federal do Ceará (UFC), Miguel Franklin, vários fatores poderiam explicar o baixo índice de comparecimento às matrículas. Os candidatos prestam o Exame apenas para testar se passariam em determinado curso, ou se inscrevem várias vezes até obterem uma vaga no curso de preferência (provocando aparente evasão).⁴

Em 2012, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), instituição com o maior número de inscritos no Sisu (152.196), segundo a então pró-reitora de graduação, Ângela Rocha,⁵ o preenchimento de vagas na primeira chamada foi de, aproximadamente, um terço. Com relação ao curso de medicina, um dos mais disputados tradicionalmente, a UFRJ teria convocado 62 candidatos aprovados para matrícula na segunda chamada. Ou seja, apenas 34 se matricularam na primeira chamada, para uma turma de 96 alunos. No curso de engenharia civil, que ofereceu 60 vagas, apenas nove candidatos se matricularam na primeira chamada. Para a pró-reitora, tal fato pode estar ocorrendo também porque o Sisu facilita a inscrição de candidatos de outros estados que, depois, desistem de vir para o Rio de Janeiro.⁶

O processo de interiorização dos campi das instituições federais também tem se constituído como um problema, quando se observa, de forma mais objetiva, a implementação das políticas de democratização do acesso ao ensino superior. Entre 2003 e 2011, o número de municípios atendidos passou de 114 para 237 (VARGAS, 2014, p. 290). O objetivo (da interiorização), instituído pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), é o de atenuar desigualdades regionais. Mas, para ilustrarmos a questão que estamos querendo destacar, tomemos o exemplo da Universidade Federal Fluminense (UFF), que é, no Rio de Janeiro, a instituição federal mais interiorizada, com campi em 16

municípios, além de integrar o consórcio CEDERJ,⁷ que oferece cursos a distância em mais 22 cidades.

Em seu estudo, Vargas (2014) observa baixa atratividade (ou baixa demanda) pelas vagas da UFF no interior do Rio de Janeiro e possível dissociação entre cursos oferecidos e as realidades econômicas das regiões. Entre 2008 e 2012, a relação candidato-vaga decresceu ou se manteve contínua. A única exceção foi o curso de engenharia em todos os municípios e modalidades ofertadas. Há baixíssima relação candidato-vaga, no interior do estado, nos cursos voltados ao magistério (como as licenciaturas em ciências sociais, física, geografia, história, matemática e pedagogia), não chegando a um candidato por vaga ou girando em torno de um. Haveria uma inadequação entre locais de oferta e cursos ofertados? Que outros fatores poderiam explicar o pequeno interesse de candidatos a cursos oferecidos no estado do Rio?

O processo de expansão, portanto, pode não estar sendo discutido nem com a comunidade acadêmica nem com a população local onde estão presentes os novos campi. Há a instalação de cursos que não atendem a necessidades locais. Assim, o problema de baixa demanda constatado requer ações de planejamento mais acuradas. Ao mesmo tempo, alocação de recursos e professores para que as novas unidades se sustentem e se desenvolvam com toda a estrutura requerida são também fundamentais. Por fim, não é possível conceber políticas “agressivas” de inclusão social sem assistência estudantil estritamente consistente. Isso porque “não se amplia o número de matriculados na universidade da mesma forma como se amplia uma linha de produção de sapatos ou carros” (MANCEBO, 2008, p. 59 apud VARGAS, 2014, p. 311).

Assistência e/ou permanência do estudante parecem ser os principais desafios do processo de democratização das oportunidades de acesso ao ensino superior no Brasil. Uma vez admitidos às instituições de ensino, como fazer com que um amplo contingente de alunos tenha condições de permanecer “efetivamente” em seus cursos de graduação? (HERINGER; HONORATO, 2014). A fim de responder a essa preocupação, o governo brasileiro criou, em 2010, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), com o objetivo de democratizar as condições de permanência

4 Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/enem/2012-07-17/maioria-das-vagas-do-sisu-sera-preenchida-na-lista-de-espera.html>>. Acesso em: 2 jul. 2014.

5 Os dados foram apresentados pela pró-reitora em comunicação no “Seminários de Graduação – Avaliação na UFRJ”, em junho de 2013.

6 O excesso de chamadas na UFRJ para o preenchimento de todas as vagas disponíveis, pelo menos no curso de pedagogia, onde atuam as organizadoras deste livro, tem provocado a entrada de alunos após mais de um mês do início das aulas. Muitos deles não conseguem acompanhar a sequência das disciplinas do primeiro período por já terem perdido muito conteúdo e acabam ficando reprovados em muitos créditos. Esta questão precisa ser melhor avaliada pelas Coordenações de Orientação e Acompanhamento Acadêmico (COAAs) e pela pró-reitoria de graduação.

7 O Consórcio CEDERJ coordena a graduação a distância de oito universidades públicas de ensino superior: CEFET, IFF, UERJ, UFRJ, UFRRJ (Rural) UFF, UNIRIO, UENF. A modalidade de ensino é semipresencial e existem 32 polos CEDERJ espalhados pelo estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://cederj.edu.br/cederj/vestibular-cederj/>>. Acesso em: 2 jul. 2014.

dos jovens na educação superior pública federal, minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais, reduzir taxas de retenção e evasão e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010).

O PNAES define ações que devem ser adotadas para se chegar a esses objetivos em diferentes áreas: moradia, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esportes, educação infantil para filhos de estudantes, acesso, participação e aprendizagem de alunos portadores de deficiência. Os recursos destinados ao PNAES têm se ampliado, mas várias críticas têm sido feitas. Particularmente, se tem alegado que os recursos ainda são insuficientes para atender à demanda. Os dados do Censo da Educação Superior 2010, por exemplo, apontavam que apenas 18,3% dos alunos ingressantes em instituições públicas por meio de políticas de ação afirmativa e/ou de reserva de vagas recebiam algum tipo de assistência estudantil. Entre os estudantes em geral, apenas 9% recebiam, tal como esclarece Paixão *et al.* (2011).

Outros dados disponíveis das IES demonstram que há uma série de evidências de que o volume de recursos é insuficiente para responder à crescente demanda por assistência. Na UFRJ, por exemplo, apenas 5,1% dos estudantes recebem algum tipo de apoio financeiro e somente 1,2% tem acesso à residência estudantil ou a alguma forma de auxílio financeiro para moradia (INEP, 2010). Mas nessa universidade foi estabelecido, em 2011, que os cotistas, no ano de ingresso, teriam direito à “Bolsa de Acesso e Permanência”. Tal fato leva à necessidade de se questionar se o benefício será assegurado nos anos posteriores. Em 2012, a UFRJ contou com cerca de R\$ 21 milhões para o pagamento de benefícios a estudantes. Em 2013, o gasto foi de R\$ 31.718.643,00 e orçado em R\$ 30,3 milhões (SUPEREST, 2012b; 2013b).

No dia 9 de maio de 2013, o então ministro da educação, Aloizio Mercadante, lançou o “Bolsa Permanência”, um pagamento de R\$ 400,00 por mês a estudantes de baixa renda de universidades e institutos federais matriculados nos chamados “cursos integrais”, ou seja, com carga horária diária de cinco ou mais horas, como medicina e algumas engenharias, e de R\$ 900,00 a indígenas e quilombolas. Considerado de “baixa renda” seria o aluno com renda familiar mensal per capita de até um salário mínimo e meio. O mais interessante foi o fato de o secretário de educação superior, Paulo Speller, ter declarado não saber quantos estudantes têm direito ao benefício e, menos

ainda, quantos irão solicitá-lo:⁸ evidência contundente de que é possível que não haja recursos necessários para se efetivar este programa.

Além da questão dos recursos, as ações de permanência e assistência estudantil têm se desenvolvido por meio de diferentes programas complementares que devem, idealmente, estar articulados entre si dentro de cada instituição de ensino superior. Mas, dada a diversidade de ações, em algumas delas essas atividades são gerenciadas por diferentes órgãos, levando, muitas vezes, a problemas de coordenação e gestão; em outras, a estrutura de gestão para implementação das políticas de permanência e assistência são as pró-reitorias ou sub-reitorias próprias. Há casos, ainda, em que são gerenciadas por uma superintendência ou divisão. Tal diversidade traria incertezas sobre o tipo de prioridade dada às políticas estudantis.

No caso da UFRJ, há a Superintendência de Políticas Estudantis (Superest).⁹ Em seu documento de “Apresentação” (SUPEREST, 2013a), é possível perceber a força da distribuição de bolsas sociais como ação mais evidente da UFRJ em termos de assistência ao estudante. Tendo como base o PNAES, a Superest registra a implementação do “Programa de Auxílio ao Estudante”, destinado à distribuição da Bolsa -Auxílio e Moradia (geralmente disputadas por estudantes da universidade a partir do terceiro período de seus cursos de graduação). A partir de 2012, a Divisão de Assistência ao Estudante (DAE) da Superest passou a ser responsável também pelo “Programa de Bolsa de Acesso e Permanência”, destinado aos ingressantes por reserva de vagas, no ano de ingresso, a partir de 2012. Todas as modalidades de bolsa foram, a partir de 2012, acrescidas do “Auxílio Transporte”.

De acordo com dados sistematizados por meio de informações divulgadas no site da Superest em 2012, quando consideramos somente a Bolsa Auxílio, podemos perceber que a maior parte delas é dirigida ao Centro de Ciências da Saúde (CCS), mas este é o Centro onde se concentra o maior número de matrículas discentes. No Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas (CCJE) e no CT (Centro de Tecnologia), há poucas bolsas, em comparação com a concentração de matrículas. Impressiona muito a diferença entre a concentração de matrículas e o grande volume de bolsas no Centro de Letras e Artes (CLA). No Centro de Filosofia e Ciências Humanas, temos 16% das matrículas desta universidade e 16% das bolsas-auxílio

8 O GLOBO. Universitários de baixa renda terão bolsa de R\$ 400,00 em federais. Caderno O País. Rio de Janeiro, p. 4, 10 mai. 2013.

9 Foi criada em julho de 2011, com a perspectiva de que se tornasse uma pró-reitoria.

concedidas. Mas licenciatura em pedagogia é o segundo curso com o maior número de bolsas de toda a UFRJ.

Esse fato nos chamou atenção e nos motivou a desenvolver a pesquisa registrada sob o título de “Introdução a uma ‘Sociologia dos Estudantes’: uma análise dos estudantes cotistas e bolsistas no curso de pedagogia da UFRJ”.¹⁰ Num primeiro momento, desenhamos o projeto de tal modo a nos reduzirmos aos ingressantes de 2011 e 2012 (primeiras turmas de cotistas desta universidade),¹¹ que cursaram o ensino médio em escolas públicas e que eram beneficiários do Programa de Auxílio ao Estudante. Posteriormente, avaliamos que seria mais interessante trabalharmos com os ingressantes de 2011 e 2012 em geral, uma vez que poderíamos estabelecer análises também quantitativas (com um maior número de casos, e não apenas qualitativas), além de comparativas (“cotistas” *versus* “não cotistas”, entre outras).

Adicionalmente, na medida em que duas integrantes da equipe de pesquisa eram professoras da Faculdade de Educação da UFRJ, inclusive com atuação na Coordenação de Orientação e Acompanhamento Acadêmico

10 O projeto de pesquisa foi contemplado com auxílio financeiro pelo Edital FAPERJ 15/2011 – Programa “Apoio a Projetos de Pesquisa na Área de Humanidades – 2011”.

11 Em 2011, os ingressantes por vestibular foram submetidos à resolução CONSUNI 16/2010, onde: 40% das vagas foram preenchidas por meio de concurso de acesso próprio; 40% das vagas oferecidas em cada curso foram preenchidas por candidatos selecionados pelo Enem/Sisu; 20% das vagas oferecidas em cada curso foram preenchidas por candidatos selecionados pelo Enem/Sisu e que tinham cursado o ensino médio, integralmente, em estabelecimentos da rede pública vinculados às Secretarias Estadual e Municipal de Educação do Rio de Janeiro e à Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro (evitando, desse modo, que alunos de escolas públicas ditas “de elite”, como as da rede federal presentes no Rio de Janeiro – Pedro II, CEFET, por exemplo – pudessem conseguir a maior parte das vagas). Em 2012, os ingressantes por “vestibular” foram submetidos à resolução CONSUNI 14/2011, onde: utilizou-se, exclusivamente, a prova do Enem/Sisu, preservada a etapa de teste de habilitação específica (THE) para os cursos que o exigiram (tais como arquitetura e urbanismo; artes cênicas; artes visuais; dança e música); e, 30% das vagas oferecidas em cada curso foram preenchidas por candidatos que tinham cursado o ensino médio, integralmente, em escolas públicas e que possuíam renda familiar mensal per capita de até um salário mínimo e meio (1,5 SM) nacional vigente. Desse modo, a partir de 2012, pela primeira vez, a UFRJ abriu mão de vestibular próprio, procurando reunir os candidatos num único sistema de reserva de vagas, e tomar o critério “escola pública” atrelado ao critério de renda. Nesta mesma resolução se afirmou a garantia da continuidade das políticas de apoio a todos os estudantes ingressantes na modalidade “reserva de vagas” (ou chamados “cotistas”) por meio de “bolsas de acesso e permanência”; meios de transporte gratuitos; acesso à rede e equipamentos de informática; acompanhamento acadêmico e oferta de disciplinas suplementares, de apoio e introdutórias. Também foi reafirmado o compromisso de “dar continuidade à ofensiva política junto ao Ministério da Educação” para garantir acesso aos recursos do Reuni; para a participação na elaboração e aplicação da prova do Enem e para que os recursos da UFRJ que deixaram/deixarão de ser utilizados com vestibular próprio sejam realocados em programas de melhoria do ensino de graduação e assistência ao estudante.

do curso de pedagogia e licenciaturas (COAA), teríamos acesso facilitado a algumas informações, dando continuidade a trabalhos anteriores por elas realizados, voltados à produção do conhecimento sobre acesso, permanência e conclusão do ensino superior entre grupos desfavorecidos e/ou populares, isto é, que histórica e tradicionalmente estiveram menos presentes neste nível escolar no Brasil. Cabe destacar a dissertação de mestrado de Honorato (2005) e artigos de Heringer (2003; 2005; 2010; 2013a; 2013b; 2013c), Heringer e Ferreira (2009) e Heringer e Honorato (2014), Honorato (2011), entre outros trabalhos.

Outro motivo para a escolha de alunos do curso de pedagogia como objeto de estudo deveu-se ao fato de este ser apontado, em alguns trabalhos, como uma escolha possível para jovens de origem popular. O trabalho de Amaral e Oliveira (2011), por exemplo, confirma, entre estudantes beneficiários do ProUni, que o curso de pedagogia, em particular, e os cursos de licenciatura, em geral, têm sido escolhidos não como um desejo, mas como uma possibilidade viável, economicamente inclusive (seria um curso mais barato para a permanência do que outros). A maior parte dos alunos analisados pelas autoras encontra-se nesta situação. Em nossa experiência como docentes de disciplinas do curso de pedagogia da UFRJ, também ouvimos, frequentemente, de nossos alunos, a mesma afirmação, o que justificou, mais uma vez, a escolha do objeto.

Resumidamente, as questões iniciais, norteadoras do desenho da proposta de pesquisa foram as que seguem: Em que medida as políticas de democratização da educação superior estão contribuindo, de fato, para ampliar as oportunidades sociais de grupos populares? Que fatores têm limitado as chances de estudantes de origem popular ingressar no ensino superior, e, por outro lado, quais seriam aqueles que se associam às expectativas positivas de acesso/ingresso, permanência e conclusão dos estudos e inserção no mercado de trabalho? Considerando o caso específico do curso de pedagogia da UFRJ, o que identificamos? Os resultados visam contribuir para o aprimoramento das recentes políticas, para ajustes institucionais em geral e para os programas de permanência e assistência estudantil na UFRJ, em particular.

Iniciamos a pesquisa com um levantamento bibliográfico sobre a temática da seleção social na educação superior no Brasil, sobre as medidas de expansão e democratização recentemente adotadas e, especialmente, as políticas de ação afirmativa. Tal bibliografia foi consultada, sistematizada e,

também, debatida em grupo de estudo, com encontros mensais. Este grupo, além da participação da coordenadora da pesquisa (Maria Ligia de O. Barbosa, do IFCS/UFRJ) e das duas professoras/pesquisadoras da Faculdade de Educação da UFRJ (Gabriela Honorato e Rosana Heringer), contou com a presença de alunos dos cursos de graduação em pedagogia e ciências sociais (bolsistas de iniciação científica e voluntários), além de mestrandos, doutorandos (em ciências humanas) e pesquisadores de outras instituições interessados no tema.

Em seguida, foi realizado um levantamento de dados sobre acesso e permanência nas IFES e na UFRJ, com atenção ao curso de pedagogia, incluindo:

1 – compilação e análise das resoluções do Conselho Universitário (Consuni) – entre 2007 (ano de aderência da UFRJ ao Reuni) e 2012, ano de início daquela que passa, a partir de agora, a ser denominada como “Pesquisa Pedagogia” ou “Pesquisa” sobre acesso, permanência e assistência ao estudante. O trabalho de Heringer e Honorato (2014) apresenta os resultados deste exercício;

2 – sistematização e análise de dados sobre matrícula discente e distribuição de bolsas acadêmicas e sociais das IFES brasileiras (ver capítulo 8 deste livro) e sobre a UFRJ e o curso de pedagogia, a partir de informações disponibilizadas pela pró-reitoria de graduação, pela coordenação do curso de pedagogia, pela Superest e por meio do Censo da Educação Superior, disponibilizadas no site do INEP.

Cabe a observação de que as análises sobre matrícula discente e distribuição de bolsas acadêmicas e sociais na UFRJ foram apresentadas no I Encontro do Grupo de Pesquisa “Ensino Superior: Expansão, Diversificação, Democratização” (realizado em 2012, na Universidade Federal de Minas Gerais [UFMG], em Belo Horizonte) e no Seminário Internacional Democratização do Ensino Superior (realizado em 2013, no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da UFRJ, no Rio de Janeiro). Os demais dados poderão ser observados entre os vários trabalhos que compõem este livro, particularmente no de Rosana Heringer (Capítulo 1), Gabriela Honorato (Capítulo 4) e Maria Ligia Barbosa (Capítulo 2).

O passo seguinte foi a construção de um questionário, realização de pré-teste e, finalmente, a aplicação da versão final do mesmo. O questionário foi composto de 59 questões, sendo quatro abertas e as demais com respostas fechadas a serem assinaladas. O pré-teste foi realizado em duas turmas de 2012-1 (turno da manhã e da tarde). Foram aplicados 30 questionários e muitos alunos tiveram dificuldade em responder: 1) questões que

solicitavam numeração crescente ou decrescente quanto à preferência sobre algo; 2) questões que faziam referência a dimensões da educação superior para além do ensino (por exemplo, à “extensão”); 3) questões que faziam referência à organização da UFRJ e da Faculdade de Educação, e 4) questões que faziam referência ao tipo de bolsa recebida, pois não sabiam informar o “nome” da bolsa.

Após a realização do pré-teste, questões de numeração crescente ou decrescente foram reformuladas. Também houve melhor organização de questões por tema. Os alunos levaram, em média, 50 minutos para respondê-lo. Alguns o consideraram “cansativo”. Os dados foram digitados no SPSS,¹² com a criação de 173 variáveis. Para as respostas das questões abertas foram criadas categorias relacionadas às expectativas futuras sobre inserção profissional e características associadas ao sucesso no mercado de trabalho. As respostas também foram codificadas e digitadas em SPSS e, posteriormente analisadas juntamente ao restante do questionário. A partir do banco de dados criado nesse software, foram gerados vários relatórios de cruzamentos de dados que permitiram ampla análise dos resultados do *survey*.

O questionário (aplicado com a colaboração voluntária de duas alunas do próprio curso e de duas bolsistas de iniciação científica, devidamente orientadas e treinadas pela equipe de pesquisadoras) versou sobre: 1) informações socioeconômicas e culturais do aluno (de sua família de origem e de sua atual família, se fosse o caso); 2) trajetórias educacionais até chegar ao curso de pedagogia da UFRJ; 3) a escolha pela UFRJ e pelo curso de pedagogia; 4) demandas materiais e culturais para a permanência no curso; 5) organização do tempo entre trabalho, estudos e tarefas domésticas; 6) expectativas quanto ao acesso ao ensino superior e à inserção profissional, e 7) participação em atividades complementares (eventos científicos e culturais, iniciação científica, monitoria, extensão, entre outros programas acadêmicos da universidade).

Ainda na tarefa de digitação, foi possível observar algumas evidências interessantes: 1) alguns alunos cotistas não se identificaram como tal e tiveram que ser identificados por outros meios (colaboração da PR1/UFRJ); 2) outros alunos não declararam receber bolsa social. Em um dos casos, o aluno que acumulava bolsas só declarou a acadêmica; 3) houve baixo percentual de respostas à atividade principal do pai, da mãe e do/a esposo/a;

¹² *Statistical Package for Social Sciences* (IBM SPSS ou, simplesmente, SPSS) é um *software* de tipo científico, utilizado para a sistematização e análise de dados quantitativos.

4) também observamos baixo percentual de resposta à questão “se estudava na instituição que gostaria” (problema na formatação do questionário); 5) em questões do tipo “marque até 3 opções”, os estudantes marcaram quantas desejaram; 6) muitos declararam o “estágio” (curricular obrigatório do curso de pedagogia) como uma situação de que “trabalha atualmente”.

Na Tabela 1, apresentamos o número de alunos ingressantes no curso de pedagogia da UFRJ nos anos de 2011 e 2012, por período. Há duas modalidades de ingresso: “vestibular” e “outras formas”. Os ingressantes por “outras formas” foram aqueles matriculados pela primeira vez no período e que tiveram acesso à instituição por meio de programas de “Transferência *Ex-Officio*”, “Mudança de Curso”, “Transferência Externa”, “Transferência Externa Especial”, “Isenção de Vestibular”, “Mobilidade Acadêmica”, “Intercâmbio” e pelo “Convênio Parfor”. Como vimos, desde 2012 a UFRJ abriu mão de seu concurso de acesso próprio, denominado “vestibular”, e, de lá para cá, os ingressantes vêm obedecendo a resoluções distintas de acesso à universidade, até ser implementada integralmente a lei 12.711/2012.

TABELA 1: ALUNOS INGRESSANTES NO CURSO DE PEDAGOGIA/UFRJ POR PERÍODO – 2011 E 2012

Período	Vestibular	Outras formas	Total
2011/1	99	12	111
2011/2	50	5	55
2012/1	96	12	108
2012/2	50	8	58
Total	295	37	332

Fonte: elaboração própria a partir de dados disponibilizados pela pró-reitoria de graduação da UFRJ. Nota: Os períodos de 2011/2 e 2012/2 são de turmas noturnas.

A expectativa era a de que pudéssemos aplicá-lo a todos os ingressantes de 2011 e 2012. Seriam 332 no total, com 295 por “vestibular” e 37 por “outras formas” (Tabela 1). Do total dos ingressantes por “vestibular”, 73% ou 22% se constituíam de cotistas (Tabela 2). Mas só conseguimos aplicar o questionário em 101 alunos dos 204 com “matrícula ativa”. No momento da aplicação – entre novembro de 2012 e janeiro de 2013 –, identificamos um número significativo de alunos com matrícula trancada ou cancelada (o que, neste segundo caso, configura “evasão”). Havia 93 alunos com “matrícula cancelada” e 21 com “matrícula trancada” (Tabela 3). Uma razão que

pode ter contribuído de forma significativa para o aumento da evasão foi a ocorrência da greve de professores das universidades federais entre maio e setembro de 2012.¹³

TABELA 2: ALUNOS INGRESSANTES POR VESTIBULAR NO CURSO DE PEDAGOGIA/UFRJ POR PERÍODO E RESERVA DE VAGAS (COTISTA E NÃO COTISTA) – 2011 E 2012

Período	Sem informação	Não cotista	Cotista
2011/1	2	89	20 (18%)
2011/2	0	45	10 (18%)
2012/1	4	76	28 (26%)
2012/2	2	41	15 (26%)
Total	8	251	73 (22%)

Fonte: elaboração própria a partir de dados disponibilizados pela pró-reitoria de graduação da UFRJ. Nota: Os períodos de 2011/2 e 2012/2 são de turmas noturnas.

TABELA 3: SITUAÇÃO DA MATRÍCULA DOS ALUNOS INGRESSANTES NO CURSO DE PEDAGOGIA/UFRJ POR PERÍODO – 2011 E 2012 – JUN. 2013

Período	Ativa	Rematrícula	Trancada	Cancelada
2011/1	56 (50%)	7 (6%)	10 (9%)	38 (34%)
2011/2	31 (56%)	5 (9%)	3 (5%)	16 (29%)
2012/1	62 (57%)	2 (2%)	7 (6%)	37 (34%)
2012/2	55 (95%)	0 (0%)	1 (2%)	2 (3%)
Total	204 (61%)	14 (4%)	21 (6%)	93 (28%)

Fonte: elaboração própria a partir de dados disponibilizados pela pró-reitoria de graduação da UFRJ. Nota: Os períodos de 2011/2 e 2012/2 são de turmas noturnas.

Após a aplicação do questionário, 30 alunos se disponibilizaram a conceder entrevista. Separamos esses alunos em grupos, de acordo com as seguintes características: diferentes formas de ingresso (“cotistas” e “não cotistas”); diferentes situações de trabalho (“trabalha”; “já trabalhou, mas não trabalha atualmente”; “nunca trabalhou”); local de residência (“mais” ou “menos” de uma hora de distância do *campus* da Praia Vermelha, onde funciona o

¹³ Muitos alunos não retornaram após a longa greve de 2012. Além disso, alguns professores não concordaram em disponibilizar tempo de suas aulas para aplicação do questionário e, desse modo, algumas turmas não puderam ser encontradas em aulas das disciplinas obrigatórias, onde, em geral, é maior a frequência.

curso de pedagogia); beneficiários de bolsa social; beneficiários de bolsa acadêmica (iniciação científica, extensão, monitoria e outras). Tentamos entrevistar cada um dos perfis formados pela combinação desses critérios. Conseguimos realizar 11 entrevistas, com duração de cerca de uma hora. A maior dificuldade foi o aluno comparecer na data e local combinado.

No roteiro da entrevista, optamos pelo aprofundamento qualitativo de questões que envolviam o sentido atribuído ao ensino superior; à escolha do curso de pedagogia; ao acesso à UFRJ; à satisfação com o curso e com a universidade; ao relacionamento institucional; a representações sobre o próprio desempenho no curso; dificuldades para a permanência no curso (várias, desde econômicas às “simbólicas”); a relação com o “trabalho acadêmico” (leitura, escrita e apresentação oral) e expectativas de inserção profissional. Também havia um grupo de perguntas apenas para cotistas, outro para bolsistas acadêmicos e para beneficiários das bolsas sociais da universidade e, finalmente, um conjunto de questões dirigidas somente a alunos que não eram nem cotistas nem bolsistas.

RESULTADOS DA PESQUISA E ORGANIZAÇÃO DO LIVRO

A pesquisa realizada junto aos alunos do curso de pedagogia da UFRJ gerou um conjunto expressivo de dados primários. Neste item, vamos apresentar uma breve caracterização dos estudantes, para, em seguida, tecer alguns comentários sobre os capítulos preparados para este livro e que contêm, de forma mais detalhada, algumas análises que puderam ser realizadas. A primeira parte se constitui de um conjunto de quatro trabalhos que versam sobre a origem social, sobre a escolha do curso, sobre o acesso à UFRJ e, finalmente, sobre as dificuldades para lá permanecer. Na segunda parte, agrupamos seis trabalhos que dialogam com o tema da democratização do acesso, da permanência e do desempenho no ensino superior (e no curso de pedagogia), além das transformações no campo da formação de professores no Brasil.

Em síntese:

- 23% ingressaram por cotas;
- 29% recebem algum tipo de auxílio social;
- 10% têm algum tipo de bolsa acadêmica;
- 92% são mulheres;
- distribuem-se de forma equilibrada entre os três turnos;
- 75% residem no município do Rio de Janeiro;
- 25% residem em municípios da Região Metropolitana do Rio de Janeiro;

- 8% se identificaram como moradoras de favelas;
- 70% vivem com os pais;
- 67% levam de uma a duas horas para chegar à UFRJ;
- 15% levam mais de duas horas para chegar à UFRJ;
- a grande maioria usa ônibus e metrô para chegar à UFRJ;
- 37% informaram trabalhar atualmente e 49% informaram já ter trabalhado, mas não estar trabalhando no momento;
- 33% informaram que seu rendimento atual é a bolsa que recebem na UFRJ;
- 35% informaram que não possuem rendimento próprio;
- os pais têm ocupações modestas, com uma posição ligeiramente inferior à das mães, e são pouco educados.

Parte 1: resultados da Pesquisa Pedagogia

No Capítulo 1, Rosana Heringer explora os resultados da *Pesquisa Pedagogia* em relação às informações sobre o acesso dos ingressantes, apresentando uma discussão inicial sobre o debate referente à reserva de vagas na UFRJ. Na sequência, descreve as principais características dos cotistas, principalmente quanto a aspectos anteriores ao seu ingresso nesta universidade. Finalmente, discute questões referentes aos motivos da escolha desta instituição e do curso de pedagogia. A autora nos mostra que as alunas cotistas estão convencidas de que a política de reserva de vagas (“cotas”) foi a sua grande oportunidade de ter acesso a esta instituição de ensino. Também é bastante evidente – a partir de sua análise – que ser estudante da UFRJ é um fato por elas mais valorizado do que ser estudante do curso de pedagogia.

No Capítulo 2, Maria Ligia Barbosa analisa a origem social dos estudantes participantes da pesquisa segundo a composição familiar, a idade média, gênero, cor, o índice EGP do pai, da mãe e do cônjuge e a situação de trabalho dos mesmos. Com o cruzamento de variáveis, é possível perceber que se trata de um público com origem bastante modesta. Na segunda parte de seu trabalho, examina a escolha da carreira “pedagogia”, verificando os sentidos e razões atribuídas pelos estudantes. Na seção final, lança questões sobre a contribuição da U/universidade para a formação de professores, indagando se estaríamos formando acadêmicos aos quais “oferecemos um arremedo de identidade profissional” e um “simulacro de mercado de trabalho” (atuação na educação básica até se obter inserção na vida acadêmica).

No Capítulo 3, Carolina Zuccarelli apresenta um panorama quantitativo do ensino médio no Brasil para, em seguida, realizar uma análise comparativa do segmento cursado neste nível pelos participantes da pesquisa

(cursos normais ou não) e as trajetórias por eles estabelecidas no acesso e permanência no ensino superior. Um grupo expressivo deles foi aluno de cursos normais, apesar da tendência à redução do número de matrículas nesses cursos no país. A autora indica que aqueles que já possuem habilitação para lecionar, portanto, estariam em busca de maior escolarização. Por fim, discute como essa busca nem sempre significa melhor “qualificação”. Nesse caso, o acesso ao ensino superior por um grupo de pessoas que já é professor se insere mais na lógica da mobilidade social do que da aquisição de conhecimentos técnicos.

No Capítulo 4, Gabriela Honorato apresenta uma análise das dificuldades para a permanência no curso de pedagogia da UFRJ de um grupo de 23 cotistas participantes da pesquisa. As informações foram obtidas por meio do *survey* e também por entrevistas semiestruturadas. A primeira parte do trabalho explora as chamadas “dificuldades materiais” para a permanência, e a segunda parte, as “dificuldades, institucionais”, “culturais” e/ou com o “trabalho acadêmico”. Por fim, uma vez que a “falta de tempo” – mesmo entre aquelas que não trabalham – seria uma das maiores dificuldades para a permanência no curso, optamos por explorar o que as estudantes fazem com o tempo livre que têm. Os resultados apontam para a urgência de uma política de assistência bem definida na UFRJ e para uma “pedagogia da afiliação” (COULON, 2008).

Parte 2: democratização do acesso e do sucesso no ensino superior

No Capítulo 5, Êcio Portes contribui com o atual debate sobre expansão e inclusão no ensino superior, ao abordar os desafios para a permanência de jovens pobres na universidade. O autor apresenta um histórico das ações desenvolvidas nesse campo há várias décadas no Brasil, com destaque às suas pesquisas, realizadas desde os anos de 1990, sobre o que chama de “estatisticamente improváveis”. Portes enfatiza a importância de estudos empíricos e qualitativos que permitam conhecer a realidade, os anseios e as demandas desses jovens. O trabalho é finalizado com um chamado à construção (histórica, teórica e empírica) do conceito de “permanência”, entendida por ele como um “direito”, ao ter garantias materiais, físicas, mentais e culturais para o desenvolvimento do aparato cognitivo necessário para ter acesso ao conhecimento.

No Capítulo 6, Gabriela Honorato apresenta um quadro da participação em atividades complementares (em ensino, pesquisa, extensão e estágio) e

na distribuição de bolsas sociais e acadêmicas entre alunos cotistas e não cotistas das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) brasileiras, por cor. A participação nessas atividades e, particularmente, a oferta de bolsas (sejam elas sociais e/ou acadêmicas) têm sido tomadas (no senso comum e por gestores públicos) como a medida mais imediata de minimização da evasão dos filhos de famílias menos privilegiadas e de cotistas. Embora o resultado do exercício empreendido seja positivo para aqueles que, historicamente, possuem mais desvantagens nesse nível de ensino, questiona até que ponto esses fatores significam, realmente, oportunidades educacionais.

No Capítulo 7, Clarissa Tagliari analisa a questão da “permanência” dos beneficiários do Programa Universidade para Todos (ProUni) a partir da bibliografia já existente sobre o tema. A autora faz uso da Base Teses e Dissertações da CAPES, de artigos publicados em revistas científicas e também de relatórios do Tribunal de Contas da União; concentra-se nas evidências de pesquisas, com foco nas dificuldades enfrentadas para a continuidade dos estudos e nos dados sobre desempenho e evasão dos estudantes. Persistiriam grandes desafios na garantia da qualidade dos cursos oferecidos pelo programa, uma vez que mais de um terço nunca foi avaliado pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes. Além disso, formas menos perceptíveis de exclusão atuam contra um “aproveitamento pleno” da vida universitária.

No Capítulo 8, Ana Carolina Cardoso e Hustana Vargas analisam a situação específica do acesso e da permanência de estudantes em cursos selecionados da Universidade Federal Fluminense (UFF), que teve sua expansão marcada pela interiorização na última década. As autoras enfatizam, principalmente, diferenças entre estudantes de campi e cursos distintos (pedagogia e engenharia mecânica) e destacam os riscos de que alunos de um novo perfil se tornem “invisíveis” dentro da instituição, dificultando suas chances de plena inserção na vida acadêmica. O que merece ser observado no trabalho é que, se essa é uma verdade para os alunos com origem social menos privilegiada, de uma forma geral, no exercício comparativo, a “plena inserção” seria ainda mais difícil para os estudantes do curso de pedagogia.

No Capítulo 9, Silke Weber traz uma reflexão sobre as transformações que ocorreram no âmbito da formação de professores no Brasil ao longo das últimas décadas. A autora demonstra, através de inúmeras mudanças na legislação, e de outras normatizações referentes ao tema, que o curso continua a viver uma espécie de crise de identidade, na tentativa de “combinar

experiência e especialidades tradicionais com as novas exigências normativas”. Seu trabalho também discute algumas características do curso de pedagogia no Brasil, evidenciadas pelo Censo da Educação Superior, que, nos últimos dez anos, quase que duplicou em número de matrículas. Por fim, reflete sobre a inserção de pedagogos no mercado de trabalho, particularmente em espaços fora da escola/docência, e a defasagem entre processo formativo e o de trabalho.

No Capítulo 10, Márcia Carvalho aborda o desempenho de estudantes cotistas e não cotistas concluintes do curso de pedagogia, a partir de dados do Enade (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes). A autora faz um recorte no universo disponível, tomando como objeto de estudo apenas os concluintes em instituições públicas no ano de 2011; analisa tanto a duração do curso quanto o desempenho na prova de conhecimentos específicos e observa que o aproveitamento dos cotistas foi melhor no que diz respeito ao tempo de conclusão e pior quanto à prova: um percentual maior de concluintes não cotistas ficou no terço superior de desempenho, além do fato de que a nota média dos não cotistas foi maior do que a dos cotistas. Entretanto, conclui a autora, esses resultados não comprometerão a vida profissional futura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao discutirmos os resultados da pesquisa empreendida com os alunos ingressantes dos anos de 2011 e 2012 no curso de pedagogia da UFRJ (primeiras turmas de cotistas desta universidade) em conjunto com os demais trabalhos selecionados para compor este livro, tivemos a possibilidade de ampliar a reflexão sobre a democratização do acesso, da permanência, do desempenho e das possibilidades de inserção profissional. Tais elementos seriam fundamentais para chegarmos a algumas conclusões sobre as questões originalmente propostas pelo nosso projeto de pesquisa. As políticas de democratização da educação superior revelam, de fato, um quadro de ampliação de oportunidades sociais, seja pelo acesso a instituições de ensino superior públicas, seja beneficiando-se de uma matrícula em instituição privada.

Entretanto, os resultados sistematizados da pesquisa, assim como as evidências e reflexões dos demais trabalhos, revelam a persistência de muitos desafios, seja em relação ao acesso (como o “condicionamento social das vocações”), à permanência (“efetiva”), para a “inserção plena” no mundo da

educação superior, à conclusão dos estudos e ao aproveitamento dos mesmos (medido pelas notas disponíveis pelo Enade). As dificuldades enfrentadas pelos estudantes vão desde as financeiras, passando pela mobilidade urbana, pela conciliação entre trabalho, estudo, tarefas domésticas e cuidados com a família, chegando àquelas relacionadas à pouca participação na vida universitária (para além das aulas), às dificuldades de adaptação à “autonomia” concedida pelos professores (num espaço de pouca “tutela”) e, finalmente, às dificuldades para lidar com o “trabalho acadêmico”.

O acesso deve, portanto, vir acompanhado de condições reais de permanência no curso de graduação, seja por políticas de assistência ou apoio social que garantam a presença na instituição de ensino daqueles estudantes que têm dificuldades, até mesmo, para custear o transporte até o campus, seja por políticas direcionadas a todos, e que desenvolvam ações de modo que suscitem uma melhor adaptação cultural a um campo social que é estranho, especialmente, aos estudantes com origem social menos privilegiada.

Institucionalmente, poder-se-ia pensar e desenvolver planos para uma “pedagogia da afiliação”, que passaria, pelo menos, por formas de melhor aproveitamento dos programas de monitoria – em termos de “reforço escolar” (de maneira que não signifiquem apenas a realização de tarefas burocráticas) pelo monitor; recepção do aluno ingressante; comunicação, orientação e informação; maior domínio da língua portuguesa, desenvolvimento do pensamento lógico, da leitura, da escrita e da expressão oral. Do contrário, as instituições pouco farão para que os “novos estudantes” não sejam classificados como “excluídos do interior” (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2010), vendo seus diplomas desvalorizarem pelas diferentes trajetórias de formação e pela massificação dos títulos; eles não deveriam ter que depender do acaso para uma “inserção plena” em seus cursos.

Mas os problemas para se efetivar propostas como essas ainda são muitos: recursos financeiros escassos para o pagamento de bolsas acadêmicas e de apoio social; a definição de uma “política de assistência estudantil” da própria instituição de ensino, definindo limites e competências de várias de suas instâncias e órgãos; a ampliação quantitativa e qualitativa das iniciativas já existentes; a falta de recursos humanos – contratação de servidores públicos e funcionários, com formações variadas, para a composição de equipes mínimas para atuar, integralmente, com assistência e permanência na instituição, entre outros. Enfim, se permanência e assistência não forem tratadas seriamente pelas instituições de ensino superior, no pior dos

cenários, a evasão nos cursos de graduação poderá atingir patamar superior à média nacional de hoje.

Se as atividades complementares como os estágios, a iniciação científica e a participação em programas e projetos de extensão parecem, de acordo com a bibliografia produzida sobre o assunto, ser fundamentais para definir origem e destino de quem passa pelo ensino superior, poderíamos aqui argumentar que o fenômeno da “democratização” ainda tem de ser medido, em grande parte, ou pela segmentação do sistema, ou pelas práticas, ações e estratégias individuais. Se são as universidades as que mais ofertam oportunidades de participação em atividades complementares (como a pesquisa) em função dos próprios objetivos deste tipo de instituição, o acesso a uma delas pode significar maiores oportunidades de “incorporação” de capitais demandados no processo de inserção profissional.

Na medida em que o sistema escolar se massifica e diversifica, o fenômeno da “democratização” do acesso ao ensino superior também deve ser estudado a partir das diferentes experiências escolares dos estudantes. Os componentes de um mesmo grupo de ingressantes, num mesmo ano, num mesmo curso de graduação, de uma mesma instituição, podem construir uma experiência de formação e elaborar estratégias de permanência e conclusão dos estudos, além de significados à educação superior e à inserção profissional, completamente diferentes. Somente com ações/políticas bem planejadas e com estudos sociologicamente sistematizados, encontraremos caminhos para se evitar que os “novos estudantes” se convençam de que “não são feitos” para as posições sociais que poderiam ser alcançadas com um diploma superior.

* * *

Quanto à inserção profissional e à construção de uma “identidade profissional”, vimos que há uma tese antiga de que a formação de professores ocuparia, desde seus primórdios, um lugar secundário e subordinado no sistema de ensino superior no Brasil (e em outros países), uma vez que é condicionada pelo esquema de representações/classificações sociais que fazem da pedagogia um curso que só atrai indivíduos com origem mais modesta e, predominantemente, mulheres. Pequenas informações levantadas pelo *survey* indicaram, de fato, que nossa amostra foi composta de mulheres e com origem familiar modesta. Tal fato seria ainda reforçado com o exemplo de que, para um terço deles, a bolsa recebida via universidade

ajudaria a compor a renda familiar (não sendo usada, exclusivamente, para seus próprios estudos).

Enfim, a vocação para ser professor, de acordo com vários autores, desenvolver-se-ia, raramente, entre jovens de famílias mais abastadas, mas destacar-se-ia como alternativa viável de ingresso no ensino superior para os filhos das classes populares. Outra discussão importante, própria do campo da sociologia das profissões, seria a da “feminização”: um grupo profissional seria tão mais desvalorizado socialmente quanto mais mulheres estivessem nele presentes. Como foi destacado, embora não se trate de relação causal, mas de associação estatística, as formas como os diplomados em educação (no caso, do curso de pedagogia) se inserem profissionalmente e constroem sua identidade profissional para a sociedade e no interior do próprio grupo são impactadas por um jogo de relações desiguais de poder.

Sendo assim, muito provavelmente, a escolha pelo curso (talvez um dos primeiros momentos do processo de construção da identidade profissional, e uma forma de analisar o jogo de forças sociais que define os graus de legitimidade e prestígio de cada profissão ou ocupação) dos participantes da pesquisa tenha mesmo passado pelos condicionamentos sociais da vocação. Pouco mais da metade dos estudantes afirmou ter visto na pedagogia sua primeira opção de entrada na universidade e cinco afirmaram que gostariam de estar em outro curso; 67% deles já haviam tentado seleção para outra instituição, tanto para o curso de pedagogia quanto para outros, não só do campo das ciências humanas, mas da saúde, ciências jurídicas, tecnologia, letras e artes. Mas, de um modo geral, “estar na UFRJ” seria mais importante que cursar “pedagogia”.

Os estudantes registraram que preferiam estudar na UFRJ, mesmo num curso menos valorizado, como é a pedagogia, pois acreditam que a “qualidade” da instituição seria um atributo definidor de suas chances de inserção profissional (mesmo que tenham que trabalhar na área de educação). Também sinalizaram a “realização pessoal”, motivo tipicamente de classe média (como apontam estudos anteriores), para estar no ensino superior, cursando pedagogia. Qualquer motivo instrumental – como, por exemplo, o aumento de sua renda – apareceu poucas vezes nas respostas dadas ao porquê de desejarem um diploma de ensino superior e do curso de pedagogia. Além disso, apenas um quarto dos estudantes (24) mencionou o fato de já trabalharem na área como um fator de definição de sua escolha pelo curso de pedagogia.

O que parece é que o diploma de um curso superior em geral, e do curso de pedagogia em particular, não é, para esse conjunto de estudantes, um recurso cultural desejado em função da posição ocupada na divisão técnica do trabalho. A “força do título/credencial” sobrepor-se-ia “ao conteúdo técnico associado ao domínio do profissionalismo”, e isto, mesmo com um grande número de estudantes que vieram de cursos normais. A sociologia das profissões, no entanto, mostra que as reivindicações de legitimidade e prestígio, renda e poder, se assentam sobre a autoridade do conhecimento científico, à disposição das posições abertas por esta divisão técnica do trabalho. Assim, quanto menos o grupo profissional se assenta no “profissionalismo”, menores as chances de se ver e ser visto – socialmente – com mais valor.

O “profissionalismo” começaria pelo próprio controle sobre a formação dos novos membros, particularmente no que diz respeito aos padrões curriculares e às regras de entrada e ascensão nas carreiras. Mas, no caso da pedagogia, o currículo dos cursos disponíveis, como aponta o capítulo de Silke Weber neste livro, entre outros estudos, é “fortemente marcado por perspectivas ideológicas e muito desprovido de formação eminentemente técnica”. Tal fato poderia estar reforçando a ideia dos estudantes de nossa pesquisa, de que o curso de pedagogia estaria muito mais ligado ao “preparo teórico”, à “ampliação de conhecimentos” e a “atividades culturais gerais”, quase não sendo necessário ao preparo, ao treinamento e/ou à “qualificação” para ocupar uma posição bem definida no mercado de trabalho – a de professor e/ou a de pedagogo.

Além do mais, segundo a argumentação desenvolvida por um dos trabalhos, o debate sobre a finalidade e objetivo da formação em pedagogia parece ainda candente. Continuariam em disputa o delineamento de sua área de jurisdição e o lugar do processo de ensino e aprendizagem nos projetos formativos, isto é, em sua estrutura curricular e nas ementas das disciplinas que devem compor essa formação. Essa “disputa” refletiria não somente os meandros do processo de construção de uma identidade profissional, como apontamos – com todos os condicionamentos sociais possíveis –, mas também a “complexidade envolvida na ação” na escola (na educação formal) e, mais ainda, fora dela (em espaços não formais), e na “contraposição entre formação humana” e/ou “atendimento a demandas do mercado de trabalho” e/ou do “profissionalismo”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARAL, D. P. do; OLIVEIRA, F. B. de. O ProUni e a conclusão do ensino superior: novas trajetórias pessoais e profissionais dos egressos. Ensaio: aval. pol. pub. educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 861-890, out./dez 2011.
- BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos no interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Alfredo (Orgs.). *Escritos de educação*. 11ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 217-227.
- 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/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em: 21 mai. 2013.
- CARVALHAES, F.; FERES JR., J.; DAFLON, V. T. O impacto da lei de cotas nos estados: um estudo preliminar. *Textos para discussão GEMAA*, n. 1, ano 2013. Rio de Janeiro: GEMAA/IESP/UERJ.
- COULON, Alain. *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*. Salvador: Edufba, 2008.
- HERINGER, R. R. Ainda um sonho distante: expectativas de ingresso na educação superior na Cidade de Deus, Rio de Janeiro. In: SANTOS, Georgina G.; SAMPAIO, Sonia M. R. (Org.). *Universidade, responsabilidade social e juventude*. 1ª ed. Salvador: EDUFBA, 2013a, v. 1, p. 21-39.
- _____. *Expectativas de acesso ao ensino superior: um estudo de caso na Cidade de Deus*, Rio de Janeiro. 1ª ed. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2013b, v. 1.
- _____. O próximo passo: as políticas de permanência na universidade pública. In: PAIVA, Ângela Randolpho (Org.). *Ação afirmativa em questão: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2013c, v. 1, p. 74-99.
- _____. Expectations about higher education in City of God, Brazil: Does diversification in access make a difference?. Paper presented at the 2nd ISA Forum of Sociology Social Justice & Democratization. Buenos Aires, 2012a.
- _____. Dez anos de ação afirmativa: mapas, balanços, aprendizados. In: Ações afirmativas e inclusão: um balanço. *Cadernos do GEA*, n. 2 (jul./dez. 2012). Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2012b.
- _____. Expansão do ensino superior no Brasil: acesso, diferenciação interna e políticas de inclusão. Trabalho apresentado ao GT 08: Educação Superior na Sociedade Contemporânea, no XV Congresso Brasileiro de Sociologia. Curitiba, 26 a 29 de julho de 2011.
- _____. Ação afirmativa à brasileira: institucionalidade, sucessos e limites da inclusão de estudantes negros no ensino superior no Brasil (2001-2008). In: PAIVA, Ângela Randolpho (Org.). *Entre dados e fatos: ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, v. 1, 2010. p. 117-141.
- _____. *Um balanço das políticas de ação afirmativa no Brasil: 1995-2005*. Advir (ASDUERJ), v. 19, 2005. p. 51-54.

_____. Enfim o debate sobre ação afirmativa. *Revista Proposta* (Rio de Janeiro), Rio de Janeiro, v. 96, p. 28-35, mar./maio 2003.

_____. Ação afirmativa, estratégias pós-Durban. *Relatório Observatório da Cidadania*. Rio de Janeiro, IBASE, 2002.

HERINGER, R. R.; FERREIRA, R. Análise das principais políticas de inclusão de estudantes negros no ensino superior no Brasil no período 2001-2008. In: HERINGER, Rosana; PAULA, Marilene de (Org.). *Caminhos convergentes: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil*. 1ª ed. Rio de Janeiro: ActionAid e HBS, 2009. p. 1-292.

HERINGER, R.; HONORATO, G. S. 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.). *Ensino superior: expansão e democratização*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2014.

HONORATO, G. S. A permanência de estudantes de origem popular no ensino superior: o caso dos alunos beneficiários do ProUni. *Revista de Humanidades, Tecnologia e Cultura*, Bbauru, v. 1, 2011, p. 161-186.

_____. *Estratégias coletivas em torno da formação universitária: status, igualdade e mobilidade entre desfavorecidos*. 2012. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

INEP. *Censo da Educação Superior 2010*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 21 mai. 2013.

PAIXÃO, Marcelo *et al.* *Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil: 2009-2010*. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

SUPEREST. Superintendência Geral de Políticas Estudantis/UFRJ, 2012. *Relatório de Atividades*, 2012.

_____. *Renovação da bolsa-auxílio para o ano de 2012*. 2012a. Disponível em: <<http://www.superest.ufrj.br/>>. Acesso em: 2012.

_____. *Relatório de gestão 2012*. 2012b. Disponível em: http://www.superest.ufrj.br/images/Relat%C3%B3rio_condensado5.pdf. Acesso em: 3 jul. 2014.

_____. *Apresentação: da implantação à institucionalização: consolidando a Superintendência Geral de Políticas Estudantis da UFRJ*. 2013a. Disponível em: <<http://www.superest.ufrj.br/images/Relat%C3%93rio%20SUPEREST.pdf>>. Acesso em: 8 abr. 2012.

_____. *Relatório de gestão 2013*. 2013b. Disponível em: <http://www.superest.ufrj.br/images/RELAT%C3%93RIO_DE_GEST%C3%83O_2013.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2014.

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

PARTE 1

A PESQUISA SOBRE INGRESSANTES NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRJ

O acesso ao curso de pedagogia da UFRJ: análise a partir dos ingressantes em 2011-2012

Rosana Heringer

INTRODUÇÃO

O presente capítulo apresenta e discute dados sobre o acesso dos estudantes ao curso de pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Trata-se de uma das análises resultantes da pesquisa “Introdução a uma sociologia dos estudantes: uma análise dos estudantes cotistas e bolsistas no curso de pedagogia da UFRJ”, desenvolvida entre 2012 e 2014, no âmbito das atividades do Laboratório de Pesquisa em Ensino Superior (UFRJ).

A pesquisa teve por objetivo aprofundar as análises sobre as trajetórias de jovens de origem popular no seu caminho até o ingresso no ensino superior, na sua permanência na universidade e em suas perspectivas de ingresso no mercado de trabalho. Tomamos como objeto os estudantes do curso de pedagogia da UFRJ com ingresso em 2011 e 2012, tendo como preocupação específica analisar a trajetória daqueles que cursaram o ensino médio em escolas públicas, ingressaram por cotas no ensino superior e foram ou são beneficiários do programa de bolsas de estímulo à permanência nesta universidade.

A pesquisa teve como objetivos: 1) analisar em que medida as políticas de democratização do ensino superior estão contribuindo, de fato, para ampliar as oportunidades sociais dos grupos populares, e 2) identificar os fatores que limitam as chances de estudantes de origem popular ingressarem e permanecerem no ensino superior, e, por outro lado, aqueles que se associam às expectativas positivas de acesso, permanência e conclusão dos estudos e de inserção no mercado de trabalho.

Foi realizado, ao longo de dois anos, um *survey* com estudantes ingressantes no curso de pedagogia da UFRJ em 2011 e 2012. Também foram realizadas entrevistas com estudantes selecionados a partir de perfis identificados no *survey*.

Além desses dados primários, foi analisado o histórico das políticas de assistência estudantil na UFRJ, bem como as deliberações do Conselho Universitário que orientaram as mudanças institucionais ocorridas nesse campo dentro da universidade (HERINGER; HONORATO, 2014).

A pesquisa revelou um quadro de ampliação do acesso à universidade pública e a chegada de um contingente maior de estudantes de origem popular à UFRJ. Por outro lado, identificou muitos desafios que continuam presentes no campo da permanência e do sucesso desses estudantes, tais como as dificuldades financeiras, de mobilidade urbana, de conciliação entre o trabalho e o estudo, de pouca participação na vida universitária para além das aulas, entre outras.

A pesquisa analisou, também, as expectativas desses estudantes em relação ao seu futuro profissional, marcadas pelo desejo de “realização pessoal”, ao lado de certo ceticismo sobre suas possibilidades de sucesso na área escolhida, inclusive pela pouca valorização da carreira docente no país.

A pesquisa foi realizada através de questionário com perguntas fechadas e abertas, respondidas diretamente pelos alunos em sala de aula. Os respondentes foram alunos ingressantes no curso de pedagogia da UFRJ em 2011 e 2012, totalizando quatro períodos. O universo total de ingressantes em 2011 e 2012 nesse curso foi de 332 estudantes. Destes, no momento da aplicação do questionário (novembro de 2012), havia 204 alunos com matrícula ativa. Tivemos 101 respondentes, distribuídos de maneira equilibrada entre os quatro semestres.

Na segunda etapa da pesquisa, após processar as informações do questionário, construímos uma tipologia dos perfis com maior frequência entre os estudantes pesquisados, visando à seleção de alguns estudantes para entrevistas semiestruturadas. A escolha dos/as entrevistados/as se deu entre um grupo de 43 estudantes que responderam o questionário e se dispuseram a ser entrevistados. Para seleção dos entrevistados – conseguimos, ao final, realizar 11 entrevistas –, foi utilizada a combinação dos seguintes critérios: cotistas e não cotistas; faixa etária abaixo e acima de 24 anos; estudantes que trabalhavam ou não; homens e mulheres; raça/cor; estudantes que recebiam ou não algum tipo de assistência estudantil e, finalmente, estudantes que recebiam ou não algum tipo de bolsa acadêmica (iniciação científica; monitoria; extensão, iniciação à docência, entre outras). Portanto, os diferentes entrevistados reuniram, de maneira diversa, uma ou mais destas características.

Neste capítulo, vamos apresentar e comentar os resultados da pesquisa referentes à forma de ingresso no curso de pedagogia da UFRJ, analisando aspectos referentes à entrada ou não por cotas, o tipo de ensino médio cursado e as razões que levaram os estudantes a esse curso.

1. ACESSO E AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFRJ

Diante de um quadro de reduzido acesso de estudantes de escola pública, menor renda e pretos e pardos ao ensino superior no Brasil, a partir de meados dos anos 1990 iniciou-se o debate sobre a promoção de igualdade de oportunidades e a possível adoção de mecanismos visando à democratização do acesso ao ensino superior, principalmente ao ensino superior público, tradicionalmente de oferta mais restrita, e caracterizado tanto pela gratuidade quanto pela sua maior qualidade, se comparado à maioria das instituições privadas de educação superior (HERINGER, 2006 e 2010).

Como decorrência de vários debates e demandas trazidas principalmente pelo movimento negro brasileiro, a partir de 2002 teve início a adoção de políticas de ação afirmativa em algumas universidades públicas, a começar pelas estaduais do Rio de Janeiro (UERJ e UENF) e pela estadual da Bahia (UNEB). Posteriormente a estas, seguiu a Universidade de Brasília (UnB) como a primeira universidade federal a adotar esse tipo de política, em 2003 (HERINGER; FERREIRA, 2009). Nesses casos, como na maioria das políticas de ação afirmativa adotadas a partir de então, a reserva de vagas – ou “cotas”, como ficaram conhecidas – combinava critérios de tipo de ensino médio cursado (ter estudado em escola pública) com autodeclaração de cor/raça e, em alguns casos, o critério de renda familiar.

No caso da UFRJ, a discussão sobre possíveis modificações nas formas de acesso visando à sua democratização desenvolveu-se a partir dos anos 2000, no contexto de variadas agendas relacionadas ao questionamento do exame vestibular e, posteriormente, à adesão ao REUNI (Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), iniciado em 2007 (UFRJ, 2007).

Há registro de um debate ocorrido no âmbito do Conselho Universitário (Consuni) em agosto de 2004, quando este conselho deliberou que não haveria mudanças no exame vestibular daquele ano. Na ocasião, a reitoria informou que “a mudança só seria feita caso o governo determinasse que as universidades federais reservassem cotas para negros”, de acordo com

projeto de lei que tramitava no Congresso Nacional.¹ Naquele ano, também ganhou visibilidade a votação feita na Congregação da Faculdade de Medicina da UFRJ, que deliberou contra o sistema de cotas para o ingresso no curso, alegando que a medida afetaria a qualidade do ensino, em função do despreparo dos alunos.²

Esse debate só seria efetivamente retomado no âmbito do Consuni em 2010, com a apresentação da proposta de resolução sobre o tema apresentada naquele órgão pelo professor Marcelo Paixão, do Instituto de Economia, reconhecido pesquisador no campo das relações raciais. Em primeiro lugar, foi votada no Consuni uma resolução que deliberava sobre a revisão dos mecanismos de acesso à UFRJ, sem que se especificasse, naquele momento, que tipo de medida inclusiva seria adotada.

Após várias sessões de debate, a votação sobre modificações nos mecanismos de acesso à UFRJ ocorreu no Consuni em agosto de 2010, quando foi aprovada a resolução 16/2010, que estabeleceu novos critérios para o ingresso na UFRJ em 2011, na forma que se segue:

- a) 40 % das vagas serão preenchidas por meio de concurso de acesso próprio;
- b) 40% das vagas oferecidas em cada curso serão preenchidas por candidatos selecionados pelo Enem, através do SisU;
- c) 20% das vagas oferecidas em cada curso serão preenchidas por candidatos selecionados pelo Enem, através do SisU, e que tenham cursado integralmente o ensino médio em estabelecimentos da rede pública vinculados às Secretarias Estadual e Municipais de Educação e da Fundação de Apoio à Escola Técnica, do Estado do Rio de Janeiro. (UFRJ, 2010)

A adoção dessa resolução, que previa apenas a reserva de vagas para estudantes de escola pública e não incluía o critério racial, foi recebida com críticas por parte de ativistas do movimento negro e por parte de setores internos da UFRJ que vinham defendendo a adoção de cotas também para estudantes negros. Tal posicionamento foi expresso na Carta Aberta divulgada por um conjunto de professores da UFRJ após a votação da resolução, como se pode ler a seguir:

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,

1 “UFRJ não terá cotas para alunos negros no vestibular deste ano”. *Folha de S. Paulo*, 6/8/2004.

2 “Movimento contra cotas na UFRJ cria polêmica”. *O Globo*, 19/08/2004.

com uma mera pré-seleção por meio do Enem, o que significa um processo ainda excludente de seleção para a entrada na universidade pública.³

Por outro lado, observa-se que a não adoção de cotas raciais pela UFRJ naquele momento foi comemorada por setores contrários a essas medidas, como se pode ler no trecho do editorial do jornal *O Globo* alguns dias depois, intitulado “UFRJ rejeita insensatas cotas raciais”:

O bom senso demonstrado pela USP está sendo, pelo menos até agora, seguido na UFRJ, [...] além de, no Rio, também ser rejeitada a discriminação contra os brancos pobres. [...] A adesão da universidade a um tipo de ação afirmativa mais inteligente, sem o radicalismo defendido pelos militantes do racismo que atuam no governo federal e junto ao Congresso, chega em um momento importante. Que a sensatez da USP e da UFRJ, dois polos de excelência acadêmica no país, sirva de parâmetro no julgamento, ainda em curso no STF, da aplicação de cotas raciais em Brasília (UnB), e também influencie na tramitação no Senado de lei sobre o assunto.⁴

A forma de ingresso definida em 2010, entretanto, esteve vigente apenas para a seleção de 2011. Um ano depois, essa resolução seria substituída pela resolução 14/2011, que determinou (para o ingresso a partir de 2012) o seguinte:

- I – Utilizar exclusivamente a prova do Exame Nacional de Ensino Médio (Enem) e o Sistema de Seleção Unificado (SisU) para o ingresso na UFRJ em 2012, preservado o procedimento da etapa de Teste de Habilitação Específica (THE) para os cursos específicos que o utilizam.
- II – Destinar 30 % das vagas oferecidas em cada curso a candidatos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas e que possuam renda familiar per capita de até um salário mínimo nacional vigente (UFRJ, 2011).

Entre as razões alegadas para modificação da forma de acesso em 2012, encontrava-se a dificuldade operacional em lidar com as variadas formas definidas na resolução de 2010, além do impedimento jurídico em estabelecer como critério de ensino público apenas aqueles especificados na resolução.

Quando analisamos, portanto, os dados sobre acesso ao curso de pedagogia da UFRJ resultantes de nosso *survey*, é necessário levar em conta

3 Carta aberta sobre as cotas na UFRJ, 19/8/2010, disponível em: <http://www.olharvirtual.ufrj.br/2010/imagens/edicoes/309/carta_aberta_cotas_ufrj.doc>. Acesso em: 9 mai. 2015.

4 *O Globo*, 16/8/2010, disponível em: <<https://cotasnaufrj.wordpress.com/editorial-o-globo-17-08-2010-ufrj-rejeita-insensatas-cotas-raciais/>>. Acesso em: 9 mai. 2015.

que se trata de estudantes selecionados através dos mecanismos definidos nessas duas resoluções. Sua entrada, portanto, seguiu o critério apenas de reserva de vagas para estudantes de escola pública, não incluindo o critério de autodeclaração de cor/raça na seleção.⁵

Passemos, então, aos dados e a algumas características dos ingressantes no curso de pedagogia em 2011 e 2012.

2. ALGUMAS CARACTERÍSTICAS DOS ESTUDANTES SEGUNDO A FORMA DE INGRESSO NA UFRJ

Passamos por um período de muitas transformações no ensino superior brasileiro ao longo da última década. Tais transformações foram particularmente expressivas no ensino superior público federal. Nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), o número de matrículas passou de 504.797, em 2001, para 938.656, em 2010 (INEP, 2011).⁶

No que diz respeito à forma de ingresso na UFRJ, 23% dos estudantes participantes do *survey* declararam ter ingressado na UFRJ por cotas, conforme indica a Tabela 1:

TABELA 1: CONDIÇÃO DE INGRESSO DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA (UFRJ) – 2011 E 2012

Condição de ingresso	Frequência	%
Não cotista	78	77,2
Cotista	23	22,8
Total	101	100,0

Fonte: Pesquisa Pedagogia.

Essa proporção corresponde, de forma geral, ao percentual de vagas adotado em 2011 e 2012 (20% e 30% para alunos de escola pública, respectivamente). Cabe mencionar que, no caso do curso de pedagogia, a entrada de estudantes cotistas nesses dois primeiros anos não significou uma mudança

⁵ A partir do edital para acesso à UFRJ em 2013, passou-se a adotar também a cota racial nos termos da lei 12.711/2012, que alterou os critérios de acesso para todas as instituições federais de educação superior.

⁶ Entretanto, o setor privado continua sendo responsável pela principal proporção da expansão do ensino superior no Brasil, com crescimento de 1,5 vezes entre 2001 e 2012, passando de 2.091.529 matrículas em 2001 para 5.191.957 matrículas em 2012 (INEP/MEC, 2013).

expressiva em relação ao perfil de estudantes do curso. Pedagogia já recebia, tradicionalmente, alunos de menor renda e de escolas públicas em maior proporção do que outros cursos da UFRJ. É conhecida a hierarquização existente entre cursos dentro da UFRJ, que acompanha uma distribuição semelhante em universidades federais. Os dados sistematizados por Ristoff (2013), por exemplo, evidenciam esse diferente perfil socioeconômico dos estudantes segundo o curso. Tanto a hierarquia entre cursos quanto aquela existente entre instituições são fenômenos clássicos nos estudos da sociologia da educação (FORQUIN, 1995; BOURDIEU; SAINT MARTIN, 1987) como da sociologia das profissões (RODRIGUES, 1997).

Buscamos conhecer um pouco mais sobre outras características dos estudantes segundo sua forma de ingresso, isto é, ter entrado por cotas ou não.

Observamos que quase metade dos estudantes pesquisados (47%) frequentou algum tipo de curso preparatório (pré-vestibular ou pré-Enem) antes de ingressar na UFRJ. Entre os que ingressaram pelo sistema de cotas, a proporção dos que fizeram curso preparatório foi maior (61%); entre os que não ingressaram por cotas, esse percentual foi de 51%. Entre os cotistas, 39% frequentaram “pré-vestibular comunitário” ou “cursinho”, enquanto entre os não cotistas este percentual foi de apenas 13%.

TABELA 2: ESTUDANTES INGRESSANTES NO CURSO DE PEDAGOGIA (UFRJ) – 2011 E 2012, SEGUNDO CONDIÇÃO DE INGRESSO E FREQUÊNCIA A CURSO PREPARATÓRIO (FREQUÊNCIA E %)

Frequência a curso preparatório	Condição de ingresso					
	Não cotista		Cotista		Total	
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
Não frequentou	39	51	14	61	53	53
Particular com bolsa	19	24	0	0	19	19
Particular sem bolsa	9	12	0	0	9	9
PVNC*	2	3	1	4	3	3
Comunitário	8	10	8	35	16	16
Total	77	100	23	100	100**	100

* Pré-vestibular para negros e carentes.

** Um questionário sem resposta a esta questão.

Fonte: Pesquisa Pedagogia.

Observamos, assim, que os cursos preparatórios comunitários representaram um apoio importante para viabilizar o ingresso dos estudantes no curso de pedagogia da UFRJ no período pesquisado. Essa formação complementar, oferecida de maneira gratuita ou com baixo custo, como tem sido a experiência dos “pré-vestibulares comunitários”, parece ser particularmente importante no caso dos cotistas, como forma de ampliar suas chances de inserção no ensino superior.

Também analisamos os resultados referentes ao conhecimento anterior que os alunos tinham sobre cotas. Verificamos que metade dos estudantes pesquisados ficou sabendo sobre as cotas pela mídia e apenas 10% dos pesquisados soube do sistema de cotas pela escola de ensino médio. Outros 14% souberam através do pré-vestibular ou pré-Enem.

TABELA 3: ESTUDANTES INGRESSANTES NO CURSO DE PEDAGOGIA (UFRJ) – 2011 E 2012, SEGUNDO FORMA COMO SOUBERAM DAS COTAS (%)

Como soube das cotas?	%
Não sabe/Não sabia	6,7
Por familiares ou amigos	10,0
Pela escola de ensino médio	11,1
Pela mídia	51,1
Pelo pré-vestibular ou pré-Enem	14,4
Outro	6,7
Total	100,0

Fonte: Pesquisa Pedagogia.

Este dado está coerente com outras pesquisas que procuraram investigar a expectativa de ingresso no ensino superior por parte de estudantes do ensino médio em escolas públicas. Pesquisa que realizamos na Cidade de Deus, no Rio de Janeiro (HERINGER, 2013), revela que havia, entre os estudantes do 3º ano do ensino médio noturno em escola pública, pouca informação sobre os mecanismos de acesso, tais como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e o Programa Universidade para Todos (ProUni). Observou-se, também, que a escola não

fornecia aos alunos informações sobre essas modalidades de acesso. Alguns poucos que tinham informação ficaram sabendo a partir da mídia ou de algum integrante da família que obteve a informação.

Também analisamos a cor dos ingressantes em 2011 e 2012, segundo o fato de terem ou não ingressado pelo sistema de cotas. Observamos que não há diferenças significativas nas variações por cor entre os diferentes grupos de ingresso, conforme indica a Tabela 4:

TABELA 4: ESTUDANTES INGRESSANTES NO CURSO DE PEDAGOGIA (UFRJ) – 2011 E 2012, SEGUNDO CONDIÇÃO DE INGRESSO E COR (FREQUÊNCIA)

Condição de ingresso	Cor				
	Branca	Preta	Parda	Amarela	Total
Não cotista	45	7	22	1	75
Cotista	12	2	8	0	22
Total	57	9	30	1	97*

* Quatro questionários sem resposta a esta questão.

Fonte: Pesquisa Pedagogia.

A distribuição dos estudantes pesquisados por cor revela maior presença de estudantes negros na pedagogia em relação à média da UFRJ e do CFCH (Centro de Filosofia e Ciências Humanas).

Se compararmos esta distribuição dos pesquisados segundo a cor em relação aos dados nacionais para os cursos de pedagogia, observamos que a distribuição é semelhante. Segundo os dados do Censo da Educação Superior de 2012, a proporção de estudantes de pedagogia brancos/amarelos é de 47%; pretos, 8%; pardos, 21% e indígenas, 1%. Chama atenção o alto percentual dos que não responderam a esta questão no Censo: 30% do total (INEP, 2012).

Observamos que, nos anos de ingresso examinados pela Pesquisa Pedagogia, a UFRJ ainda não havia definido a reserva de vagas para estudantes negros, o que só viria a ocorrer a partir de 2013, com a adoção da Lei 12.711. Ainda assim, esse percentual significativo de estudantes pretos e pardos remete para a existência da segmentação de cursos dentro da UFRJ, também presente em outras universidades, através da qual cursos menos competitivos, como pedagogia, licenciaturas e outros das ciências humanas em geral recebem um número maior de estudantes pretos e pardos e de

menor renda, se comparados a estudantes de cursos mais concorridos (ver, por exemplo, RISTOFF, 2013).

No que diz respeito à presença de alguém na família com ensino superior, mais da metade dos estudantes pesquisados não tinha ninguém na família nesta situação. Entre os não cotistas, a proporção de pessoas que não tinham nenhum familiar com ensino superior foi de 50%; entre os cotistas, foi de 61%.

TABELA 5: ESTUDANTES INGRESSANTES NO CURSO DE PEDAGOGIA (UFRJ) – 2011 E 2012, SEGUNDO CONDIÇÃO DE INGRESSO E PRESENÇA DE PESSOA NA FAMÍLIA COM ENSINO SUPERIOR

Condição de ingresso	Pessoa/s da família com ensino superior					
	Nenhuma		Alguma		Total	
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
Não cotista	39	50	38	50	78	100
Cotista	14	61	9	39	23	100
Total	53	52	47	46	101	100

Fonte: Pesquisa Pedagogia.

Este dado também está de acordo com outras pesquisas que analisam o perfil dos estudantes cotistas em instituições públicas de ensino superior e revelam a presença destes estudantes que são, em geral, a primeira geração da sua família a ingressar neste nível de ensino. Esta parece ser, sem dúvida, uma das mudanças significativas que as políticas de reserva de vagas têm promovido: a possibilidade de diversificação do perfil dos estudantes que acessam o ensino superior, em termos de diferentes características, como situação socioeconômica, local de moradia, cor, idade, entre outros aspectos. Vários estudos recentes têm abordado estas transformações no perfil dos universitários, principalmente nas instituições federais (ALMEIDA, 2014; PENHA-LOPES, 2013; VALENTIM, 2012, entre outros). Essas são indicações de que talvez tenhamos agora menos “herdeiros”, no sentido bourdieusiano do termo. Tais estudantes são chamados de “novos” exatamente porque suas famílias até então não tinham acesso ao ensino superior.

3. PEDAGOGIA: OPÇÃO OU VIABILIDADE?

Investigamos se os estudantes pesquisados haviam feito seleção para outra instituição antes de ingressar na UFRJ. A proporção dos que haviam tentado ingressar em outra instituição foi de 67%, com proporção semelhante entre cotistas e não cotistas. Os dados levantados sobre o tipo de curso em que esses alunos tentaram ingressar antes do de pedagogia na UFRJ revelam um perfil bastante variado. Muitos tentaram ingressar em cursos de pedagogia em outras instituições públicas e privadas. Outro grupo bastante diversificado tentou ingressar em diferentes cursos, não só da área de ciências humanas, mas também das áreas de saúde, ciências jurídicas, tecnologia, letras e artes.

Outro dado que cabe destacar em relação ao ingresso na UFRJ foi a informação sobre os motivos que levaram o estudante a escolher essa universidade para realizar seu curso. Embora outros dados estejam presentes, é reveladora a grande proporção de respostas que se referem à qualidade da instituição como a principal razão para escolher a UFRJ. Essa percepção, complementada por depoimentos nas entrevistas, nos levou à formulação do que chamamos de uma “grife UFRJ” que permeia as motivações para esta escolha. Ainda que a pedagogia não seja um curso de alto prestígio, quando tomamos a competição para ingresso no mesmo, observamos que os estudantes valorizam o fato de estudar nessa instituição e não em qualquer outra de menor prestígio.

Essa percepção do nome da instituição como uma espécie de “grife” foi formulada também por Arabela Oliven (2009) em relação à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Oliven aponta que um dos sinais de distinção dos estudantes que ingressam na UFRGS é a propaganda feita por cursinhos preparatórios que estampam em *outdoors* o rosto e o nome de estudantes aprovados para aquela instituição. Em suas palavras:

No ano de 2008, quando tem início a política de cotas sociais e raciais nesta universidade, ônibus urbanos de Porto Alegre, que vendem espaços de propaganda, estamparam fotos de diversos estudantes sorridentes com os dizeres “Passei na UFRGS”. Abaixo está escrito o nome do(a) universitário(a) e bem embaixo o nome do cursinho: Universitário. A estampa de jovens que circula pelos ônibus da cidade, todos brancos com aparência de classe média, passa a imagem de que se você estudar no referido cursinho terá chance de passar no vestibular mais seletivo do estado. A propaganda não inclui universidades privadas tanto da cidade quanto da região metropolitana de Porto Alegre. O nome UFRGS é usado como uma espécie de grife (OLIVEN, 2009, p. 71).

Oliven também aponta que o diploma de curso superior tem se tornado cada vez mais uma condição importante para uma inserção rentável no mercado de trabalho e, nesse sentido, o tipo de curso e, principalmente, de instituição se caracterizam como aspectos que diferenciam as oportunidades futuras dos graduados (OLIVEN, 2009). Esta é mais uma razão que nos ajuda a compreender a importância adquirida pelo nome da instituição no momento da seleção, refletida na resposta de nossos entrevistados.

TABELA 6: ESTUDANTES INGRESSANTES NO CURSO DE PEDAGOGIA (UFRJ) – 2011 E 2012, SEGUNDO MOTIVO PELA ESCOLHA DA UFRJ

Motivo da escolha pela UFRJ	Frequência	%
Única em que foi aprovado/a	3	3,0
Localização	3	3,0
Qualidade	62	61,4
Indicação de amigos e familiares	2	2,0
Gratuidade	4	4,0
Outro	2	2,0
Sem informação	25	24,8
Total	101	100

Fonte: Pesquisa Pedagogia.

As entrevistas realizadas revelam que os alunos (ou melhor, “as alunas”) da pedagogia da UFRJ expressam grande orgulho por ingressar na UFRJ e consideram que devem aproveitar ao máximo a oportunidade de estar ali. Algumas alunas negras narraram episódios pontuais de discriminação na UFRJ, em especial pelo fato de serem cotistas, vivenciados por elas mesmas ou por colegas.

Em geral, as alunas registram um cotidiano de esforço e sacrifícios para estudar (longas horas no transporte público, pouco tempo para estudar etc.), agravado nos casos em que existem filhos pequenos e em que conciliam trabalho e estudo. As alunas cotistas estão convencidas de que a oportunidade de entrar por cotas foi a sua grande chance de ingressar no ensino superior e, particularmente, na UFRJ. Algumas relataram ter anteriormente tentado o ingresso no ensino superior através do vestibular tradicional,

algumas frequentaram instituições privadas (com e sem ProUni) e, após várias tentativas, conseguiram ingressar na UFRJ.

As características apontadas aqui a partir do perfil dos ingressantes no curso de pedagogia da UFRJ em 2011 e 2012 revelam evidências de trajetórias não lineares, marcadas, muitas vezes, pela frustração de expectativas em relação ao desejo inicial de seguir determinado curso superior e o ajuste de expectativas diante das possibilidades concretas de ingresso no curso de pedagogia e não em outro curso que, talvez, fosse o objetivo inicial. Nas palavras de Bourdieu (2010), operou-se o “cálculo das estimativas de êxito” diante das alternativas existentes.

Podemos inferir, a partir dessa opção pela pedagogia como um curso viável, que existe o risco de que este estudante não permaneça no curso, tenha trajetórias acidentadas – de trancamento, por exemplo – e nem mesmo chegue a concluí-lo. Os dados de evasão disponibilizados pela coordenação do curso de pedagogia no início de 2013 davam conta de que entre os 332 alunos ingressantes em 2011 e 2012, 93 tiveram a matrícula cancelada, o que aponta para uma situação concreta de descontinuidade.

Por outro lado, identificamos, também, que os estudantes apresentam dificuldades associadas à permanência no curso que poderiam vir a comprometer seu sucesso, em função tanto de dificuldades materiais quanto simbólicas em relação a sua manutenção no curso superior.⁷ Essas questões apontam para os desafios colocados para que não sejam frustradas as intenções de inclusão e democratização resultantes das políticas de reservas de vagas adotadas a partir de 2011 na UFRJ.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Wilson Mesquita de. Estudantes com desvantagens sociais e os desafios da permanência na universidade pública. In: PIOTTO, Débora Cristina (Org.). *Camadas populares e universidades públicas: trajetórias e experiências escolares*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Orgs.). *Escritos de educação*. 11ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- BOURDIEU, Pierre; SAINT MARTIN, Monique de. Agrégation et ségrégation [Le champ des grandes écoles et le champ du pouvoir]. *Actes de la recherche en sciences sociales*, v. 69, septembre 1987. Pouvoirs d'école-1. p. 2-50.

⁷ O tema da permanência será tratado com mais detalhe no capítulo 4 deste livro.

FORQUIN, Jean Claude. Abordagem sociológica do sucesso e do fracasso escolares: desigualdades de sucesso escolar e origem social. In: FORQUIN, Jean Claude (Org.). *Sociologia da educação: dez anos de pesquisa*. Petrópolis, Vozes, 1995. p. 79-145.

HERINGER, R. R. Políticas de promoção da igualdade racial no Brasil: um balanço do período 2001-2004. In: FERES JR., João; ZONINSEIN, Jonas. (Org.). *Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas*. 1ª ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006. p. 79-109.

_____. Ação afirmativa à brasileira: institucionalidade, sucessos e limites da inclusão de estudantes negros no ensino superior no Brasil (2001-2008). In: PAIVA, Ângela Randolpho (Org.). *Entre dados e fatos: ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2010, v. 1. p. 117-141.

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

HERINGER, R. R.; FERREIRA, R. Análise das principais políticas de inclusão de estudantes negros no ensino superior no Brasil no período 2001-2008. In: HERINGER, Rosana; PAULA, Marilene de (Org.). *Caminhos convergentes: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil*. 1ª ed. Rio de Janeiro: ActionAid e HBS, 2009, v. 1. p. 1-292.

HERINGER, R. R.; HONORATO, G. S. 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.). *Ensino superior: expansão e democratização*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2014.

INEP/MEC. *Censo da educação superior 2011*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 12 mai. 2015. Brasília: INEP/MEC, 2012.

_____. *Censo da educação superior 2012*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 20 mai. 2015. Brasília: INEP/MEC, 2013.

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

PENHA-LOPES, Vânia. *Pioneiros: cotistas na universidade brasileira*. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

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

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

UFRJ. *P.R.E. – Programa de reestruturação e expansão da UFRJ – 2008-2012*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007. Disponível em: <http://www.ufrj.br/pr/conteudo_pr.php?sigla=PRE_UFRJ>. Acesso em: 12 mai. 2015.

_____. Universidade Federal do Rio de Janeiro – Conselho Universitário. Resolução 16/2010. Estabelece novos critérios para o ingresso na *UFRJ* em 2011.

_____. Universidade Federal do Rio de Janeiro – Conselho Universitário. Resolução 14/2011. Estabelece critérios para o ingresso na Universidade Federal do Rio de Janeiro em 2012.

VALENTIM, Daniela F. D. *Ex-Alunos negros cotistas da UERJ: os desacreditados e o sucesso acadêmico*. Rio de Janeiro: Ed. Quartet e FAPERJ, 2012.

Origem social e vocação profissional

Maria Ligia de Oliveira Barbosa

Esse capítulo será dividido em quatro partes. Nas duas primeiras, dedicadas à origem social dos alunos participantes da pesquisa “Introdução a uma ‘Sociologia dos Estudantes’: uma análise dos estudantes cotistas e bolsistas no curso de pedagogia da UFRJ” (*Pesquisa Pedagogia* ou *Pesquisa*), são analisados a composição ou os tipos de família com os quais vivem e as situações de trabalho dos mesmos. As duas últimas buscam analisar as possíveis manifestações de vocação profissional entre eles e a forma como o curso – em suas visões – contribuiria para a constituição da identidade profissional.

1. OS PAIS E A FAMÍLIA: O PESO DA ORIGEM SOCIAL

Por longos anos, a pesquisa em sociologia da educação indicou a família do aluno como principal fator do desempenho educacional. Com as medidas mais diferentes, a família era o indicador da origem social que, em termos práticos, determinava os destinos escolares e sociais dos alunos. Esse tipo de impacto quase determinístico aparece tanto nos relatórios europeus (PLOWDEN, 1967 e INED, 1969, 1973 e 1978) quanto naquele feito sobre os estudantes americanos (COLEMAN *et al.*, 1966). Mesmo com os avanços do conhecimento que introduziram novas técnicas de análise para avaliar o impacto das instituições escolares – o efeito escola –, o fator familiar permanece sendo decisivo nas trajetórias educacionais. Infelizmente: sendo a família o principal fator do desempenho escolar, o sistema de ensino apenas reforça a reprodução das desigualdades sociais. Isso é particularmente verdadeiro no Brasil, considerando-se o sistema de ensino básico (CASTRO; CARNOY, 1997; BARBOSA, 2009; OLIVEIRA; SCHWARTZMAN, 2002) e, também, o sistema de ensino superior (BARBOSA, 2012; 2014; SCHWARTZMAN, 2011; NEVES *et al.*, 2007). Sendo assim, continua muito importante compreender as características familiares e seus efeitos sobre a trajetória e o desempenho escolares.

Para os fins dessa nossa análise, trabalharemos com a noção de família como sendo o conjunto de pessoas com quem vive o indivíduo entrevistado – alunos do curso de pedagogia da UFRJ. Assim, os nossos entrevistados se distribuem da seguinte forma quanto ao tipo de família (Tabela 1):

TABELA 1: ESTRUTURA FAMILIAR DOS ESTUDANTES

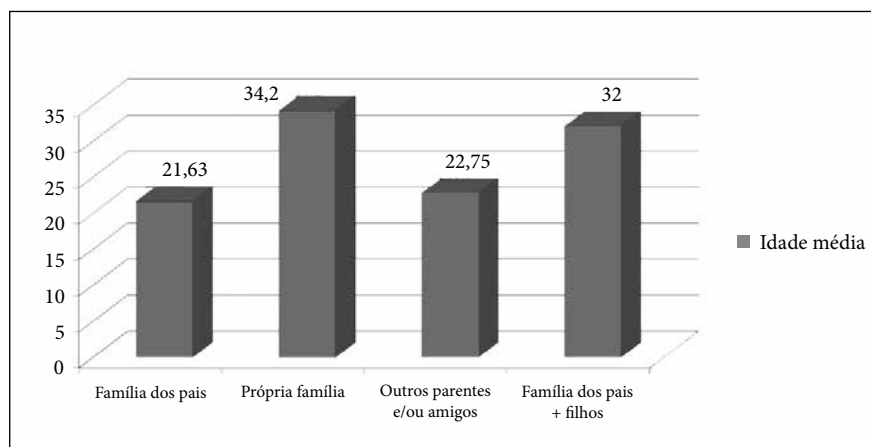
Com quem mora	Frequência	%
Família dos pais	70	69,3
Própria família	20	19,8
Outros e amigos	4	4
Família dos pais e mais filho/s	5	5
Total	99	98
Sem informação	2	2

Fonte: *Pesquisa Pedagogia*.

Note-se que há uma proporção bastante elevada – para o caso de pessoas que estariam iniciando seu processo de profissionalização através da entrada na universidade – de indivíduos que já têm sua própria família. É verdade que os que vivem com os pais representam mais de dois terços da nossa amostra. Entretanto, a presença de 20 estudantes que já constituíram as próprias famílias e outros cinco (5) que, mesmo morando com os pais, já possuem filhos, indica, desde já, um tipo de transição para a vida adulta (MAURITTI, 2002) um tanto diferenciada para esses estudantes. Outro indicador conjugado a esse é a idade média dos alunos da nossa amostra: 25,03 anos de idade. Trata-se de um número muito elevado, particularmente considerando-se que, segundo dados da reitoria da UFRJ, apresentados por Ângela Rocha dos Santos, 2014, 83% dos ingressantes em 2014 tinham até 24 anos e 49% do total tinham entre 17 e 19 anos de idade.

Analisando a idade segundo o tipo de família, confirma-se a idade elevada (21,63 anos mesmo para os que ainda moram com os pais) e a média mais elevada para aqueles que já constituíram sua própria família (34,20 anos).

GRÁFICO 1: IDADE MÉDIA DO ALUNO SEGUNDO A ESTRUTURA FAMILIAR



Fonte: Pesquisa Pedagogia.

Mesmo sendo esse um indicador importante sobre a situação social dos alunos de pedagogia, utilizaremos, a seguir, alguns dados gerais que permitem verificar a permanência de uma tese antiga de Simon Schwartzman (2003) de que a formação de professores ocupa, desde os primórdios, um lugar secundário e subordinado no sistema de ensino superior brasileiro. Essa relegação secular pode tomar novas formas com a expansão recente desse sistema (BARBOSA, 2014), mas ainda se traduz num esquema de classificações sociais, tal como vistas por Durkheim e Mauss (2001) e, depois, por Pierre Bourdieu (1987), que fazem da pedagogia um curso que só atrai indivíduos de origens mais modestas. Tal ‘vocação’ parece se desenvolver muito raramente entre os jovens de famílias mais afluentes, destacando-se como alternativa viável de ingresso no ensino superior para os filhos das classes populares.

Assim, a primeira abordagem – que já mostra também uma idade mais elevada que a média de entrada na universidade – indica que esses alunos tendem a ser socialmente distintos dos demais. Outros dados permitem confirmar essa perspectiva, a começar pelo sexo. O curso de pedagogia, como é bem sabido, é predominantemente feminino. São apenas nove rapazes, ao passo que temos 91 moças em nossa amostra. Essa é uma discussão importante na sociologia das profissões que indica tendências de desvalorização associadas à feminização de um grupo profissional.

Obviamente, não se trata de relação de causalidade e sim de associação estatística. Alguns estudos sobre as desigualdades sociais e as formas da sua produção indicam o processo que é conhecido como DMM (MMI em inglês), ou desigualdade maximamente mantida (VALLE SILVA, 2003). Dessa perspectiva, diversos mecanismos e estratégias são produzidos de forma a garantir a posição dos grupos superiores hierarquicamente. Assim, grupos mais poderosos ou dominantes abandonam algumas posições aos seus concorrentes, aos dominados, no momento em que elas se tornam menos rentáveis social e economicamente. Ao longo dos anos, a entrada das mulheres nesse tipo de ocupação (antes bastante masculina) poderia ser resultado do fato de que novas alternativas de carreiras, mais prestigiadas, tenham sido abertas aos homens.

Toda essa discussão é importante para que se evite a naturalização da situação dos professores, particularmente por aquelas perspectivas que indicam que mulheres realmente deveriam assumir as ocupações “próximas” dos trabalhos familiares de cuidado com as crianças. Na verdade, a docência feminina é uma representação coletiva sobre uma tarefa da divisão técnica do trabalho que – nas sociedades contemporâneas – foi construída socialmente como sendo um atributo feminino. Nessas mesmas sociedades, conforme apontou claramente a literatura sociológica sobre as desigualdades (TILLY, 1998) e também os estudos feministas, produziu-se uma posição subordinada para as mulheres. Não é difícil imaginar, nesse quadro, que uma profissão que se torne mais feminina torne-se também menos valorizada socialmente. Um dado interessante a se notar aqui é que os homens, em média, são mais novos que as mulheres da nossa amostra (Tabela 2). Seria essa mais uma indicação da subordinação das mulheres nesse plano?

TABELA 2: SEXO DOS ESTUDANTES SEGUNDO A MÉDIA DE IDADE

Sexo	Média	Frequência	Desvio padrão
Masculino	22,44	9	3,644
Feminino	25,28	92	8,651
Total	25,03	101	8,356

Fonte: Pesquisa Pedagogia.

Outra marca de desigualdade na sociedade brasileira é a cor do indivíduo. Estudos já clássicos indicam os efeitos negativos de ser negro numa sociedade onde dominam os brancos. As políticas de combate à desigualdade racial e social no ensino superior já vêm sendo praticadas há alguns anos, mas nosso estudo trata de turmas que entraram num período anterior à vigência dessas políticas na UFRJ. Por razões diversas, apenas em 2013 a UFRJ adotou uma política de cotas raciais, por imposição do governo federal. Nossos estudantes são de turmas anteriores a essa decisão. Mesmo assim, temos 39 estudantes que se declaram pretos (9) ou pardos (30). As diferenças quanto às declarações de cor segundo o sexo são apresentadas a seguir (Tabela 3). Metade dos homens se declara preto ou pardo, enquanto pouco mais que um terço das mulheres estão nessa situação.

TABELA 3: DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS POR SEXO SEGUNDO A COR

Sexo	Cor				
	Branca	Preta	Parda	Amarela	Total
Masculino	4	1	3	0	8
	50,00%	12,50%	37,50%	0,00%	100,00%
Feminino	53	8	27	1	89
	59,60%	9,00%	30,30%	1,10%	100,00%
Total	57	9	30	1	97
	58,80%	9,30%	30,90%	1,00%	100,00%

Fonte: Pesquisa Pedagogia.

A distribuição das formas de família é pouco afetada pelo grupo de cor autodeclarada (Tabela 4).

Ainda assim, nota-se que os estudantes autodeclarados pretos permanecem mais estritamente ligados à família. Por outro lado, oito dos nove homens da amostra moram com os pais. É entre as mulheres que as formas de família são mais variadas. É natural que os que têm sua própria família sejam mais velhos. Mas é interessante notar que os pardos são o grupo mais velho (27,73 anos em média), os pretos os que mais moram com os pais.

TABELA 4: DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS POR COR SEGUNDO A ESTRUTURA FAMILIAR

Cor	Estrutura familiar				
	Família dos pais	Própria família	Outros, amigos	Família dos pais e mais filhos	Total
Branca	38	10	3	5	56
	67,90%	17,90%	5,40%	8,90%	100,00%
Preta	8	1	0	0	9
	88,90%	11,10%	0,00%	0,00%	100,00%
Parda	19	9	1	0	29
	65,50%	31,00%	3,40%	0,00%	100,00%
Amarela	1	0	0	0	1
	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
Total	66	20	4	5	95
	69,50%	21,10%	4,20%	5,30%	100,00%

Fonte: Pesquisa Pedagogia.

Outra medida clássica da posição social dos pais, utilizada principalmente nos estudos que associam origem (família) e destino (ocupação final) sociais, é o chamado índice EGP. Esse índice, criado pelos pesquisadores europeus Erikson, Goldthorpe e Portocarrero, permite classificar as ocupações dos indivíduos segundo o grau de prestígio, renda e poder que essas ocupações detêm numa determinada sociedade (GANZEBOOM; DE GRAAF; TREIMAN, 1992). De maneira geral, a versão mais usada no Brasil (RIBEIRO; SCALON, 2001) seria a seguinte (Quadro 1):

QUADRO 1: ÍNDICE EGP

Empresários	1
Profissionais, administradores, gerentes	2
Ocupações não manuais de rotina	3
Pequena burguesia e proprietários rurais	4

Trabalhadores manuais qualificados	5
Trabalhadores manuais não qualificados	6
Trabalhadores rurais	7

Fonte: RIBEIRO; SCALON, 2001.

A classificação, segundo esse esquema, das ocupações dos pais dos nossos alunos é apresentada no Anexo I. A partir da classificação, verificou-se que, em média, o índice EGP dos pais dos nossos alunos seria 3,82. Trata-se de um conjunto de pessoas que teria trabalhos tipicamente não manuais de rotina ou mesmo manuais qualificados. Sem entrar numa discussão conceitual mais aprofundada, os pais dessas famílias poderiam ser classificados como pertencentes a uma classe média baixa ou menos educada. Fazendo o mesmo exercício para o caso das mães, encontra-se um EGP ligeiramente menor (3,01) e que indica que essas mães estariam em ocupações ligeiramente superiores àquelas dos pais. No Anexo II apresentamos a classificação das ocupações das mães da nossa amostra. Entretanto, mais que no caso dos pais, coloca-se aqui um problema de compatibilização das categorias. As declarações sobre as ocupações são particularmente confusas no caso das mães: o que significa ‘assalariada’? O que quer dizer ‘trabalha’? Em todos esses casos, a ocupação da mãe foi classificada como 7, a menos qualificada de todas as ocupações. Também excluímos da contagem nesse índice aquelas mães que trabalham em casa, não participando do mercado de trabalho. Essas “soluções” criadas a partir da impossibilidade de reaver a informação podem ter subestimado o EGP das mães, dando a elas uma posição mais baixa do que se poderia encontrar no caso de termos acesso ao dado correto.

Mesmo considerando esses problemas, é interessante ver a distribuição das formas de família segundo o EGP dos pais. Entre os estudantes que moram com a família dos pais, encontram-se mães e pais que têm ocupações mais qualificadas ou prestigiadas. Já os estudantes que não moram com a família teriam os pais com menores indicadores de prestígio para sua ocupação. São muito poucos casos e não é possível fazer qualquer afirmação, apenas indicar que pode haver alguma desigualdade aí. Mas pode ser um mero problema de declaração equivocada (Tabela 5).

TABELA 5: ESTRUTURA FAMILIAR SEGUNDO O EGP DO PAI E DA MÃE

Estrutura familiar	Média, frequência e desvio padrão	EGP Pai	EGP Mãe
Família dos pais	Média	3,44	3
	Frequência	54	46
Própria família	Média	4,62	2,87
	Frequência	13	15
Outros, amigos	Média	6	4,25
	Frequência	4	4
Família dos pais e mais filhos	Média	4,5	2,33
	Frequência	2	3
Total	Média	3,82	3,01
	Frequência	73	68
Desvio padrão		2,257	2,674

Fonte: Pesquisa Pedagogia.

É interessante notar que as pessoas que saíram de casa melhoraram a sua própria situação social: os pais dos que já têm sua própria família apresentavam um indicador EGP (4,62) pior que aquele dos esposos ou esposas (3,92) – (Tabela 7). São apenas 13 casos, mas que abrem um espaço interessante para a combinação de estratégias de mobilidade e de casamento num plano micro. Lembrando sempre que, segundo alguns estudos (HASENBALG; SILVA, 2003) dos anos 2000, as barreiras de escolarização estão se tornando mais fortes que as barreiras de raça para os casamentos. E aqui estamos tratando de pessoas que já se encontram no ensino superior.

TABELA 6: EGP MÉDIO DO CÔNJUGE DOS ESTUDANTES QUE TÊM SUA PRÓPRIA FAMÍLIA

Estrutura familiar	Média	Frequência	Desvio padrão
Própria família	3,92	13	2,465
Total	3,92	13	2,465

Fonte: Pesquisa Pedagogia.

2. OS ALUNOS E O TRABALHO

Para completar a análise da origem social dos estudantes da nossa amostra, apresentam-se a seguir as informações sobre sua situação de trabalho. O primeiro ponto a se destacar é que apenas 15 desses estudantes nunca trabalharam. Todos os demais trabalhavam no momento do *survey* (35) ou já trabalharam e, no momento, estavam fora do mercado de trabalho (49) – (Tabela 7). Como seria de se esperar, os primeiros são os mais jovens, com idade média de 19,47 anos, sendo que, com exceção de um único homem, todos os que não trabalham são mulheres. Entretanto, a situação de trabalho é muito parecida entre os jovens dos dois sexos. O mesmo se pode dizer sobre a raça: a distribuição das situações de trabalho não se altera com a variável cor.

TABELA 7: SITUAÇÃO DE TRABALHO E IDADE MÉDIA DOS ESTUDANTES

Situação de trabalho	Média	Frequência	Desvio padrão
Nunca trabalhou	19,47	15	1,356
Já trabalhou	25,69	49	8,513
Trabalha	26,41	37	9,011
Total	25,03	101	8,356

Fonte: Pesquisa Pedagogia.

Também de acordo com o esperado, a situação de trabalho varia razoavelmente com o que chamamos de “tipos de família”. Ainda assim, trabalhando ou não, nossos estudantes vivem majoritariamente com seus pais (Tabela 8).

TABELA 8: ESTRUTURA FAMILIAR E SITUAÇÃO DE TRABALHO DOS ALUNOS

Estrutura familiar	Nunca trabalhou	Já trabalhou	Trabalha	Total
Família dos pais	13	30	27	70
Própria família	0	14	6	20
Outros, amigos	1	2	1	4
Família dos pais e mais filhos	1	3	1	5
Total	15	49	35	99

Fonte: Pesquisa Pedagogia.

Destaca-se aqui o fato de que há 14 estudantes que não trabalham atualmente, mas têm a sua própria família. Todas são mulheres.

O trabalho pode ser analisado a partir de diversos ângulos. A relação entre estudo e trabalho é objeto de inúmeros debates, particularmente na literatura sobre jovens de camadas populares que ingressam na universidade (SALATA, 2010; PAUL; VALLE-SILVA, 1998; CARDOSO; SAMPAIO, 1994; CARRANO, 2009). A necessidade de trabalhar enfrentada por boa parte desses jovens coloca problemas importantes para o funcionamento e os horários dos cursos em instituições que se pretendam inclusivas.

Entre os alunos pesquisados, foram registradas as seguintes atividades (Tabela 9):

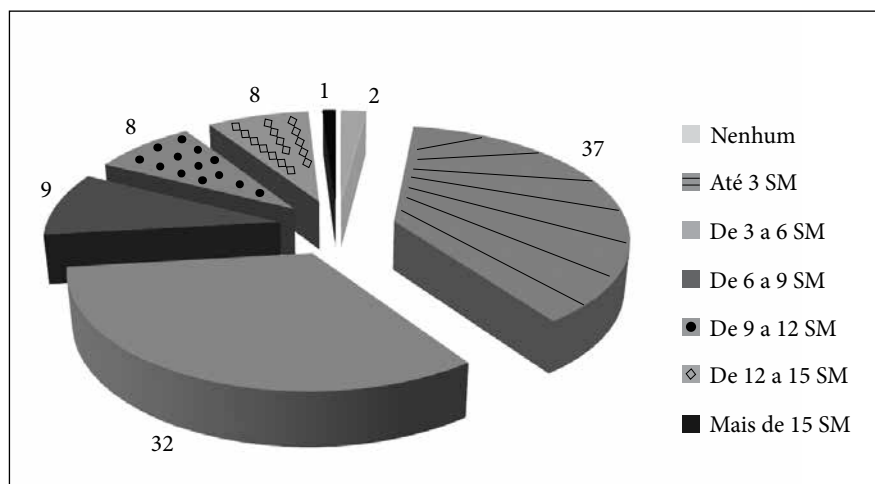
TABELA 9: SITUAÇÃO DE TRABALHO DOS ALUNOS

Situação de trabalho	Frequência	%
Estagiário/tempo parcial	21	24,7
Trabalhador familiar remunerado	1	1,2
Empregado sem carteira assinada	5	5,9
Empregado com carteira assinada	48	56,5
Trabalhador por conta própria	3	3,5
Funcionário público	4	4,7
Outro	3	3,5
Total	85	100
Sem informação	16	–

Fonte: Pesquisa Pedagogia.

Há uma boa variedade na situação de trabalho desses estudantes e fica uma questão importante: mesmo entre pessoas que lograram entrar para uma universidade de elite, como é a UFRJ, há cinco delas que trabalham em situação precária, sem carteira assinada, além de um trabalhador familiar remunerado. São pequenas informações que vão constituindo um quadro que mostraria alunos de origem familiar bastante modesta, principalmente quando eles são comparados aos seus colegas da mesma instituição. Esses dados se confirmam com a distribuição do rendimento familiar (Gráfico 2).

GRÁFICO 2: NÚMERO DE ESTUDANTES SEGUNDO O RENDIMENTO FAMILIAR



Fonte: Pesquisa Pedagogia.

Já os rendimentos dos próprios alunos não são muito elevados, e indicam também que um terço destes alunos dependem de alguma bolsa oferecida pela universidade (Tabela 10).

TABELA 10: RENDIMENTOS INDIVIDUAIS DOS ESTUDANTES

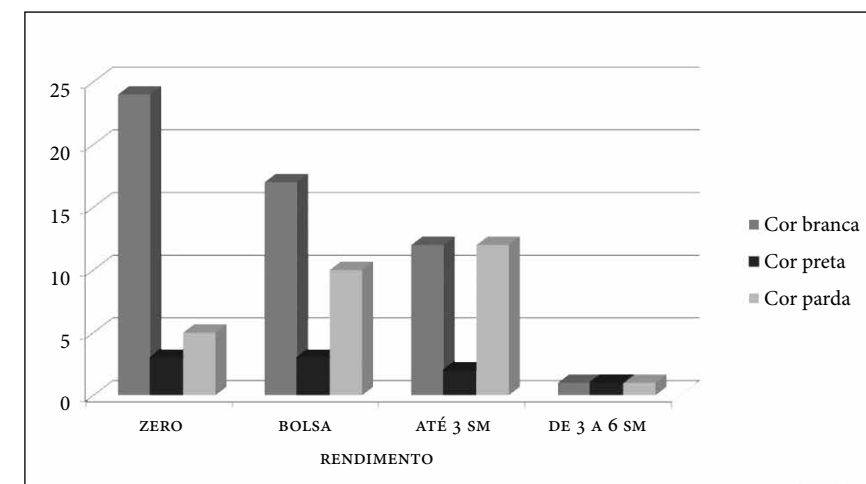
Rendimentos individuais	Frequência	%
Não possui rendimento	34	35
Bolsa da UFRJ	32	33
Até 3 salários mínimos	27	28
De 3 a 6 salários mínimos	3	3,1
Total	96	100
Sem informação.	5	—

Fonte: Pesquisa Pedagogia.

Um dado importante, aqui, é o fato de que os alunos que recebem bolsa têm a menor idade média (22,63 anos) do grupo, menor inclusive do que a média encontrada entre os estudantes que não têm rendimento, que é de 24,79 anos. Considerando-se que idade pode ser um indicador de posição

social, e também que boa parte das bolsas oferecidas está associada a políticas sociais efetuadas pela UFRJ, esse dado merece bastante atenção. Isto porque uma idade média mais baixa pode indicar melhor posição social desses alunos e até mesmo alguns casos de maior renda familiar. Ainda assim, são eles que estariam sendo objeto de uma das políticas sociais da universidade, políticas estas supostamente voltadas para alunos menos aquinhoados em termos de renda. Dadas as conhecidas dificuldades para medir a renda individual, principalmente de estudantes jovens, essa situação certamente merece estudos mais detalhados. Quando se considera os rendimentos em relação a dois outros fatores sociais, a cor (Gráfico 3) e o indicador EGP do pai do estudante, é possível inferir algumas explicações ou adiantar algumas hipóteses que esclareçam a questão mencionada acima.

GRÁFICO 3: RENDIMENTO DOS ESTUDANTES SEGUNDO A COR



Fonte: Pesquisa Pedagogia.

Os brancos são maioria na nossa amostra, mas é interessante que brancos e pardos se igualem no rendimento individual. Apesar de parecer um contrassenso, a ausência de rendimento pode ser considerada, relativamente, um privilégio. Dentro do grupo daqueles que se declaram sem rendimentos, encontram-se, majoritariamente, estudantes brancos. É possível inferir que essas pessoas estariam no caso de alunos que não precisam trabalhar por poderem contar com a família para se manter e arcar com as despesas necessárias para cursar uma universidade. Já verificamos que não

estamos lidando com famílias que fazem parte da elite. Ainda assim, alguns desses estudantes têm pais mais afluentes, pelo menos pela classificação que se pode fazer de sua situação ocupacional (Tabela 11).

TABELA 11: RENDIMENTO INDIVIDUAL SEGUNDO O EGP MÉDIO DO PAI

Rendimento individual	EGP médio do pai	Frequência
Não possui	2,96	25
Bolsa UFRJ	4,52	25
Até 3 salários mínimos	3,41	17
De 3 a 6 salários mínimos	6	3
Total	3,76	70

Fonte: Pesquisa Pedagogia.

Por ausência de informação sobre a ocupação do pai, vários casos não puderam ser incluídos. Os dados, entretanto, indicam que, efetivamente, os alunos que não têm qualquer rendimento possuem pais que têm posição ocupacional mais elevada (média do EGP igual a 2,96). De outro lado, um indicador da correção social das bolsas distribuídas pela instituição é o fato de que os alunos que recebem esses auxílios demonstram ser filhos de pais que, pelo menos em média, têm *status* ocupacional bem menor (EGP médio igual a 4,52). Como foi mostrado anteriormente, o EGP é um índice em que quanto mais baixo o número indicado, mais prestigiada a ocupação. Assim, profissionais, empresários e executivos estão nos níveis 1 e 2, ao passo que trabalhadores manuais ocupam as posições 6 e 7. Nesse caso, os bolsistas da UFRJ têm pais com ocupações bem menos prestigiadas (média 4,52) que os alunos que não têm renda, cujos pais têm um EGP médio de 2,96.

Até aqui procuramos indicadores, mesmo esparsos, que nos permitissem localizar socialmente os alunos que fazem parte da nossa amostra. Nossos dados mostram que, mesmo com algumas diferenças significativas, o grupo é composto por estudantes de origem social modesta, particularmente se comparados ao conjunto da UFRJ. Essa diferença fica explícita no caso das idades médias de ingresso na universidade em geral e aquelas dos estudantes da pedagogia. O acesso a dados mais completos sobre a entrada

de alunos permitiria uma análise menos impressionista, que poderia fundamentar melhor algumas afirmações feitas a partir de dados necessariamente mais precários, justamente porque foram respostas voluntárias a questionário longo. Respostas essas que aproveitaram os horários de aula e que, apesar das alterações feitas após o pré-teste, ainda eram difíceis para alguns alunos. Mais um indicador dessa modéstia da origem social.

A partir desse ponto, nosso enfoque altera-se quase radicalmente. Foi mencionado que a pedagogia apareceria como um curso relegado aos estudantes mais pobres, seja porque ocupa uma posição subordinada no sistema de ensino superior, seja porque não consegue atrair estudantes de elite. Focaliza-se agora a percepção dos alunos caracterizados acima sobre o sentido da sua profissionalização nessa área. Ou seja, o que significa ser pedagogo e/ou professor para os estudantes que escolheram esse curso como sua porta de entrada no ensino superior.

3. A ESCOLHA DA CARREIRA

Não são poucas as reflexões sobre a situação da escola brasileira que chamam a atenção para uma figura central do processo, o professor. Se alguns – talvez a maioria – são bastante próximos, inclusive ideologicamente, da perspectiva dominante entre os professores, há também estudos muito críticos (OLIVEIRA; SCHWARTZMAN, 2002; PAUL; BARBOSA, 2008; RAYOU; VAN ZANTEN, 2004) que procuram indicar caminhos que permitam compreender analiticamente a profissão docente. Destaca-se como fator de dificuldade para o sistema de ensino a ausência de estrutura de carreira docente (MURILLO, 2005; VAILLANT, 2004), comum aos diversos países da América Latina. No entanto, a formação (sua inexistência ou inadequação) aparece como a variável crucial a partir de todas as óticas de análise. E se, por si só, essa centralidade justificaria esse projeto de pesquisa, nossa análise procura avançar, englobando tanto a formação de professores oferecida numa das melhores instituições de ensino superior do país quanto as condições sociais de sua realização.

Para isso, indicam-se alguns elementos dos valores sociais ou das representações coletivas sobre a profissão docente. Essas representações são bastante diversas, mas, de forma muito interessante, a profissão parece ser mais valorizada no plano social que entre os próprios docentes. Assim, existem canções populares e ditados cantando as virtudes e qualidades das

professoras (normalmente no feminino mesmo). Mas, do ponto de vista desses profissionais, a situação seria bem mais difícil. Não se trata de um sentimento genuinamente nacional, visto que parece se estender por diferentes países nas formas mais diversas (STAL, 2008):

Abordando a esfacelamento da profissão docente, em que os professores tanto se queixam de sua desautorização, desvalorização e desrespeito, Marcelo [R. PEREIRA, 2008] vai fundo na discussão, penetra na psicanálise do vínculo social, passando pelo avesso lacaniano dos quatro discursos, pela ética do provisório, bem como pela dispersão materna do discurso pedagógico numa sociedade sem pai, chega à crise da autoridade política do professor e de quem governa o outro ou, mais exatamente, aquele que se coloca como impostor (TEIXEIRA, 2014).

Essa abordagem, de cunho fortemente psicológico, pode ser associada aos conhecidos estudos americanos sobre o “*burnout*” (ou saída da carreira) de professores (DWORKIN; SAHA; HILL, 2003) ou ainda a estudos como o de Sobreira (2008), que liga docência e morte.

Para um enfoque mais sociológico, a representação coletiva – tanto da forma como é vista pela sociedade, conforme Durkheim, quanto da forma como é percebida e construída no interior do próprio grupo, segundo Weber e Bourdieu – da profissão docente organiza-se e é organizada em torno de relações desiguais de poder. E esse jogo de poder inicia-se na própria porta de entrada para qualquer grupo profissional moderno, que é a passagem pelo ensino superior. Diversos estudiosos (Parsons, Bourdieu, Boudon, para falar apenas dos mais clássicos) da desigualdade social no acesso ao ensino superior já indicaram que a escolha das carreiras depende mais fortemente de condicionamentos sociais do que propriamente de um chamado ou vocação (BISSERET, 1979), no sentido popular do termo. Verificar o sentido e as razões das escolhas de carreira é uma forma de analisar o jogo de forças sociais que define os graus de legitimidade e prestígio de cada ocupação ou profissão (LARSON, 1977).

Essa dimensão torna-se particularmente interessante quando se analisa os dados sobre as percepções que nossos alunos, recém -ingressados no curso de pedagogia, têm sobre o curso e as razões para fazê-lo.

Pergunta-se, nesse item, se pedagogia teria sido a primeira escolha para entrar na universidade. As respostas não são muito surpreendentes (Tabela 12):

TABELA 12: O CURSO DE PEDAGOGIA FOI SUA PRIMEIRA ESCOLHA PARA ENTRAR NA UNIVERSIDADE?

Pedagogia foi a 1ª escolha?	Frequência	%
Não	45	44,60%
Sim	56	55,40%
Total	101	100

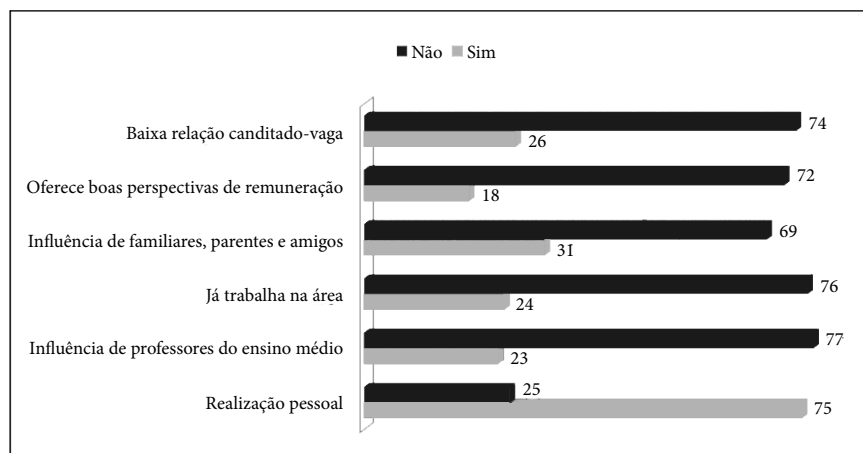
Fonte: Pesquisa Pedagogia.

Pouco mais da metade dos estudantes afirma ter visto na pedagogia sua primeira opção de entrada na universidade. Apesar disso, mesmo entre os que tiveram na pedagogia sua primeira escolha, cinco afirmam que gostariam de estar em outro curso, o que pode indicar tanto uma reflexão sobre uma escolha equivocada quanto uma insatisfação significativa com o que encontrou ao entrar no curso.

Perguntados sobre os motivos para entrar para o curso de pedagogia, dois terços dos estudantes responderam afirmativamente ao motivo “realização pessoal”. Considerando-se as pesquisas realizadas pelo grupo de Basil Bernstein (1975; FORQUIN, 1995) na Inglaterra dos anos 1960, essa seria uma resposta típica de pessoas pertencentes às classes médias. Ao contrário da classe operária, que tenderia a ver na educação uma forma de se preparar para ter melhor posição no mercado de trabalho, as classes médias veriam no acesso à escola uma forma de garantir essa realização pessoal. Tal como indicado na perspectiva de Bernstein, nossos alunos negam que a facilidade de acesso (é um curso com baixa relação candidato/vaga) tenha sido motivo decisivo para sua entrada no curso. Também não apontam como motivo central a perspectiva de remuneração razoável no mercado de trabalho (apesar do que sentem os professores, há uma relação positiva entre a qualificação dos professores e sua remuneração).

Também não houve um interesse muito maior por trabalhar na área: apenas um quarto dos alunos responderam afirmativamente a essa questão. A influência de amigos e familiares teve mais respostas positivas, com 31 estudantes afirmando que isso foi uma razão para escolher a pedagogia. Mas é importante destacar que os professores do ensino médio não aparecem como um fator relevante de escolha, pois apenas 23 alunos responderam positivamente à pergunta sobre eles.

GRÁFICO 4: MOTIVOS PARA CURSAR PEDAGOGIA



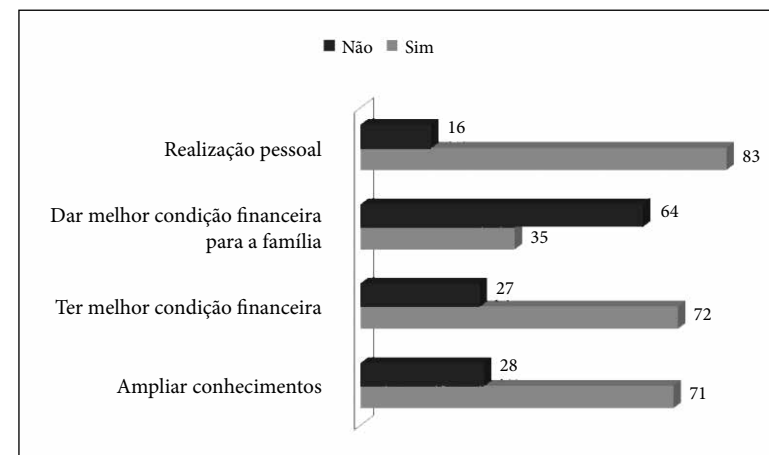
Fonte: Pesquisa Pedagogia.

Qualquer motivo instrumental (carreira, rendimento) aparece poucas vezes como resposta desses alunos, ao passo que razões afetivas e do que Habermas incluiria como pertencentes ao “mundo da vida” – principalmente a realização pessoal – são citadas de forma expressiva. Mas essa divisão pode ser melhor esclarecida com a análise dos motivos para entrar no ensino superior.

No Gráfico 5, reafirma-se a perspectiva de que o ensino superior seria uma fonte de realização pessoal. Mais ainda que na questão anterior, quando inquiridos sobre as razões de entrar no ensino superior, nossos alunos indicam que a realização pessoal é um motivo da sua escolha. Nesse caso, 83 estudantes. Ampliar os conhecimentos ou dar melhor condição financeira para a família também aparecem como razões para esses estudantes.

A resposta mais negativa (apenas 35 alunos afirmaram que esse seria um motivo para ingressar no ensino superior), a questão sobre a possibilidade de aumentar os próprios rendimentos indica uma certa dubiedade moral que pode explicar esses dois últimos conjuntos de respostas. Lembrando que o questionário foi aplicado pelas professoras, os alunos sentem-se numa posição difícil para afirmar interesses utilitários e materialistas. A não ser que seja por uma razão altruísta: ajudar a família. De qualquer forma, um problema importante para os estudiosos da moral.

GRÁFICO 5: MOTIVOS PARA QUERER O ENSINO SUPERIOR



Fonte: Pesquisa Pedagogia.

Até esse ponto, verifica-se que o conjunto dos nossos alunos situa-se numa área que poderia ser classificada como “classe média baixa”, tanto pelos rendimentos e ocupação dos pais como também pelo partilhamento de alguns valores, em particular a ideia de que a universidade é o lugar de realização pessoal e ampliação de conhecimentos. E se a pedagogia não aparece como vocação forte, presente em algumas carreiras mais prestigiadas, como as Profissões Imperiais de Edmundo Coelho (1999), ela é vista por maioria significativa desses estudantes como uma base para sua realização.

4. O QUE SIGNIFICA SER PEDAGOGO OU PROFESSOR

Um dado mencionado acima e que chama bastante atenção é o fato de que apenas 24 dos 101 alunos inquiridos mencionam o fato de trabalharem na área como um fator de definição de sua entrada para a pedagogia. Esse número se torna muito pequeno quando se considera que há um grupo grande que trabalha ou já trabalhou. Nesse ponto, discute-se a relação entre a formação, inclusive a escolha de um curso, e o processo de constituição de uma identidade coletiva, a de pedagogo ou de professor. Sem esquecer que os dois termos não designam o mesmo objeto.

Falar de uma profissão ou ocupação é lidar com um grupo social cuja especificidade se define pela construção de sua identidade coletiva a partir

da posição ocupada na divisão técnica do trabalho (GRUSKY; WEEDEN, 2001; GRUSKY; SORENSEN, 1998; ABBOTT, 1988). O conjunto das relações sociais que se desenvolve no interior do grupo e entre os diferentes grupos organiza-se em torno dessa divisão técnica do trabalho. Nas sociedades modernas, todas as reivindicações de legitimidade do prestígio, da renda e do poder desses grupos se assentam sobre a autoridade do conhecimento científico (STARR, 1982). Nesse sentido, os saberes cientificamente orientados e especificamente delimitados para cada grupo profissional ou ocupação justificam e valorizam socialmente (e, muitas vezes, também economicamente) esse grupo.

Considerando seriamente a divisão técnica do trabalho, como propõem Grusky e seus colaboradores, o processo de assegurar às diversas instâncias sociais (mercado, estado, empresas, famílias) que o serviço a ser prestado seria minimamente padronizado, com níveis de qualidade reconhecidos, cada profissão precisa garantir seu próprio controle sobre a formação dos novos membros. Isso se faz primordialmente através da definição de padrões curriculares e o estabelecimento de regras de entrada e ascensão na carreira (LARSON, op. cit.).

Esse ponto é importante: reconhecidamente, a formação dos professores é um elemento crítico em qualquer avaliação dos sistemas de ensino. Mas, além disso, o conteúdo mesmo dessa formação é objeto de intensas disputas sociais e, particularmente no caso brasileiro, o currículo dos cursos de pedagogia (ao contrário do que acontece com os cursos Normais Superiores, pouco prestigiados e bastante criticados) é fortemente marcado por perspectivas ideológicas e muito desprovido de formação eminentemente técnica. O trabalho de Laelia Moreira (2006) oferece mais informações sobre essa tendência, mostrando que a pedagogia, no Brasil, teria, aparentemente, renunciado a se estruturar como ciência, abrindo espaços para o domínio de perspectivas vistas como ideológicas. As palavras de Martin Carnoy (em entrevista à *Veja*, 30/9/2009), um analista reconhecido em todos os campos da pesquisa sobre educação, expressam bem essa situação:

Falta ao Brasil entender o básico. Os professores devem ser bem treinados para ensinar – e não para difundir teorias pedagógicas genéricas. As faculdades precisam estar atentas a isso. Um bom professor de matemática ou de línguas é aquele que domina o conteúdo de sua matéria e consegue passá-lo adiante de maneira atraente aos alunos. Simples assim. O que vejo no cenário brasileiro, no entanto, é a difusão de um valor diferente, o de que todo professor deve

ser um bom teórico. O pior é que eles se tornam defensores de teorias sem saber sequer se funcionam na vida real. Também simplificam demais linhas de pensamento de natureza complexa. Nas escolas, elas costumam se transformar apenas numa caricatura do que realmente são.

A citação é longa, mas vale pela clareza. E contém indicações que vão ao encontro do que pensam os nossos alunos e que, segundo a perspectiva aqui adotada, mostra o domínio – no público em geral e, principalmente, entre os alunos que procuram o curso – de uma visão de que o curso de pedagogia propicia preparo teórico e é parte das atividades culturais gerais (Quadro 2).

QUADRO 2: PERCEPÇÃO DO QUE É IMPORTANTE PARA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Percepção do que é importante para formação profissional	Frequência
Participação em projetos de pesquisa, como bolsista ou voluntário de iniciação científica.	68
Participação em projetos sociais, realizando trabalho voluntário.	29
Monitoria (com bolsa ou voluntariamente).	36
Estágio (remunerado ou não).	73
Participação em projetos de extensão (como bolsista ou voluntário).	34
Participação em eventos científicos (congressos, seminários etc.).	49
Frequentar a biblioteca da universidade.	28
Ler livros e revistas sobre educação.	40
Fazer cursos de extensão s educação na UFRJ ou fora dela.	45
Fazer cursos de idiomas.	25
Visitar museus, centros culturais, exposições de arte em geral etc.	27
Ir ao cinema e/ou ao teatro.	14
Ler jornais, revistas e livros não escolares.	10
Buscar informações na internet.	10
Participar de redes sociais (Facebook, Twitter etc.).	2

Fonte: Pesquisa Pedagogia.

A resposta mais forte (73 alunos) indica o estágio como atividade vista como importante para a formação. Sendo essa atividade obrigatória nos cursos de pedagogia, a existência de 27 estudantes que não consideram o estágio relevante para sua formação é preocupante. Logo em seguida, com 68 indicações, aparece a atividade de pesquisa, considerada muito importante. Verificando as relações entre as duas respostas – que podem, no limite, expressar duas concepções do que deva ser a pedagogia –, constata-se que oito alunos não consideram qualquer uma dessas atividades importante. Mas, e esse MAS é muito significativo, 24 alunos que acham que participar de atividades de pesquisa não é importante têm a opinião oposta sobre o estágio. Eles julgam que sim, que participar de algum estágio é importante para a formação como pedagogo. De outro lado, 19 alunos que julgam que essa atividade de estágio não é relevante escolhem afirmar que a participação em pesquisa faz diferença na formação.

Em nenhum outro caso, as alternativas apresentadas receberam a aprovação de pelo menos a metade dos alunos. A participação em eventos científicos, uma atividade próxima da alternativa que vê o pedagogo como um teórico ou pesquisador e não um professor, chega perto da metade, com 49 respostas afirmativas. Outras respostas bem indicadas, como ler livros sobre educação (40) ou fazer cursos de extensão sobre o tema (45) parecem, de novo, aproximar a visão dos alunos dessa perspectiva mais teórica.

Por essas respostas, que obviamente são indicações muito tênues, certamente enviesadas e absolutamente não representativas do que seria o conjunto dos estudantes de pedagogia, podemos, no máximo, gerar algumas questões. Principalmente sobre qual seria a contribuição da nossa universidade para a formação de novos professores. Será que estamos, efetivamente, produzindo professores com as qualidades sublinhadas por Carnoy (2009)? Ou, ao contrário, estamos formando acadêmicos – de segunda linha, na medida em que se situam nas áreas menos prestigiadas do sistema universitário – aos quais oferecemos um arremedo de identidade profissional (pedagogo como intelectual e não como professor) e um simulacro de mercado de trabalho (fazer a pós-graduação enquanto dá aulas no ensino básico e espera um concurso na academia)? O debate apenas começa, mas as respostas a essas questões são uma dívida que os profissionais do sistema de ensino superior, em franca expansão, têm que saldar. Principalmente para aqueles profissionais que acreditam e lutam para que a expansão signifique também, e talvez, de forma mais crucial, democratização das oportunidades de vida e de trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBOTT, A. *The system of professions: an essay on the division of expert labor*. Chicago: The University of Chicago Press, 1988.
- BARBOSA, M. Ligia O. *Desigualdade e desempenho: uma introdução à sociologia da escola brasileira*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.
- _____. (Org.). *Ensino Superior: expansão e democratização*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2014.
- _____. The Expansion of Higher Education in Brazil: Credentials & Merit. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, v. 3, n. 22, p. 251-271, 2012.
- BERNSTEIN, B. *Class, codes and control: theoretical studies towards a sociology of language*, vol 1. London: Routledge, 1975.
- BISSERET, Noelle. A ideologia das aptidões naturais. In: DURAND, J. C. G. (Org.). *As funções ideológicas da escola: educação e hegemonia de classe*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- CARDOSO, Ruth L.; SAMPAIO, H. Estudantes universitários e o trabalho. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, n. 26, p. 30-50, 1994.
- CARRANO, P. C. R. Jovens universitários: acesso, formação, experiências e inserção profissional. In: SPÓSITO, M. P. de. *O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009. p. 179-228.
- CASTRO, C. M.; CARNOY, M. *Como anda a reforma da educação na América Latina?* Rio de Janeiro: FGV Editora, 1997.
- COELHO, E. C. *As profissões imperiais: medicina, engenharia e advocacia no Rio de Janeiro (1822-1930)*. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- COLEMAN, J. et al. *Report on Equality of Educational Opportunity*. Washington: U. S. Government Printing Office for Department of Health, Education and Welfare, 1966.
- DURKHEIM, E.; MAUSS, M. Algumas formas primitivas de classificação. In: MAUSS, M. *Ensaio de Sociologia*. São Paulo: Perspectiva, 2001. p. 399-457.
- DWORKIN, A. G.; SAHA, L.; HILL, A. N. Teacher burnout and perceptions of a democratic school environment. *International Education Journal*, v. 4, n. 2, p. 108-120, 2003.
- FORQUIN, J. C. *Sociologia da educação: dez anos de pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 116-119.
- GANZEBOOM, H. B. G.; DE GRAAF, Paul; TREIMAN, D. J. A Standard International Socio-Economic Index of Occupational Status. *Social Science Research*, n. 21, p. 1-56, 1992.

- GRUSKY, D.; WEEDEN, K. Decomposition without death: a research agenda for a new class analysis. *Acta Sociologica*, v. 44, n. 3, p. 203-219, 2001.
- GRUSKY, D.; SORENSEN, J. Can class analysis be salvaged? *American Journal of Sociology*, v. 103, n. 5, p. 1.187-1.234, 1998.
- HASENBALG, Carlos; VALLE SILVA, Nelson do. *Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003.
- INED-INETOP. Enquête Nationale sur le niveau intellectuel des enfants d'âge scolaire (I, II, III), Travaux et documents, cahiers n. 54, 64 et 83. Paris, 1969, 1973, 1978.
- LARSON, M. S. *The rise of professionalism*. Berkeley: University of California Press, 1977.
- MAURITTI, Rosário. Padrões de vida dos estudantes universitários nos processos de transição para a vida adulta. *Sociologia, Problemas e Práticas* [on-line], n. 39, p. 85-116, 2002.
- MOREIRA, Laélia Portela. Educação e pedagogia: a definição de um campo científico. *Educação e Cultura Contemporânea*, v. 3, p. 89-108, 2006.
- MURILLO, Javier. Uma panorâmica da carreira docente na América Latina: sistemas de reconhecimento e promoção do desempenho profissional. *Revista PRELACIM*, n. 1, p. 52-59, 2005.
- NEVES, C. E. B. et al. Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira. *Sociologias*, n. 9, v. 17, p. 346-352, 2007.
- ARAUJO, João Batista; SCHWARTZMAN, Simon. *A escola vista por dentro*. Belo Horizonte: Editora Alfa Educativa, 2002.
- PAUL, J-J.; BARBOSA, M. L. Qualidade docente e eficiência escolar. *Tempo Social*, 20 (1), p. 119-134, 2008.
- PAUL, J. J.; VALLE SILVA, N. do. Conhecendo o seu lugar: a auto-seleção na escolha da carreira. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. Brasília, v. 14, n. 14, p. 115-130, 1998.
- PEREIRA, Marcelo Ricardo. *A impostura do mestre*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008.
- RAYOU, Patrick; VAN ZANTEN, Agnès. *Enquête sur les nouveaux enseignants: changeront-ils l'école?* Paris: Bayard, 2004.
- RIBEIRO, Carlos Antonio Costa; SCALON, Maria Celi. Mobilidade de classe no Brasil em perspectiva comparada. *Dados*, Rio de Janeiro, v. 44, n. 1, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582001000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 1 dez. 2014.
- SALATA, A. R. *Estudar X trabalhar: as influências do local de moradia sobre as escolhas dos jovens no município do Rio de Janeiro*. 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010.
- SANTOS, A. Rocha. *O ingresso na UFRJ: perfil do ingressante e análise do sistema Enem/Sisu e cotas*. Apresentação à plenária de decanos e diretores da UFRJ, 2014.
- SCHWARTZMAN, S. O Viés Acadêmico na Educação Brasileira. In: BACHA, E.; SCHWARTZMAN, S. (Ed.). *Brasil: A Nova Agenda Social*. Rio de Janeiro: LTC, 2011. p. 254-269.
- _____. *The challenges of education in Brazil*. 26 fev. 2003. Version 3. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/challenges.pdf>>. Acesso em: 29/6/2015.
- SOBREIRA, H. G. *A formação de professores no Brasil de 1996 a 2006*. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2008.
- STAL, Isabelle. *L'imposture pedagogique*. Paris: Éditions Perrin. 2008.
- STARR, P. *The social transformation of american medicine*. New York: Basic Books, Inc, Publishers, 1982.
- THE PLOWDEN REPORT. *Children and their primary schools. A report of the Central Advisory Council for Education (England)*. London: Her Majesty's Stationery Office, 1967.
- TILLY, C. *Durable inequality*. Berkeley: University of California Press, 1998.
- TEIXEIRA HOMRICH, Marcele. Resenha de “A impostura do mestre”, de PEREIRA, Marcelo Ricardo. *Educação. Revista do Centro de Educação* [On-line], n. 35, mai./ago. 2010. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117117124011>>. Acesso em: 5 dez. 2014.
- VAILLANT, Denise. *Construcción de la profesión docente en América Latina: tendencias, temas y debates*. Serie Documentos, n. 31, 2004. Diciembre. PREAL (<<http://www.preal.org/docs-trabajo/VaillantN31.pdf>>).
- VALLE SILVA, N. Expansão escolar e estratificação educacional no Brasil. In: VALLE-SILVA, N.; HASENBALG, C. (Org.). *Origem e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003. p. 105-146.

ANEXO I – EGP dos pais segundo a ocupação declarada

Atividade do pai	EGP Pai						
	1	2	3	4	5	6	7
Agricultor	0	0	0	0	0	0	1
Autônomo	0	0	0	3	0	0	8
Barbeiro	0	0	1	0	0	0	0
Bombeiro	0	0	0	2	0	0	0
Borracheiro	0	0	0	0	0	1	0
Carpinteiro	0	0	0	0	0	1	0
Comerciante	0	0	0	5	0	0	0
Empresário	2	0	0	0	0	0	0
Engenheiro	0	2	0	0	0	0	0
Engenheiro civil	0	1	0	0	0	0	0
Engenheiro de telecomunicações	0	1	0	0	0	0	0
Ferroviário	0	0	0	0	0	1	0
Fotógrafo	0	0	2	0	0	0	0
Funcionário público	0	0	3	0	0	0	0
Fuzileiro naval	0	0	1	0	0	0	0
Jornaleiro	0	0	0	0	0	0	1
Massoterapeuta	0	0	1	0	0	0	0
Mecânico autônomo	0	0	0	1	0	0	0
Mecânico de manutenção	0	0	0	0	0	1	0
Metalúrgico	0	0	0	0	0	1	0
Militar	0	0	2	0	0	0	0
Motorista	0	0	0	0	0	2	0
Motorista de coletivo	0	0	2	0	0	0	0

Atividade do pai	EGP Pai						
	1	2	3	4	5	6	7
Músico	0	1	0	0	0	0	0
Ourives	0	0	1	0	0	0	0
Pedreiro	0	0	0	0	0	0	2
Peixeiro	0	0	1	0	0	0	0
Policial militar	0	0	2	0	0	0	0
Porteiro	0	0	1	0	0	0	0
Representante comercial	0	0	1	0	0	0	0
Rodoviário	0	0	0	0	0	1	0
Secretário regional de ONG	0	1	0	0	0	0	0
Secretário escolar	0	0	1	0	0	0	0
Segurança	0	0	0	0	1	0	0
Servidor público	0	0	1	0	0	0	0
Taxista	0	0	0	3	0	0	0
Técnico em enfermagem militar	0	0	1	0	0	0	0
Técnico em refrigeração	0	0	1	0	0	0	0
Técnico em segurança do trabalho	0	0	1	0	0	0	0
Técnico contábil	0	0	1	0	0	0	0
Técnico do IBGE	0	0	1	0	0	0	0
Técnico em eletrônica	0	0	1	0	0	0	0
Técnico em informática	0	0	1	0	0	0	0
Vendedor	0	0	1	0	0	0	0
Vigilante	0	0	0	0	1	0	0
Zelador	0	0	1	0	0	0	0
Total	2	6	29	14	2	8	12

Fonte: Elaboração própria a partir de dados levantados pela Pesquisa Pedagogia.

ANEXO II – EGP das mães segundo a ocupação declarada

Atividade da mãe	EGP Mãe				
	Dona de casa*	1	2	3	7
Administradora	0	0	1	0	0
Agente comunitária	0	0	0	1	0
Arquiteta	0	0	1	0	0
Arquivista	0	0	0	1	0
Assalariada	0	0	0	0	1
Assistente administrativo	0	0	0	1	0
Autônoma	0	0	0	0	3
Auxiliar de serviços gerais	0	0	0	0	1
Auxiliar de cozinha	0	0	0	0	2
Babá	0	0	0	0	1
Bióloga	0	0	1	0	0
Cabeleireira	0	0	0	1	0
Comissária de bordo	0	0	0	1	0
Contadora	0	0	0	1	0
Costureira	0	0	0	1	0
Cozinheira	0	0	0	0	1
Dentista	0	0	1	0	0
Diarista	0	0	0	0	3
Doméstica	0	0	0	0	6
Dona de casa	13	0	0	0	0
Empresária	0	1	0	0	0
Funcionária pública	0	0	0	2	0
Gerente administrativa	0	0	1	0	0

Atividade da mãe	EGP Mãe				
	Dona de casa*	1	2	3	7
Gerente de empresa	0	0	1	0	0
Gerente de vendas	0	0	1	0	0
Indústria	0	0	0	0	1
Inspetora	0	0	1	0	0
Operadora de caixa	0	0	0	3	0
Professora	0	0	0	4	0
Psicóloga	0	0	1	0	0
Recepcionista	0	0	0	1	0
Técnica de enfermagem	0	0	0	3	0
Técnica em química	0	0	0	1	0
Trabalha em escola	0	0	0	0	1
Trabalha	0	0	0	0	1
Transporte escolar	0	0	0	1	0
Vendedora	0	0	0	3	0
Total	13	1	9	25	21

* *Dona de casa* não entra nessa classificação que trata das ocupações no mercado de trabalho.

Fonte: Elaboração própria a partir de dados levantados pela *Pesquisa Pedagogia*.

Análise dos ingressantes no curso de pedagogia da UFRJ a partir de suas trajetórias no ensino médio

Carolina Zuccarelli

1. INTRODUÇÃO

Desde meados da década de 1990 vigora, no Brasil, um conjunto de reformas institucionais e educacionais que têm por objetivo garantir a expansão e diversificação do ensino superior. Como estratégia, num primeiro momento, foi estimulada a oferta de vagas por meio das instituições privadas, seguida de uma flexibilização na oferta de cursos, que possibilitou, para além do convencional bacharelado de quatro anos, cursos sequenciais, tecnológicos e a distância. O setor privado acabou por fortalecer a provisão da educação superior, notoriamente através de cursos de baixo custo, em geral voltados às humanidades.¹ A partir de 2004, ganharam força iniciativas para assegurar a expansão do ensino superior, dentre as quais se destacam os programas de subsídios para ingresso de pessoas de baixa renda no setor privado de ensino (Programa Universidade para Todos – ProUni) e as políticas específicas de inclusão no ensino superior público (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni, e, programas de ação afirmativa).

Se o processo de expansão do ensino superior público e privado apresenta limitações que têm gerado relevantes críticas, é inegável que têm incorporado uma gama de sujeitos que até então estavam alijados desse nível de ensino. Buscando aprofundar as análises sobre as trajetórias de jovens de origem popular até o ingresso no ensino superior, assim como a permanência deles na universidade e suas perspectivas de ingresso no mercado de trabalho, teve início, em 2012, uma pesquisa com estudantes do curso de pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) com ingresso em 2011 e 2012, que passa aqui ser denominada de “Pesquisa Pedagogia”

¹ De acordo com Comin e Barbosa (2011), a oferta de cursos das chamadas ciências duras, como medicina e engenharia, de custos mais altos, permaneceu majoritariamente sob domínio das universidades públicas.

ou “Pesquisa”.² Dentre as diversas questões geradas por ela, interessa aqui, particularmente, a que relaciona o segmento cursado no ensino médio com o acesso, permanência e trajetória dos alunos dela participantes.

Dados do Censo Escolar da Educação Básica 2011 (INEP, 2012), ano de ingresso na UFRJ de parte dos alunos da amostra da Pesquisa Pedagogia, evidenciam que 87% dos estudantes brasileiros matriculados no ensino médio estavam na rede pública de ensino. Pelo tradicional caráter elitista e excludente da universidade, muitos desses alunos não tinham como opção cursar o ensino superior. As cotas para alunos de escolas públicas são uma tentativa para sanar esse problema. Válido inicialmente por dez anos, a partir de agosto de 2012, o sistema de cotas sociais no Brasil dispõe 50% das vagas das universidades federais e institutos federais de educação, ciência e tecnologia aos alunos que estudaram todo o ensino médio em escola pública. A subdivisão desse percentual leva em conta não apenas a renda, mas também o percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado, de acordo com último Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Antes disso, entretanto, a UFRJ já reservava parte de suas vagas para estudantes cotistas oriundos de escola pública. Em 2011, esse percentual era de 20%, passando para 30% em 2012.

Nesse contexto, é alto o número de alunos da amostra da Pesquisa Pedagogia que cursaram o ensino médio em instituições públicas (58%) e agora estudam pedagogia na UFRJ, extrapolando a porcentagem reservada para os cotistas de escola pública no período (2011 / 2012). Relacionar o segmento cursado no ensino médio, diferenciando-o não apenas pela categoria administrativa (federal, estadual, municipal e privada), mas, especialmente, pela modalidade de ensino cursada (propedêutico, técnico, profissional), com as dificuldades de acesso, permanência e a trajetória dos alunos do curso de pedagogia é o foco deste artigo.

A primeira parte do texto apresenta um panorama quantitativo do ensino médio no Brasil. Os dados da Pesquisa Pedagogia são trabalhados na segunda parte, onde se estabelece uma análise comparativa entre os estudantes do curso participantes da pesquisa que já possuem habilitação para lecionar (curso normal) e aqueles que não possuem. Por fim, discute-se como a busca por mais escolarização nem sempre significa melhor

² Para maiores informações sobre a pesquisa, ver BARBOSA; HERINGER; HONORATO (2011).

qualificação e que, nesse caso, o acesso ao ensino superior por um grupo de pessoas que já são professoras se insere mais na lógica da mobilidade social do que da aquisição de domínios e ferramentas para atividade docente.

2. ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Ao longo dos anos o Brasil, reviu e modificou sua estrutura de ensino, reorganizando os diversos estágios da educação até chegar ao modelo atual, que estabelece uma educação básica organizada em três etapas: educação infantil (0 a 5 anos), ensino fundamental (6 a 14 anos) e ensino médio (15 a 17 anos). A conclusão na etapa final da educação básica, o ensino médio, habilita para o ingresso no ensino superior.

Apesar da maior concentração no número de matrículas no ensino médio regular,³ de três anos, existem outras possibilidades de percursos no ensino médio: o técnico, obtido com mais um ano de disciplinas profissionalizantes, pode ser cursado de maneira integrada, concomitante ou subsequente ao ensino médio regular, e o curso normal (aqui também referido como “normal”), de caráter técnico, tem quatro anos de duração e permite ao seu concluinte dar aulas na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental.

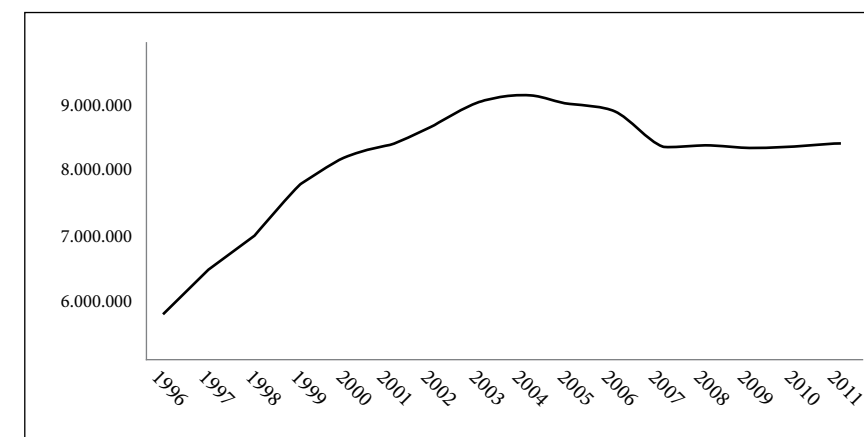
É consensual entre os estudiosos do tema que o ensino médio no Brasil tem como finalidade preparar para o ensino superior, o que tem impacto direto no seu formato institucional. A última Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB⁴ (BRASIL, 1996), de acordo com Schwartzman (2011), acabou gerando dois efeitos perversos para o ensino médio: estabeleceu uma longa e detalhada lista do que os estudantes deveriam estudar nas 14 disciplinas obrigatórias e institucionalizou o sufocamento da educação técnica e profissionalizante, que só pode ser cursada de forma concomitante, subsequente ou, então, em cursos de educação não formal.

Dada a rigidez na estrutura, o viés acadêmico consagrado pela LDB, os altos índices de reprovação e a entrada precoce dos jovens no mercado de trabalho, não é de surpreender o que muitos especialistas vêm chamando de “gargalo do ensino médio”, que compromete tanto a qualidade da educação

quanto um desenvolvimento de um sistema eficiente de formação profissional (SCHWARTZMAN; MOURA CASTRO, 2013; CIAVATTA; RAMOS, 2011).

Entre 1996 e 2001, houve um período de expressivo crescimento no número de matrículas no ensino médio – passou de aproximadamente 5,7 milhões para 8,4 milhões de matrículas. O quinquênio seguinte teve um leve crescimento de 5,6%, sendo que a partir de 2007 observamos uma queda no número de matrículas, seguida por uma tendência de estabilização, conforme mostra a Figura 1:

FIGURA 1: EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE MATRÍCULAS NO ENSINO MÉDIO – BRASIL – 1996-2011



Fonte: Elaboração da autora a partir de Inep (2012).

O aluno potencial do ensino médio é o concluinte no ensino fundamental. Estimativa feita pelo Inep (2012) prevê que a situação de equilíbrio da matrícula esteja em torno de 10,6 milhões de alunos, o que corresponde à população na faixa etária de 15 a 17 anos. Apenas 54% desses jovens estavam matriculados no nível educacional adequado em 2011,⁵ o que significa que praticamente metade dos jovens brasileiros está ficando pra trás. Nesse sentido, o Brasil ainda precisa percorrer um longo caminho no que diz respeito à expansão do acesso, permanência e qualidade, não apenas no ensino superior, mas também no ensino médio.

³ Em 2011, 74% das matrículas foram realizadas no ensino médio regular, 13% na educação de jovens e adultos (EJA), 12% no ensino técnico e 1,5% no curso normal (INEP, 2012).

⁴ A lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, é o instrumento legal sob o qual se assentam todos os demais (leis, decretos, resoluções, portarias) que dispõem sobre aspectos da educação nacional.

⁵ IBGE (s/d).

Majoritariamente composto pelo ensino médio regular, a etapa final da educação básica começa timidamente a dar lugar a uma formação técnica (em 2011, apenas 12% dos estudantes brasileiros de nível médio estavam matriculados em cursos de nível técnico – Inep, 2012) e, definitivamente, esvazia o curso de formação de professores na modalidade “Normal”.

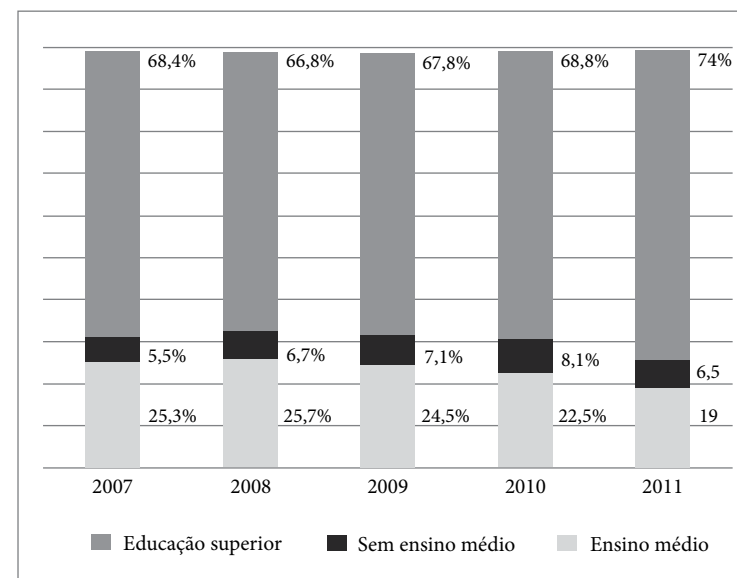
Tendo em sua concepção a dimensão profissionalizante, o curso de nível médio que forma docentes para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental – curso normal – tem um número muito baixo de matrículas no universo do ensino médio: em 2011, apenas 1,5% das matrículas foram feitas nele e não há indícios de incentivo à expansão para esse segmento, como acontece na educação profissional. Pelo contrário, as diretrizes nacionais são de formação de professores no ensino superior, especialmente nas licenciaturas. De fato, em 1996 havia no Brasil 851.570 alunos matriculados no curso normal, o que corresponde a 15% do total de matrículas no ensino médio no período. Esse mesmo ano está marcado pela publicação da LDB, que acabou dando impulso ao processo de extinção do curso. Em 2011, caiu para 164.752 o número de matrículas no curso normal, uma redução de 80 % num período de 15 anos. Há uma inversão na taxa de matrículas no ensino médio para cursos com perfil profissionalizante: se, em 1996, a taxa de 15% era para matrículas no Normal, em 2011 essa taxa era para alunos matriculados no ensino médio técnico.

As projeções da LDB e, mais recentemente, do Plano Nacional de Educação 2011-2020 – PNE (BRASIL, 2014), indicam que o padrão de formação de professores adotado no país preza pela certificação para a docência na educação básica centrado na titulação de graduação plena, em curso de licenciatura, conforme expressa a lei:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (“Caput” do artigo, com redação dada pela lei 12.796, de 4/4/2013) (BRASIL, 2013).

O padrão de formação de professores no nível superior adotado no país já acontece para quase 75% dos docentes que atuam educação básica, conforme mostra a Figura 2:

FIGURA 2: PROPORÇÃO DE DOCENTES ATUANDO NA EDUCAÇÃO BÁSICA POR GRAU DE FORMAÇÃO – BRASIL – 2007-2011



* O docente foi computado apenas uma vez, mesmo atuando em mais de uma etapa/modalidade.

** Somando menos que 1%, foram retirados do gráfico os valores referentes a professores com ensino fundamental incompleto e completo.

Fonte: Elaboração da autora a partir do Inep (2012).

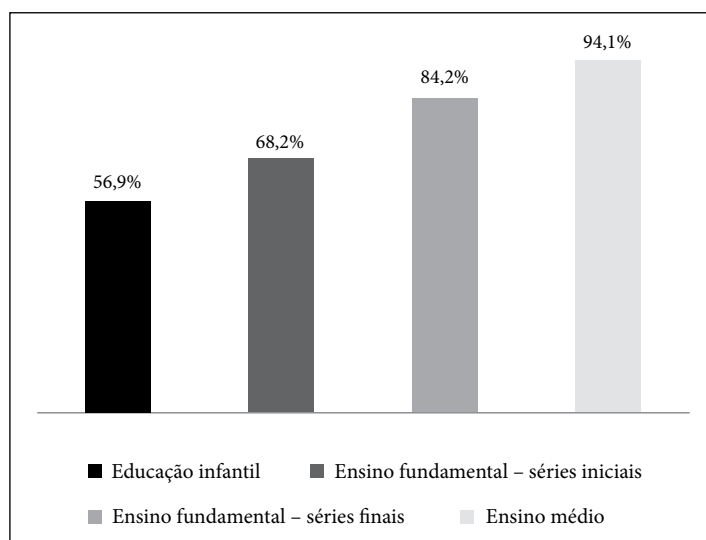
Já em 1966, Teixeira (2001) chamava atenção para a naturalização do caminho que levava os formados no curso normal a ingressar no ensino superior. De acordo com o autor, a equivalência dada na década de 1950 a todos os cursos médios⁶ acabou descaracterizando o normal enquanto curso vocacional de habilitação ao magistério primário. Com a incorporação ao sistema de educação secundária, o curso passou a ser uma modalidade que habilita para o acesso à universidade. De acordo com Teixeira (2001): “Era natural que se deixassem dominar mais pelo caráter de educação preparatória do que pelo de formação vocacional do mestre, pois os

6 A lei federal 1.821, de 12 de março 1953, dispunha sobre as regras para a aplicação do regime de equivalência entre os diversos cursos de grau médio. No final do mesmo ano, a lei foi regulamentada pelo decreto 34.330/53, produzindo seus efeitos somente a partir do ano de 1954. Mas só a partir de 1961, com a promulgação da lei federal 4.024, de 20 de dezembro de 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aconteceu a plena equivalência entre todos os cursos do mesmo nível, sem necessidade de exames e provas de conhecimentos.

alunos já desejavam também a oportunidade que a mudança lhes acenava, além da habilitação ao magistério” (op. cit., p. 202). Vê-se que o movimento de acesso ao ensino superior por parte dos estudantes do curso normal não é recente e, desde então, está associado a uma lógica de mobilidade social.

Olhando mais detalhadamente os dados da Figura 2, é possível perceber que o menor percentual de professores com formação no nível superior se encontra entre aqueles que lecionam para a educação infantil e primeiros anos do ensino básico, justamente para quem é permitida apenas a formação no curso normal. O percentual ainda elevado de professores da educação infantil sem formação no superior tem sérias consequências sobre as condições de trabalho e emprego entre a própria categoria. Nesse sentido, a estratificação da função docente da educação básica acontece em ao menos dois campos hierárquicos distintos, o professor das séries iniciais e os professores das séries mais avançadas. A Figura 3 mostra a proporção de professores com formação no ensino superior de acordo com o segmento da educação básica.

FIGURA 3: PROPORÇÃO DE DOCENTES ATUANDO NA EDUCAÇÃO BÁSICA COM FORMAÇÃO SUPERIOR – BRASIL – 2011



Fonte: Elaboração da autora a partir de Inep (2012).

A ênfase na formação em nível superior dos professores do ensino básico não demorou a se converter numa alta proporção de graduados na área de educação. De fato, o Brasil é um dos países que, proporcionalmente, mais forma diplomados em cursos de graduação na área de educação no mundo. De acordo com o Inep (2012), em 2011, grande parte dos concluintes estava concentrada em apenas duas áreas gerais do conhecimento: “Ciências sociais, negócios e direito”, com 42,3%, e “Educação”, com 23,5%. Isso significa que parcelas acima de 20% do total de egressos do ensino superior têm se formado na área de educação. Desses concluintes, mais da metade vem do curso de pedagogia, sendo que a outra metade se divide entre licenciaturas de disciplinas específicas e em outros cursos que formam profissionais da educação (NASCIMENTO et al., 2014).

Dos profissionais que atuam no magistério da educação básica e também são alunos da educação superior, observa-se que aproximadamente 48% estão matriculados no curso de pedagogia e 10% no curso de letras (INEP, 2012).

Nesse universo, um dado interessante, e também esperado, é o alto número de alunos do curso de pedagogia da amostra da pesquisa que fizeram o ensino médio no curso normal (25%), uma proporção considerável, se comparado com o número de matrículas para esse segmento em 2011 no Brasil (1,5%). A passagem do ensino normal para o ensino superior é envolta numa noção de que o aumento da formação gera melhoria na qualidade do profissional formado. No entanto, a incorporação desses professores pela universidade parece ter pouco a ver com a qualidade da formação profissional, sendo as vantagens sociais asseguradas pela maior escolarização mais importantes do que os conhecimentos e habilidades necessárias à efetiva atuação do professor. É mais importante prover as pessoas com um *status* de graduado do que prepará-las para desempenhar seu papel profissional. Esse argumento será debatido mais à frente, mas vale lembrar que os saberes práticos são altamente desvalorizados num cenário de domínio dos saberes abstratos (BARBOSA, 2014).

Nesse contexto, do ponto de vista de quem exerce a docência e das relações sociais que são estabelecidas nesse processo, o ensino superior se mostra uma opção atrativa. O objetivo desse artigo é saber como é a passagem pelo curso de pedagogia para um grupo de pessoas que já possui habilitação para lecionar, como foi seu acesso ao curso da UFRJ e qual o cenário no que diz respeito à permanência na universidade e às chances de êxito. Como se comportam em comparação ao grupo de formados no ensino médio

regular? O artigo se propõe a discutir essa e outras questões, dando especial enfoque à questão das bolsas assistenciais e das cotas nesse universo.

3. ESTRATIFICAÇÃO DOCENTE E ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

Diversos estudos⁷ têm mostrado que é privilégio de uma parcela pequena da população o acesso a cursos superiores de maior prestígio social. Em geral, a presença de alunos de escola pública, negros, indígenas, entre outros, é menor nesses cursos, sendo maior em cursos menos valorizados socialmente, como os da área de educação, por exemplo. Uma pesquisa feita por Guimarães (2007) utilizando dados do vestibular da Universidade de São Paulo mostra bem essa realidade: em cursos de alto prestígio na área biológica, por exemplo, apenas 1,9% de negros foram aprovados no vestibular, ao passo que, em cursos de baixo prestígio da mesma área, esse número passa para 13,5%. No caso da amostra da Pesquisa Pedagogia, 9% de alunos se declararam pretos. Entre os que fizeram curso normal, esse percentual subiu para 11%.

Apesar do desprestígio atrelado às carreiras de magistério, o curso de pedagogia da UFRJ está entre aqueles de média concorrência. Dos 82 cursos oferecidos no ano de 2012 nesta instituição,⁸ o de pedagogia se encontrava na 37ª posição, num *ranking* que relaciona o número de candidatos com a oferta de vagas. Isto significou estar na frente de cursos como ciências sociais (61º) e filosofia (71º) e atrás de medicina (2º), engenharia civil (3º) e direito (9º), as chamadas profissões imperiais (VARGAS, 2010).

As universidades têm adotado o sistema de cotas, conjugando o critério étnico/racial com outros, na tentativa de sanar desigualdades sociais históricas que excluem parcelas significativas da população do acesso ao ensino superior. Dos alunos do curso de pedagogia da amostra da *Pesquisa*, 23% entraram pelo sistema de cotas. Observa-se que, desse universo de cotistas, 40% fizeram o curso normal, o grupo com a maior porcentagem de cotistas da amostra. Veremos mais à frente que esse grupo possui características socioeconômicas menos favoráveis do que os alunos que cursaram o ensino médio regular.

A idade de ingresso no nível superior de educação é um indicativo razoável de posição social. Quanto mais jovens são os ingressantes numa determinada carreira, maiores são as probabilidades de que esses ingressantes sejam provenientes de setores privilegiados socioeconomicamente da nossa sociedade (BARBOSA; ZUCCARELLI, 2014). As universidades públicas federais possuem o conjunto de alunos ingressantes mais jovens (média de 23,5 anos – Inep, 2012). A média de idade dos ingressantes da *Pesquisa Pedagogia* é de 25,03 anos.

Nesse contexto, chamam atenção as características socioeconômicas dos participantes da pesquisa que já possuíam habilitação para lecionar na educação infantil, adquirida através do curso normal. É nesse grupo que se encontra o maior percentual de cotistas da amostra, não-branco, que trabalha atualmente, morador de região com baixo índice de bem-estar urbano e com menor renda familiar.

A renda familiar desse grupo é menor que a da amostra geral. Esta tem 38% dos alunos com uma renda familiar de até três salários mínimos, percentual que chega a 50% no caso dos alunos com formação no Normal. Por outro lado, são os alunos com formação para docência infantil os que possuem rendimentos maiores: 48% declararam como fonte de renda a bolsa recebida pela UFRJ, enquanto 43% afirmaram receber até três salários mínimos. Apenas 8% não possuem renda, número que sobe para 35% em se tratando de toda amostra.

É também o grupo que mora em lugares com pior Índice de Bem-Estar Urbano (IBEU).⁹ Este índice avalia as condições urbanas das regiões metropolitanas brasileiras e é constituído por um conjunto de indicadores, construídos a partir do censo demográfico do IBGE, que consideram mobilidade, condições ambientais, condições habitacionais, atendimento de serviços e infraestrutura urbana. Mais da metade (52%) dos formados no Normal moram em região com baixo IBEU. Na amostra, esse valor é consideravelmente menor, de 30%.

Para garantir a permanência e a diplomação de estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade econômica, o governo federal concede

7 RIBEIRO, 1981; RIBEIRO; KLEIN, 1982; QUEIROZ, 2000; GUIMARÃES, 2007; HERINGER; FERREIRA, 2009.

8 De acordo com o resultado do Sisu 2012, que selecionou candidatos através das notas do Enem 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17380%3Aestudantes-podem-consultar-relacao-de-candidatos-por-vaga&catid=389>. Acesso em: 20 ago. 2014

9 O IBEU é um índice construído pelo Observatório das Metrópoles (IPPUR/UFRJ) para avaliar as condições urbanas das regiões metropolitanas brasileiras. Varia de 0 (zero) a 1 (um). Quanto mais próximo de 1, melhor é o bem-estar urbano. O IBEU contém cinco dimensões: mobilidade urbana, condições ambientais urbanas, condições habitacionais urbanas, atendimento de serviços coletivos urbanos e infraestrutura urbana. E cada uma dessas dimensões é constituída por um conjunto de indicadores, construídos a partir do censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010 (RIBEIRO; RIBEIRO, 2013).

auxílios financeiros em forma de bolsas estudantis. Uma importante distinção deve ser feita entre esses benefícios. As políticas de permanência, de maior abrangência, são formuladas para todo estudante universitário. Contidas nas políticas de permanência estariam as políticas de assistência estudantil, com foco em estudantes em situação de vulnerabilidade econômica e em segmentos com necessidades específicas (HERINGER; HONORATO, 2014).

No total da amostra, 39% dos alunos têm algum tipo de bolsa estudantil, número que sobe para 59% quando se trata do grupo de alunos formados no curso normal. A maior parte das bolsas é assistencial, de “Acesso e Permanência”;¹⁰ mas, quando se trata dos professores das séries iniciais, a maior concentração é da “Bolsa Auxílio”¹¹ (33%). Esta tem como critério para concessão a condição socioeconômica do estudante. Além disso, exige um coeficiente de rendimento (CR) superior a três, não podendo o aluno apresentar três reprovações numa mesma disciplina do curso (UFRJ/CEG, 2008).

O grupo de alunos com formação no curso normal é o que mais trabalha (44%), sendo esse percentual um pouco menor (37%) no conjunto da amostra.

Nem tão surpreendente assim, a maior parte (72%) dos alunos habilitados para lecionar nas primeiras séries do ensino básico tiveram como primeira escolha o curso de pedagogia. Esse número cai para 55% quando se trata da amostra total. Um pouco mais da metade (53%) não frequentou curso pré-vestibular, número que aumenta para 64% quando se trata dos formados no curso normal.

Dentre os 101 alunos do curso de pedagogia que responderam ao questionário da pesquisa, nove são homens, sendo que dois fizeram o curso normal no ensino médio. Para medir o desempenho acadêmico desse alunos, foi feita uma análise do CR acumulado¹² em um ano. A média entre as mulheres foi de 7,6 e dos homens, 8.

¹⁰ A Bolsa de Acesso e Permanência é um auxílio financeiro destinado aos alunos ingressantes na modalidade Ação Afirmativa no ano de ingresso (que tenham cursado integralmente, com aprovação, todas as séries do ensino médio, ou equivalente, em estabelecimentos de ensino da rede pública brasileira e possua renda familiar *per capita* menor ou igual a 1,5 salário mínimo nacional vigente [UFRJ/Superest, s/d]). O valor da Bolsa Acesso e Permanência era de R\$400,00 mensais em julho de 2014.

¹¹ Este benefício consiste em uma bolsa de assistência financeira cujo valor atual correspondia a R\$400,00 mensais julho de 2014. O objetivo deste programa é atender ao estudante de graduação presencial que, frente às condições socioeconômicas de sua família, possua comprovada dificuldade de garantir sua permanência na universidade. O critério para a concessão é socioeconômico (UFRJ/Superest, s/d).

¹² O coeficiente de rendimento é a média ponderada das notas finais obtidas em cada disciplina, tendo como peso o número de créditos que a disciplina confere (UFRJ, 2012).

A questão da distribuição por gênero em torno da formação profissional tem sido debatida por diversos estudiosos que mostram uma tendência de concentração da mão de obra feminina em carreiras relacionadas à esfera do “cuidar” (magistério, por exemplo), enquanto os homens se concentram nas áreas tecnológicas e exatas.¹³ Apesar de ter sido, em suas origens, uma atividade preponderantemente masculina, o magistério infantil é hoje uma área dominada pelas mulheres. O predomínio delas nesse contexto veio acompanhado de uma maior desqualificação, declínio da remuneração e de prestígio da carreira. De acordo com Costa (1983), o magistério primário é uma espécie de “gueto de mão de obra feminina”.

A ideologia do magistério enquanto vocação, notoriamente vocação feminina, encobre as condições concretas em que se dão as relações de trabalho, sendo um de seus principais efeitos o esvaziamento do conteúdo profissional do trabalho docente. Assim, a maior elevação do nível de formação tem mais a ver com uma possibilidade de mobilidade social e menos com demanda efetiva por mais formação. As vantagens sociais que podem ser asseguradas pela escolarização são mais importantes do que os conhecimentos e habilidade necessários à efetiva atuação profissional do docente. Não sendo um valor de mercado, a aplicabilidade do conhecimento se torna um saber desvalorizado.

Vejamos o Quadro 1. Ele lista sete motivos para escolha do curso de pedagogia para que os participantes da Pesquisa Pedagogia escolhessem três deles. O grupo de formandos no Normal escolhe majoritariamente “já trabalho na área”. A realização pessoal é o principal motivo para escolha do curso.

QUADRO 1: MOTIVOS PARA ESCOLHA DO CURSO NA UFRJ
– PESQUISA PEDAGOGIA

Motivos para a escolha do curso de pedagogia da UFRJ	Total de participantes	Participante com formação no curso normal
Realização pessoal	75%	80%
Influência de familiares, parentes e/ou amigos	31%	20%
Baixa relação candidato-vaga	26%	16%
Já trabalho na área	24%	60%

¹³ Ver BELTRÃO; ALVES (2005); BRUSCHINI (2007); TEBET (2008).

Motivos para a escolha do curso de pedagogia da UFRJ	Total de participantes	Participante com formação no curso normal
Influência de professores do ensino médio	23%	36%
Boas perspectivas de remuneração	18%	12%
Outro motivo	17%	12%

Dentre as atividades consideradas importantes para a formação como pedagogo destacam-se, nessa ordem: estágio; participação em projetos de pesquisa; participação em eventos científicos; fazer cursos de extensão em educação; ler livros e revistas sobre educação. Para os alunos com formação no curso normal, o mais importante é a participação em eventos científicos, seguido por estágio e participação em projeto de pesquisa. Perguntados sobre as atividades consideradas importantes para a formação do pedagogo, chama atenção a baixa indicação de atividades como a leitura de jornais, revistas e livros não escolares (10%).

Quando questionados se, após a conclusão no ensino superior, teriam uma vida melhor do que a que seus pais tiveram, todos os alunos com formação no Normal responderam que sim. No total da amostra, esse número é de 82,3%.

Vejamos o quadro comparativo com o perfil do aluno de pedagogia da UFRJ, elaborado a partir da amostra da pesquisa:

QUADRO 2: PERFIS DOS ALUNOS PARTICIPANTES DA PESQUISA PEDAGOGIA

Atributos	Total de participantes	Participante com formação no curso normal
Cotista	23,20%	40%
Cor	Branco	Nãobranco
Tipo de bolsa	Acesso e Permanência	Auxílio
Mercado de trabalho	Já trabalhei, mas não trabalho no momento	Trabalho atualmente
Frequentou pré-vestibular	Não	Não
Idade (ingresso)	25,03	25,76

Atributos	Total de participantes	Participante com formação no curso normal
Pedagogia foi a 1a. opção	Sim	Sim
IBEU*	Faixa superior	Faixa inferior
Renda familiar	Até 3 salários mínimos	Até 3 salários mínimos
Atividade considerada importante para formação	Estágio	Participação em eventos científicos

* O IBEU (Índice de bem-estar urbano) varia de 0 (zero) a 1 (um).

Faixa inferior: 0,41-0,7 / Faixa superior: 0,81-1.

O grupo de alunos com formação no Normal tem um perfil socioeconômico mais baixo do que os demais alunos da amostra. Um razoável número desses alunos entrou na instituição pelo programa de cotas e recebe majoritariamente Bolsa Auxílio, assistência financeira concedida ao estudante de graduação que comprova dificuldade de garantir a permanência na universidade. O alto número de alunos que concluíram o curso normal na amostra da pesquisa, apesar do inexpressivo número de matrículas desse curso no contexto do ensino médio, indica uma busca por mais escolarização, que esbarra na própria noção de especialização. A hipótese desenvolvida aqui é que o diploma universitário, ao possibilitar maior *status* e mobilidade social para seu detentor, atrai o professor que atua na base da estrutura educacional. Só que nem sempre mais escolarização é sinônimo de melhor qualificação.

Uma breve análise da história recente da formação de professores no Brasil mostra como novas exigências vêm sendo incorporadas no país. As primeiras escolas para formação de professores surgem no Brasil no início do século XIX, logo após a Independência. Elas dão origem às Escolas Normais, que aparecem após a Proclamação da República. Apenas nos anos 1930, quando o ensino secundário (equivalente hoje ao ciclo fundamental) inicia sua expansão, surgem os primeiros cursos superiores de educação. Ao longo das décadas seguintes, se estabelecem os cursos de pedagogia e algumas licenciaturas. Na década de 1960, com o fortalecimento da pós-graduação, instaura-se a figura do professor-pesquisador, superespecializado e mais valorizado que os demais.

Uma das principais marcas da profissão docente no país, a heterogeneidade da formação e os distintos critérios de entrada e permanência,

implicam diferenças na formação, no salário, nas condições de trabalho e no prestígio social. À medida que o acesso aos diferentes níveis de ensino vem sendo ampliado, novas exigências vão sendo feitas sobre a formação docente, como a orientação expressa na LDB acerca da formação dos professores em nível superior, preferencialmente nas licenciaturas. A estratificação do trabalho docente acaba desvalorizando o trabalho de quem está na base da escola.

O percentual ainda elevado de professores da educação infantil sem formação no nível superior reforça desigualdades nas situações de trabalho e emprego dentro da própria categoria. Assim, a estratificação da função docente na educação fundamental acontece em ao menos dois campos hierárquicos distintos: o professor das séries iniciais (educação infantil e primeira etapa do ensino fundamental), habilitado ainda em grande proporção com formação no curso normal de nível médio, e o profissional que domina e organiza conhecimentos sistematizados e difundidos pela universidade – professores que lecionam disciplinas específicas a partir do 6º ano do ensino fundamental. Formando dois grupos distintos, os professores do ensino normal e o grupo de professores com habilitação no superior (incluindo pedagogia) competem e dificultam a construção de uma espécie de consenso balizador do território de atuação desses profissionais, especialmente porque a profissionalização do magistério é relativamente recente, decorrente da institucionalização da educação e da instrução no século passado. De caráter dinâmico, essa formação segue passando por debates e disputas políticas que incluem a elevação de *status* via diplomação em curso de nível superior. A formação neste nível passa a compor um aspecto central do processo de mobilidade social do professor da educação infantil, ainda que o conhecimento supostamente aprendido na universidade seja o menos importante na busca pelo diploma.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O perfil do aluno de ensino superior sofreu significativas mudanças ao longo dos últimos anos. Numa relação inversa, a tradicionalmente conhecida nos cursos universitários de instituições públicas, mais da metade dos alunos do curso de pedagogia da pesquisa concluiu o ensino médio em escola pública, o que é um importante desafio a ser enfrentado no contexto de implementação de políticas de permanência e assistência estudantil,

especialmente quando o volume de recursos disponíveis ainda é baixo para atender a uma demanda crescente por assistência. Olhando para o caso da UFRJ, em 2010, apenas 5,1% dos alunos tinham algum tipo de auxílio financeiro (HERINGER; HONORATO, 2014), número que sobe para 33,3% quando se trata dos alunos da amostra Pedagogia. A despeito da noção de unidade que muitas vezes é associada à universidade, dados como esse mostram a diversificação e hierarquização dos cursos universitários, que distingue cursos de maior e de menor prestígio social. Em geral, a presença de alunos de escola pública, negros, indígenas, entre outros, é maior em cursos menos privilegiados, que oferecem uma baixa perspectiva profissional e salarial, como os da área de educação.

A literatura sociológica indica que as pessoas inclinadas à carreira docente, em especial ao magistério da educação infantil, são as que apresentam rendimento escolar mais frágil e trajetórias escolares mais irregulares (GATTI; BARRETO, 2009; VIEIRA, 2013; NASCIMENTO et al., 2014). De fato, como mostra a pesquisa, o grupo de alunos com formação Normal tem um perfil socioeconômico mais baixo do que os demais alunos da amostra. Além disso, fazem parte da primeira geração da família a entrar no ensino superior. Ao ingressarem na universidade, recebem majoritariamente “Bolsa Auxílio”, assistência financeira concedida ao estudante de graduação que comprova dificuldade de garantir a permanência na universidade. O fato de ser um grupo expressivo dentre os alunos da amostra da pesquisa, apesar do pouco número de matrículas no ensino médio no curso normal no país, indica que aqueles que já possuem habilitação para lecionar estão em busca de maior escolarização.

A educação infantil é um campo de trabalho em franca expansão. Uma emenda constitucional à LDB, aprovada em abril de 2013, determinou a matrícula obrigatória para crianças a partir de quatro anos, englobando educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.¹⁴ Até a mudança, a fase obrigatória não incluía a educação infantil (crianças com até 5 anos). Ao mesmo tempo em que se multiplicam as matrículas, multiplicam-se também os postos de trabalhos para professores.

Na medida em que o sistema escolar se massifica e diversifica, na medida também em que as estratégias e projetos são múltiplos, importa estudar a experiência escolar dos alunos, seus argumentos e expectativas em busca

¹⁴ Lei 12.796, de 4 de abril de 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em: 16 abr. 2015.

de compreender o sentido dado pelos indivíduos às suas relações sociais. A ideia de experiência escolar (DUBET et al, 2012) não considera somente o aluno como um indivíduo diante de uma situação e suas restrições, mas como um ator ativo na construção de sua experiência e na elaboração de estratégias e significados dentro de um sistema de relações sociais.

Assim, o movimento de formação no nível superior de professores para o ensino fundamental nas séries iniciais pode ser entendido na perspectiva de mobilidade social, sendo as vantagens conquistadas por essa escolarização mais importantes do que a aquisição de habilidades e ferramentas necessárias para o exercício da docência. Nesse caso, a instituição de ensino fornece apenas credenciais e não conteúdo e ferramentas específicas para seus alunos. O que vemos hoje é que as credenciais educativas se tornam centrais na aquisição de posições sociais privilegiadas, apesar de, muitas vezes, vazias de conhecimento. Isso significa que nem sempre mais escolaridade é sinônimo de melhor qualificação. De acordo com Barbosa (2014), pessoas mais educadas ganham mais, mas nem sempre isso acontece por serem mais qualificadas. A força do título/credencial sobrepõe-se ao conteúdo técnico associado ao domínio do profissionalismo. É o caso do nosso sistema de ensino, que parece privilegiar um tipo de conhecimento de caráter mais abstrato, e que é altamente prejudicial quando empregado exclusivamente na formação dos professores. Uma análise do conteúdo das ementas dos cursos de pedagogia feita por Gatti e Barreto (2009) mostra a opção quase majoritária por abordagens genéricas das questões educativas, com poucas referências à prática docente. As ementas privilegiam matérias como sociologia e psicologia, por exemplo, sendo a relação teoria-prática altamente comprometida por esse formato. Dentro das próprias disciplinas de formação profissional específica, predomina uma abordagem generalista das questões, sem articulação direta com as práticas educativas, o que expressa uma formação de caráter abstrato e pouco integrada ao contexto concreto de atuação dos professores. Como a estratificação do trabalho docente desvaloriza o trabalho de quem está na base da escola, a busca por maior diplomação tem mais a ver com elevação do *status* do que propriamente com aquisição de conteúdo e conhecimentos imperativos para exercício da profissão.

Uma vez que o padrão de formação de professores adotado no país preza pela certificação para a docência na educação básica centrado na titulação de graduação plena, não surpreende o alto número de alunos da

pesquisa que concluíram o curso normal e ingressaram no curso de pedagogia. Da mesma forma, o número alto de alunos da pesquisa que concluíram o ensino médio em instituições públicas é uma realidade dos cursos de menor prestígio na estrutura universitária, que recebem um público menos elitizado e no qual a demanda por algum tipo de auxílio tende a ser maior. Observar peculiaridades como essa é fundamental no caminho da democratização das condições de permanência dos estudantes de origem social menos privilegiada, tradicionalmente excluídos do ensino superior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOSA, M. L. O ensino superior no Brasil: credencial, mérito e os coronéis. In: _____. *Ensino superior: expansão e democratização*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2014. p. 51-70.
- BARBOSA, M. L.; HERINGER, R; HONORATO, G. S. *Introdução a uma sociologia dos estudantes: uma análise dos estudantes cotistas e bolsistas no curso de pedagogia da UFRJ*. Projeto de Pesquisa (Apresentado à FAPERJ – Edital E_15 – Apoio a Projetos de Pesquisa na Área de Humanidades – 2011). Rio de Janeiro, 2011.
- BARBOSA, M. L.; ZUCCARELLI, C. A formação nas áreas de CTEM em nível superior no Brasil: saberes modernos em instituições tradicionais. In: OLIVEIRA, Marina P. P.; NASCIMENTO, Paulo A. M.; MACIENTE, Aguinaldo N.; CARUSO, Luiz A.; SCHNEIDER, Eduardo M. *Formação de profissionais das áreas de ciência, tecnologia, engenharia e matemática (CTEM)*, 1ª ed, v. IV. Brasília: ABDI/IPEA, 2014. p. 63-98.
- BELTRÃO, Kaizô; ALVES, José E. D. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira do século XX. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS XIV, 2004, Caxambu. *Anais...* Caxambu, 2004.
- BRASIL. Lei 1821/53, de 12 de março de 1953. Dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de grau médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128789/lei-1821-53>>. Acesso em 11 abr. 2015.
- _____. Decreto 34.330, de 21 de outubro de 1953. Regulamenta a lei 1.821, de 12 de março de 1953. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-34330-21-outubro-1953-326101-republicacao-60374-pe.html>>. Acesso em: 14 abr. 2015.
- _____. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Revogada pela lei 9.394, de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 14 abr. 2015.
- _____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 14 abr. 2015.

_____. Lei 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 14 abr. 2015.

BRUSCHINI, Maria Cristina. Trabalho e gênero no Brasil nos últimos dez anos. *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, v. 37, 2007.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino médio e educação profissional no Brasil. Dualidade e fragmentação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.

COMIN, Álvaro A.; BARBOSA, Rogério J. Trabalhar para estudar: a pertinência da noção de transição-escola no Brasil. *Novos Estudos Cebrap*, São Paulo, n. 91, p. 75-95, nov. 2011.

COSTA, A. A volta ao lar segundo Betty Friedan. *Novos Estudos Cebrap*, São Paulo, v. 2, jul. 1983.

DUBET, François; COUSIN, Olivier; GUILLEMET, Jean-Philippe. Sociologie de l'expérience lycéenne. *Revue française de pédagogie*, v. 94, p. 5-12, 1991.

GATTI, Bernardete A.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GUIMARÃES, A. S. A. Entrance into prestigious universities and the performance of discriminated groups in the vestibular: black students in the University of São Paulo, 2001 to 2007. In: CONFERENCE ON GLOBAL STUDIES OF DISCRIMINATION, 2007, Princeton. Disponível em: <<http://www.princeton.edu/piirs/discrimination>>. Acesso em: 25 ago. 2014

HERINGER, Rosana; FERREIRA, Renato. Análise das principais políticas de inclusão de estudantes negros no ensino superior no Brasil no período de 2001-2008. In: DE PAULA, Marilene; HERINGER, Rosana (Orgs.). *Caminhos convergentes – Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009. p. 137-162.

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

IBGE (s/d). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv66777.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2014.

INEP. *Censo Escolar da Educação Básica: 2012 (Resumo Técnico)*. Brasília: INEP, 2012.

NASCIMENTO, P. A; SILVA, C. A.; da SILVA, P. H. Subsídios e proposições preliminares para um debate sobre o magistério da educação básica no Brasil. *Radar: tecnologia, produção e comércio exterior*, Ipea, n. 32, p. 37-51, 2014.

QUEIROZ, D. M., Desigualdades raciais no ensino superior: a cor da UFBA. In: QUEIROZ, D. M. et. al. *Educação, racismo e antirracismo*. Salvador: Novos Toques, 2000 (Programa A Cor da Bahia/ Programa de pós-graduação em ciências sociais da UFB).

RIBEIRO, Sérgio Costa. Mecanismos da escolha da carreira e estrutura social da universidade. *Educação e Seleção*, n. 3, 1981.

RIBEIRO, Sergio Costa; KLEIN, Ruben. A divisão interna da universidade: posição social das carreiras. *Educação e Seleção*, n. 5, p. 29-43, jan./fev. 1982.

RIBEIRO, Luiz Cesar; RIBEIRO, Marcelo Gomes (Org.). *Ibeu: índice de bem-estar urbano*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2013.

SCHWARTZMAN, Simon. O viés acadêmico na educação brasileira. In: _____. *Brasil: a nova agenda social brasileira*. Rio de Janeiro: LTC Editora, 2011. p. 254-269.

SCHWARTZMAN, Simon; MOURA CASTRO, Claudio de. *Ensino, formação profissional e a questão da mão de obra*. Trabalho realizado pelo Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade por solicitação do Instituto Teotônio Vilela, mar. 2013.

TEBET, Mani. Mulheres na engenharia: transgressão? *Fazendo gênero 8 – corpo, violência e poder*, Florianópolis, ago. 2008.

TEIXEIRA, A. O problema de formação do magistério. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 82, n. 200/201/202, p. 199-206, 2001.

UFRJ/CEG. Resolução CEG 01/2008 – Normas de concessão e renovação de auxílio ao estudante. *BUFRJ*, n. 6, 13 mar. 2008.

UFRJ/Coordenação do curso de licenciatura em ciências sociais. *Manual do estudante*. Rio de Janeiro, março de 2012. Disponível em: <http://www.ifcs.ufrj.br/lcs/Manual_Estudante_LCS_2012.pdf>. Acesso: 20 ago. 2014

UFRJ/SUPEREST. *Relatório de Gestão 2012*. Disponível em: <http://www.superest.ufrj.br/images/Relat%C3%B3rio_condensado5.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2013.

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

VIEIRA, L. M. F. Professoras da educação infantil: formação, identidade e profissionalização. In: _____. *Docência na educação infantil*. TV Escola/MEC, Ano XXIII, *boletim* 10, p. 28-36, jun. 2013.

Investigando “permanência” no ensino superior: um estudo sobre cotistas do curso de pedagogia da UFRJ

Gabriela Honorato

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Desde os anos de 1960, a questão da descontinuidade escolar dos filhos de famílias menos privilegiadas (econômica e culturalmente) tem sido estudada e denunciada pela sociologia da educação, ou, de forma mais apropriada, por uma “sociologia das desigualdades de oportunidades educacionais”. A natureza seletiva dos sistemas nacionais de educação é apontada como uma evidência irrecusável e persistente nas investigações sociológicas. Também são constatadas, entre jovens de classes menos abastadas, ou uma ausência de projetos, ou estratégias de classificação social que passam longe dos certificados escolares de ensino superior. Suas aspirações, em geral diferentes daquelas das classes médias e elites, seriam um efeito do volume de capitais acumulado e transmitido à prole e do processo de socialização familiar.¹

O sucesso e o fracasso na escola, a continuidade nos estudos, a evasão do sistema de educação, a permanência nele em meio a adversidades (entre outros) consagraram-se como temas caros e, com efeito, clássicos da sociologia da educação. E são as características econômicas e socioculturais das famílias de estudantes, suas “configurações” e dinâmicas internas, e suas interações com o mundo escolar, o ponto de partida da maior parte das pesquisas feitas no Brasil e em outros países. Até mesmo estudos mais recentes, como aqueles que se debruçam sobre “casos de exceção”, isto é, que buscam compreender a trajetória escolar dos que fogem ao destino comum de seus pares, tomam a família como o ator por excelência das estratégias escolares de ruptura com o meio de origem, adotando práticas suscitadoras da escolarização dos filhos.²

1 Em língua portuguesa, o livro de Forquin (1995) reúne sínteses das mais importantes pesquisas realizadas em todo o mundo moderno (com exceção da América Latina).

2 Um dos primeiros trabalhos brasileiros é o de Nogueira (1991). Ver também o já clássico “Por que uns e não outros?” (SOUZA; SILVA, 2003).

Mas, se a família é referência primária e, portanto, elemento central de determinação do percurso de seus descendentes, ou mesmo, como dito, de suas chances de ruptura, entendidas como melhoria das condições materiais de vida, poder e *status*, afirmamos que ela não encerra, completamente, a inteligibilidade do processo de permanência de estudantes em “desvantagem social” no ensino superior. No Brasil, este é histórica e tradicionalmente observado como um espaço de classes médias e elites.³ Portanto, faz-se importante investigar, sociologicamente, entre diferentes situações, outros grupos nos quais os estudantes encontram uma “família de substituição”;⁴ o efeito da instituição de ensino a que tiveram acesso (sua estrutura, clima, interação com professores e outros profissionais lá presentes) e os resultados de políticas públicas e institucionais com o objetivo de garantir sua permanência (e a assistência).

No Brasil, desde o início do novo século, esse tipo de investigação tem se tornado uma necessidade diante do quadro de expansão do ensino superior. O número de matrículas, de 2003 a 2013, aumentou 85,6%, passando de 3,9 para 7,3 milhões.⁵ Grande parte dos que têm chegado a este nível de ensino têm sido chamados de “novos estudantes” por terem origem nas classes populares, serem egressos de escolas públicas e afrodescendentes. Embora a diversificação do público seja uma boa notícia, persistem alguns problemas. Apesar da tendência de aumento no número de matrículas, pela primeira vez, em dez anos, foi registrada uma queda no número de concluintes (na rede privada, de 6,7% em relação a 2012 e, na rede pública, de 3,5%). Esses números podem indicar que a permanência no curso de graduação e a conclusão dos estudos ainda é uma grande dificuldade, a despeito de ações do Estado e das instituições de ensino.

A Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), uma das mais antigas e maiores instituições federais de ensino superior do Brasil (hoje com quase 40 mil alunos de graduação e cerca de 3.700 docentes) aderiu ao Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (BRASIL, 2007) em 2007. E, de lá para cá, aumentou o número de vagas, tem

3 Segundo o FONAPRACE (2011), há um percentual maior de população de “Classe A” (15,25%) e “B” (41,07%) nas instituições federais de ensino superior que na população brasileira em geral, respectivamente, 4,50% e 28,4%.

4 Ver Honorato (2005).

5 Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/matriculas-no-ensino-superior-crescem-3-8?redirect=http%3a%2f%2fportal.inep.gov.br%2f>. Acesso em: 22 set. 2014.

buscado ocupar aquelas ditas “ociosas” (particularmente para ingressantes e no turno da noite), criou novo *campus* (Macaé) e polo (Xerém) e novos cursos.⁶ E, mais recentemente, tem se comprometido com o desenvolvimento de uma estrutura administrativa/burocrática e ações para a permanência e assistência, notadamente dirigidas aos ingressantes por reserva de vagas, chamados, comumente, “cotistas” (HERINGER; HONORATO, 2014).

Em 2011, 40% das vagas para ingressantes foram preenchidas por meio de concurso de acesso próprio e outras 40% por candidatos selecionados pelo Sistema de Seleção Unificada (Sisu). Dessas, 20% das vagas em cada curso foram preenchidas por candidatos que cursaram integralmente o ensino médio em estabelecimentos da rede pública vinculados às secretarias estadual e municipais de educação e da Fundação de Apoio à Escola Técnica do estado do Rio de Janeiro (CONSUNI/UFRJ, 2010). Em 2012, a UFRJ passou a utilizar exclusivamente o Sisu para a seleção dos ingressantes, destinando 30% das vagas oferecidas em cada curso a candidatos que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas e que possuíam renda familiar mensal *per capita* de até um salário mínimo nacional e meio (CONSUNI/UFRJ, 2011).

A partir do ano de 2013, a universidade passou a obedecer ao determinado pela lei 12.711 (BRASIL, 2012), reservando vagas a egressos de escolas públicas, a candidatos com renda familiar mensal *per capita* de até um salário mínimo nacional e meio e, finalmente, aos autodeclarados “pretos, pardos e indígenas” (PPI), de acordo com o percentual na população do estado do Rio de Janeiro (CONSUNI/UFRJ, 2012). Assim, 30% das vagas em cada curso foram reservadas a candidatos que cursaram o ensino médio integralmente em escolas públicas e, delas, metade aos oriundos de famílias que se enquadravam no critério de “renda”. Dos grupos resultantes, 51,8% foram reservados aos PPI. Em 2014, o percentual da reserva para o critério “escola pública” passou para 50% e o de “renda” para 25%.

No curso de pedagogia ingressaram, em 2011, 174 alunos, sendo 30 cotistas; em 2012, 166, com 43 cotistas. Esse universo se constituiu como objeto de estudo da pesquisa intitulada de “Introdução a uma ‘Sociologia dos Estudantes’: uma análise dos estudantes cotistas e bolsistas no curso de

pedagogia da UFRJ” (*Pesquisa Pedagogia*). Quando da redação do projeto de pesquisa, o curso ocupava o segundo lugar⁷ na distribuição de bolsas auxílio.⁸ Tal fato nos levou a constatar que o perfil dos alunos era de dificuldade em permanecer e concluir os estudos, uma vez que muitos deles necessitavam dos serviços de assistência estudantil da universidade. Além disso, tradicionalmente, o curso recebe, no Brasil, por indicação de vários trabalhos, alunos que não se identificam com a carreira docente (não querem ser professores nem trabalhar com educação). Não seria, portanto, ainda mais difícil nele permanecer?⁹

O problema central da *Pesquisa Pedagogia* foi o questionamento da medida em que as políticas de democratização do ensino superior no Brasil estão contribuindo, de fato, para ampliar as oportunidades sociais das classes populares. Com efeito, perguntamos sobre os fatores que limitam as chances de estudantes com origem nessas classes ingressar, permanecer e concluir seus estudos. Finalmente, tomando como objeto de estudo os ingressantes de 2011 e 2012 do curso de pedagogia da UFRJ, levantamos, também, alguns dados sobre expectativas de inserção profissional. Neste artigo, apresentamos, nas próximas seções, uma análise das dificuldades para a permanência no curso de um grupo de 23 cotistas, com informações obtidas por meio da aplicação de um questionário e por entrevistas semiestruturadas.

No momento de coleta de dados (segundo semestre de 2012), do universo de ingressantes, 93 alunos estavam com a matrícula cancelada e 21 com a matrícula trancada. Conseguimos preparar e aplicar um questionário em 101 alunos, sendo 23 cotistas (todas mulheres).¹⁰ Oferecemos uma lista de dificuldades para a permanência no curso – segundo a bibliografia acumulada sobre o tema – para que os estudantes marcassem, de acordo com suas vivências, as cinco que consideravam mais importantes. A literatura da sociologia da educação tem apontado dois grandes conjuntos de dificulda-

7 Perdendo, apenas, para o curso de letras.

8 A Bolsa Auxílio compõe o Programa de Auxílio ao Estudante e é destinada àqueles ditos em situação de “vulnerabilidade”: com renda familiar mensal *per capita* de até um salário mínimo e meio vigente.

9 O que parece é que a escolha por ele é feita por ser considerado pouco concorrido e fácil de ser cursado, constituindo-se como uma opção realista para as classes populares. Ver, por exemplo, Louzano (2010) e Gatti (2009), citados por Ferreira (2014, p. 20).

10 No momento da coleta de dados, seis estudantes estavam no primeiro período (turno da noite), 13 no segundo, uma no terceiro (turno da noite), e três no quarto. Foram realizadas nove entrevistas.

6 Somente considerando os anos 2007 (de adesão da UFRJ ao Reuni) e 2011 (da primeira turma de ingressantes por reserva de vagas), os cursos de graduação passaram de 67 para 208; as vagas oferecidas de 6.625 para 10.406; os ingressantes de 6.495 para 11.962 e as matrículas de 28.328 para 39.856 (HERINGER; HONORATO, 2014).

des para a permanência no ensino superior. O primeiro deles diz respeito às dificuldades materiais, e o segundo, às dificuldades culturais, simbólicas ou com o domínio do “trabalho acadêmico” próprio ao curso de graduação.

Com relação às dificuldades materiais, ou seja, custo com transporte, alimentação, livros e outros materiais, elas têm sido associadas às ações de assistência, particularmente a partir do decreto do Plano Nacional de Assistência Estudantil – PNAES (BRASIL, 2010). E, talvez por isso, muitas vezes “permanência” tem sido confundida com “assistência”, sendo tratadas como se fossem a mesma coisa. Aqui, partimos da observação de que as políticas de assistência estão contidas nas de permanência; ações de permanência devem ser pensadas para todo o conjunto de estudantes do ensino superior, mas as de assistência somente para aqueles em situação de “vulnerabilidade”, isto é, aos incluídos nas “Classes C, D e E”, sem garantia econômica de frequência às aulas (FONAPRACE, 2011).

Desse modo, as ações de assistência ao estudante teriam um foco mais específico, sendo dirigidas à gestão das dificuldades em custear livros e fotocópias, ao pagamento de refeições para se manter na instituição de ensino pelo menos para estar presente nas aulas, ao custo com o deslocamento de casa e/ou trabalho até a universidade e de alojamento/residência estudantil. Há autores que também consideram a atenção a “necessidades especiais”, por exemplo, atendimento psicológico e/ou psiquiátrico dos estudantes (HERINGER; HONORATO, 2014; MENEZES, 2012). O próprio PNAES amplia a definição para “atenção à saúde”; “inclusão digital”; “cultura”; “esporte”; “creche”; “apoio pedagógico”; “acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação”.

Para Granemann (2007 apud CISLAGHI; SILVA, 2012, p. 506), a permanência e a assistência estudantil, no entanto, em vez de serem pensadas como “direito”, têm sido, muito mais, encaradas como “combate à pobreza no interior da universidade”; têm deixado de ser parte do direito à educação (política universal estendida a todos), passando a reproduzir a lógica vigente da assistência social: focalização e bolsificação (o que, segundo o autor, “seria uma solução rebaixada para as diversas expressões da questão social”). Com isso, se esvaziaria, para ele, uma proposta de ensino que garanta o direito à permanência e soluções coletivas, com caráter universal. Ao receber uma bolsa moradia ou alimentação, por exemplo, no lugar de se construir alojamentos e restaurantes universitários, esta saída reforçaria o

mercado e a individualidade como parâmetros socioetários: “com a bolsa, o aluno consome no mercado, de forma isolada”.

Por outro lado, observamos concepções de permanência/assistência pautadas na lógica meritocrática ou de “*entitlement*”. O primeiro argumento é o de que a universidade não deve conceder, automaticamente, bolsas aos ingressantes por cotas, pois nem todos são “carentes” e outros vêm de “escolas pública de elite”, tais como as de ensino médio federal (CARDOSO, 2014, p. 115 apud HONORATO; VARGAS; HERINGER, 2014). O segundo argumento é aquele do “tem que fazer por merecer”. Em trabalho anterior, colocamos que a contrapartida do estudante deve ser seriamente avaliada se a bolsa social se associar a alguma atividade -fim da educação superior – ensino, pesquisa ou extensão –, uma vez que o envolvimento para além de assistir aulas suscitaria melhor “afiliação cultural e institucional” (HERINGER; HONORATO, 2014).

Já as dificuldades culturais, simbólicas e/ou com o “trabalho acadêmico” deveriam ser objeto da ação de políticas de permanência pensadas para todos. Uma “inserção plena” (HERINGER; HONORATO, 2014; MENEZES, 2012), “efetiva” (ALMEIDA, 2007), “bem -sucedida” (GOMES, 2009 apud PORTES; SOUSA, 2013), com “afiliação” (COULON, 1977) à cultura acadêmica, à instituição de ensino e a uma comunidade, para muitos estudantes (os não “herdeiros”) só seria possível por meio delas. Até mesmo a possibilidade de “existência com seus pares”, de “coexistência”, de “existência simbólica”, de “reconhecimento pelo outro”, “legítima”, de forma a “usufruir dos bens do mundo acadêmico” (REIS, 2013) deve ser objeto de políticas públicas e institucionais e de investigações de uma “sociologia dos estudantes”.

Um das principais referências para se avaliar as “dificuldades culturais” nos trabalhos brasileiros tem sido Coulon (1977), com a obra intitulada de A condição de estudante: a entrada na vida universitária. Nesse trabalho, o autor coloca que a primeira tarefa a ser cumprida por quem ingressa na universidade é “aprender a ser estudante universitário”, o que implica uma “afiliação institucional” – de entendimento das “regras do jogo”; dos procedimentos administrativos/burocráticos, e “intelectual/cultural/simbólica” – de identificação do tipo de trabalho intelectual que se deve produzir. Sua hipótese é a de que estudantes que não conseguem se “afiliar”, fracassam. “Afiliação” é por ele definido como o reconhecimento social da própria “competência” para lidar com as instituições e rotinas acadêmicas.

E essa “competência” só seria legitimada pelos pares quando o estudante passasse a realizar certo número de coisas sem pensar nelas; naturalizando-as, obedecendo alguns esquemas de pensamento e ação (“*habitus*”), isto é, um conjunto de comportamentos e práticas incorporadas. Assim, as regras institucionais e o “trabalho acadêmico”, o trabalho intelectual que deve ser realizado por todo estudante universitário para ganhar essa “condição” não é por ele tomado como “fatos sociais”, e sim, numa sociologia interacionista, como práticas locais, interativas de categorização e interpretação. Desse modo, os estudantes definiriam, de forma permanente, as novas situações que enfrentam em função de sua biografia pessoal e das normas burocráticas e intelectuais que o mundo universitário lhes impõe para permanecerem no curso.

Para Coulon (1977), o “trabalho acadêmico” poderia ser resumido em: ler, escrever e pensar (expressar-se oralmente, redigir textos, saber o que fazer com a bibliografia indicada pelo professor etc.). Para aprender a realizar essas tarefas, o estudante não conta, apenas, com as instituições formais. Pelo contrário, esse tipo de cultura, segundo o autor, se aprende na interação cotidiana, na prática mais insignificante. Assim, quanto menos tempo se passa na universidade, maior a tendência de descontinuidade/evasão. Às considerações de Coulon, adicionamos a de outros autores: Lopes (1997); Villas Bôas (2003); Dauster et al. (2007); Gouveia (2009); Fior e Mercuri (2009); Bridi (2010); Corrêa (2011); Portes e Sousa (2013); Piotto e Aleixo (2013); Reis (2013); Matos e Sampaio (2013); Teixeira (2013); Almeida (2014) entre outros.

Enfim, somente com estudos sistematizados e ações/políticas bem planejadas encontraremos caminhos para se evitar que os “novos estudantes” que têm chegado ao ensino superior no Brasil e, particularmente, a instituições ditas “de elite”, evadam da graduação ou se tornem os famosos “excluídos do interior” (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1992): uma vez “eliminados”, convencidos de que “não são feitos para a escola” e para as posições sociais que poderiam ser alcançadas com um diploma superior. Bourdieu e Champagne (1992) evidenciaram, na França, que novos grupos antes excluídos (no caso, do secundário) não viam os certificados serem recompensados tal como quando se concentravam nas mãos de grupos menos populares; o diploma perderia, portanto, o valor social e econômico quando popularizado/massificado.

Para não pagar o preço pelos benefícios políticos da democratização do acesso ao ensino superior, os “novos estudantes” devem ser assistidos e

estudados também no que diz respeito ao “trabalho acadêmico”; devem não depender do acaso para se filiarem à cultura acadêmica, permanecendo no curso até sua conclusão; ter uma trajetória de formação “bem -sucedida”, “efetiva” e, posteriormente, competir por postos de trabalho valorizados. Assim, os resultados encontrados na *Pesquisa Pedagogia* não apenas contribuem para o aprimoramento das recentes políticas do Estado e para ajustes institucionais em programas de permanência e assistência em geral, seus resultados também devem ser pensados no quadro do debate associado às formas socialmente diferenciadas de vivência do/no ensino superior e do valor dos diplomas.

Teoricamente, podemos argumentar que grupos/classes sociais diferentes apropriam-se de maneiras distintas de recursos (incluindo os culturais e simbólicos) disponibilizados e compartilhados numa instituição de ensino. Trajetórias de formação são apenas aparentemente semelhantes. Para alguns estudantes, as dificuldades em lidar com a “cultura acadêmica” ou “trabalho acadêmico”, condicionadas pela socialização primária (familiar), pela formação na educação básica e mesmo pelas estratégias individuais tecidas, são fulcrais para se avaliar a origem e o destino de quem passa pelo ensino superior e a medida do fenômeno da “democratização” que vem ocorrendo. Ainda mais numa instituição socialmente valorizada, reconhecida como “de elite” e de “excelência” como é o caso da UFRJ, entre outras universidades públicas.

PERMANÊNCIA E DIFICULDADES ECONÔMICAS:

A ASSISTÊNCIA AO ESTUDANTE

Após a adesão da UFRJ ao Reuni, uma série de medidas têm sido tomadas com o objetivo de desenvolver uma estrutura burocrática/administrativa que dê conta de planejar, coordenar, acompanhar e avaliar programas e ações direcionadas à permanência e à assistência de seus alunos, particularmente dos “novos estudantes”. Destaca-se a criação da Superintendência Geral de Políticas Estudantis (SuperEst) em 2011, vinculada ao gabinete do reitor, mas com pretensões de se transformar em pró-reitoria. Também é possível observar um conjunto de resoluções de seu Conselho Universitário (CONSUNI), que vão desde a disponibilização de dados para pesquisa até o estabelecimento da política de oferta de “Bolsas de Acesso e Permanência” para os ingressantes por reserva de vagas – “cotistas” (HERINGER; HONORATO, 2014).

Os Relatórios de Gestão da SuperEst apontam para a distribuição de benefícios em dinheiro (bolsas e auxílios), além de vagas na Residência Estudantil, como as principais medidas da UFRJ para lidar com a questão das dificuldades econômicas para a permanência. No ano de 2012, houve o dispêndio de R\$ 21.166.405,00 no pagamento de “Bolsas de Acesso e Permanência”, “Bolsas Auxílio”, “Benefícios Moradia” e demais benefícios. Todas as modalidades foram, em 2012, acrescidas de “Auxílio Transporte” (SUPEREST, 2012, p. 7). No ano de 2013, foram R\$ 31.718.643,00 (SUPEREST, 2012, p. 15) para o pagamento dos benefícios que constituem o Programa de Auxílio ao Estudante. Somados os anos 2012 e 2013, segundo a SuperEst (2012; 2013), foram, pelo menos, 2.428 os benefícios concedidos para 10.290 inscrições.

Para a seleção e renovação dos benefícios é feito uso de critério socioeconômico que classifica o aluno como membro de família com renda mensal *per capita* de até um salário mínimo e meio.¹¹ Além disso, o estudante deve estar regularmente matriculado, não ter concluído qualquer curso de graduação anterior, não ter sofrido sanção disciplinar, estar inscrito em, no mínimo, 20 horas semanais em disciplinas de graduação (ou ter parecer da coordenação do curso justificando carga horária inferior), não apresentar três ou mais reprovações em uma mesma disciplina e apresentar coeficiente de rendimento acumulado (CRA) maior que três (CEG/UFRJ, 2008). Cabe a observação de que, para a renovação das bolsas do Programa Universidade para Todos nas instituições de ensino privadas, o CRA deve ser maior ou igual a sete.¹²

Para o Benefício Moradia, além destes requisitos, é necessário que, comprovadamente, o estudante mostre dificuldade em permanecer na universidade em função da distância percorrida entre sua residência e os *campi*. No ano de 2012, do total de inscritos para a seleção ao Benefício Moradia (418), 379 obedeciam ao critério socioeconômico; em 2013, dos 871 inscritos, 750 enquadravam-se nele. Foram encaminhados à Residência Estudantil 29 estudantes no ano de 2012. Ficaram aguardando uma vaga na Residência 73 alunos selecionados em 2012 e todos os de 2013.¹³ Os estudan-

tes que não conseguiram vaga no alojamento da universidade foram contemplados com benefícios para o aluguel de imóvel: o Auxílio Manutenção e o Auxílio Moradia Emergencial¹⁴ (SUPEREST, 2012; 2013).

Segundo a Resolução do Conselho Universitário 21/2011, não é possível o acúmulo de duas bolsas/benefícios assistenciais, mas é possível o acúmulo de uma bolsa/benefício social e uma “bolsa acadêmica”. Segundo a então pró-reitora de graduação, professora Ângela Rocha dos Santos, em apresentação nos “Seminários de Graduação: avaliação na UFRJ”, em 2013, a universidade contaria com pelo menos dez programas de bolsas acadêmicas,¹⁵ com 4.746 bolsas mensais e um quantitativo de R\$ 20.197.600,00 para seus pagamentos (dados de 2013). Entretanto, há alunos dos cursos de graduação que recebem bolsas concedidas por programas e editais de agências financiadoras não diretamente vinculadas às pró-reitorias da UFRJ. No Quadro 1, a seguir, são apresentadas as bolsas recebidas pelas cotistas da *Pesquisa Pedagogia*.

QUADRO 1: NÚMERO DE BOLSAS SOCIAIS E ACADÊMICAS RECEBIDAS – COTISTAS

Nenhuma	3
Sociais	
Bolsa Auxílio	6
Bolsa de Acesso e Permanência	11
Auxílio Moradia	1
Acadêmicas	
Bolsa de Iniciação Científica	1

Sistema de Seleção Unificada (Sisu). Este dado foi fornecido pela pró-reitora de graduação, professora Ângela Rocha dos Santos, nos “Seminários de Graduação: avaliação na UFRJ”, Rio de Janeiro, 2013.

11 Entre os inscritos para a seleção da Bolsa Auxílio em 2012 (1.984), 1.844 tinham renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio; em 2013, dos 3.593 inscritos, 3.123 estavam nessa faixa de renda. Finalmente, do total de bolsistas de “Acesso e Permanência” de 2012 (1.709), 1.041 receberam o Auxílio Transporte Municipal e 649 o Auxílio Transporte Intermunicipal (SUPEREST, 2012; 2013).

12 Não foi possível a confirmação desta informação no site do ProUni.

13 A maior demanda pela Residência Estudantil pode estar relacionada a um aumento no número de estudantes com origem em outros estados brasileiros, após a adesão da universidade ao

14 Este auxílio emergencial deveu-se ao início das obras de reforma da Residência Estudantil, que reduziu o número de vagas disponíveis.

15 São eles: Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX); Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Artística e Cultural (PIBIAC); Programa de Bolsas de Monitoria; Programa de Atividades Extracurriculares de Apoio aos Laboratórios de Informática de Graduação (PAELIG); Programa de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/UFRJ e PIBIC/CNPq); Programa de Bolsas de Iniciação Científica – Ensino Médio (PIBIT/CNPq/Ensino Médio); Programa de Bolsas de Iniciação Tecnológica (PIBIT/UFRJ e PIBIT/CNPq); e, Programa de Bolsas em Projetos de Desenvolvimento (PBPD).

A oportunidade de serem assistidos pelas bolsas/benefícios sociais parece ser fundamental para darem continuidade a seus estudos. Quando foram perguntadas sobre as maiores dificuldades encontradas para a permanência na UFRJ, o item mais vezes marcado foi o “custo com transporte, alimentação, livros, *xerox* etc.” (Quadro 2). A importância dessas bolsas também pôde ser observada quando oito delas declararam que duas ou mais pessoas da família dependiam deste rendimento. Portanto, o valor recebido ajuda a compor a renda familiar de pelo menos uma parte dos cotistas. A bolsa é gasta, principalmente, com o pagamento de transporte. A residência dessas alunas é distante do *campus* Praia Vermelha (localizado na zona sul do Rio de Janeiro, região mais abastada da cidade), onde funciona o curso de pedagogia.

QUADRO 2: NÚMERO DE REGISTRO DAS DIFICULDADES PARA A PERMANÊNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRJ – COTISTAS

1 – Custo com transporte, alimentação, livros, “xerox” etc.	16
2 – Dificuldade de apresentar trabalhos e avaliações oralmente	6
3 – Falta de tempo para se dedicar aos estudos (trabalho)	5
4 – Não tem dificuldades	4
4 – Redação de trabalhos e avaliações	4
5 – Falta de tempo para se dedicar aos estudos (outro/s motivo/s)	3
5 – Dificuldade de ler textos (compreensão)	3
6 – Dificuldade de acompanhar as aulas (compreensão)	1
6 – Dificuldade de relacionamento com colegas	1
6 – Dificuldade de manter notas acima de 5,0	1
7 – Dificuldade de relacionamento com professores	0

Na cidade do Rio de Janeiro, mas em bairros afastados, residem 14 delas, sete na Baixada Fluminense e duas na região da Grande Niterói. Somente duas levam menos de uma hora de casa até a universidade; 15 levam de uma a duas horas e cinco, de duas a três horas. Entretanto, diante de pesquisas recentes sobre o trânsito na capital fluminense, agora, estas alunas devem estar gastando ainda mais tempo para se deslocar pela cidade. “Números mostram que os pesados investimentos em infraestrutura e mobilidade urbana ainda

têm de mostrar resultados práticos para a população”.¹⁶ Nenhuma delas utiliza carro; 22 utilizam ônibus; duas usam metrô; cinco fazem uso de trem; duas, eventualmente, chegam ao Rio de Janeiro de barca (atravessando a Baía de Guanabara) e todas ainda percorrem alguns trechos a pé.

Para muitas delas (11), é necessário utilizar duas ou três conduções: ônibus e metrô; dois ônibus; ônibus e trem; ônibus, trem e metrô; ou ônibus e barca, por exemplo. Atualmente, o valor da passagem de ônibus (sem ar condicionado) que circula na cidade do Rio de Janeiro é de R\$ 3,40;¹⁷ a menor tarifa do metrô custa R\$ 3,70 e a maior R\$ 4,95;¹⁸ o menor bilhete de trem tem o valor de R\$ 3,30 e o maior R\$ 5,90 (trem + metrô).¹⁹ Finalmente, a tarifa da linha “Praça Arariboia-Praça XV” (de Niterói para o Rio de Janeiro) é de R\$ 3,50²⁰ no Bilhete Único e R\$ 5,00 a tarifa normal. Uma aluna que faça uso de um ônibus para ir e outro para voltar, gastaria cerca de R\$ 120,00 por mês; outra, utilizando ônibus, metrô e trem tanto para ir quanto para voltar, gastaria cerca de R\$ 330,00. E esses valores não estão levando em consideração as tarifas de ônibus intermunicipais, mais caras.

O valor das bolsas sociais em 2013, assim como em 2012, era de R\$ 400,00 mensais, do Auxílio Transporte Municipal era de R\$ 150,00.²¹ Entre as entrevistadas, o valor da bolsa, acrescido do Auxílio Transporte, é o suficiente para a permanência na UFRJ no que se refere ao pagamento de transporte e o custo com fotocópias, prática comum nos cursos de ciências humanas. A possibilidade de ter acesso a textos em arquivo digital estaria diminuindo esse tipo de gasto. Uma das entrevistadas relatou que a primeira coisa que comprou com o dinheiro recebido da bolsa foi um *tablet*. Entretanto, o valor seria insuficiente para alimentação no *campus* Praia Vermelha. Ainda não há restaurante universitário nesse *campus* e as refeições seriam muito custosas. Um lanche, no valor de R\$ 5,00, todos os dias, já causaria um gasto muito grande para elas.

16 Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/brasil/noticias/rio-de-janeiro-e-campeao-em-dem-ora-para-chegar-ao-trabalho>>. Acesso em: 4 set. 2014.

17 Disponível em: <<http://www.rioonibus.com/servicos/tarifas/>>. Acesso em: 4 set. 2014.

18 Disponível em: <<http://www.metrorio.com.br/como-pagar/meios-e-tarifas>>. Acesso em: 4 set. 2014.

19 Disponível em: <<http://www.supervia.com.br/tarifas-e-cartoes-supervia/>>. Acesso em: 4 set. 2014.

20 Disponível em: <<http://www.grupoccr.com.br/barcas/linhas-horarios-tarifas>>. Acesso em: 4 set. 2014.

21 Disponível em: <<http://www.superest.ufrj.br/index.php/67-aviso-alunos-2014>>. Acesso em: 4 set. 2014.

Como uma estratégia de redução de custos, as alunas levam alimentos, lanches e refeições completas de casa, armazenam em geladeira e esquentam em forno de micro-ondas disponível no espaço do Centro Acadêmico (CAPed). Não é rara a observação de muitos alunos do curso almoçando durante as aulas que tem início às 13 horas e 30 minutos. Ou seja, a necessidade da existência de um restaurante universitário no *campus* se confirma, mas esta não é uma evidência nova, sendo muito reclamada pelos alunos. De acordo com o FONAPRACE (2011), em torno de 15% dos estudantes das instituições federais de educação superior utilizam programas de alimentação. A participação aumenta linearmente do estudante classe A para a classe E em todas as regiões do país, o que endossaria a importância dos restaurantes universitários.

Três grupos/perfis de alunas foram observados (com as entrevistas) quanto aos gastos com o que sobra do dinheiro recebido da bolsa/benefício assistencial da UFRJ. O primeiro grupo seria daquelas mais próximas de um perfil “jovem, solteira, sem filhos e que não trabalha”. Elas utilizariam os reais que sobram com lazer e produtos exclusivamente para si próprias (como roupas e sapatos). No segundo e terceiro grupos, a bolsa também seria gasta com necessidades de toda a família: despesas de supermercado, material escolar, cinema e passeios para os filhos. Esses grupos teriam um perfil de estudante “casada e/ou com filhos”. A diferença é que, para o terceiro, embora a bolsa colabore, ela não é o suficiente para tirá-las da condição de “trabalhadoras”. Também têm uma história de pouca ajuda material e atenção dos familiares.

As cotistas, comparadas a outros grupos formados a partir do banco de dados da *Pesquisa Pedagogia*, como àquele dos não cotistas, eram as que menos trabalhavam no momento da pesquisa (14 em 23), mas têm o segundo maior percentual para a situação “já trabalhou” (Tabela 1). Isso pode indicar que qualquer benefício social ou bolsa acadêmica seja importante para a permanência delas no curso. Ou, que “não trabalham no momento”, justamente porque recebem algum tipo de auxílio, o que permitiria deixá-las na condição de estudante em tempo integral. Nenhuma cotista tem renda familiar superior a seis salários mínimos mensais e na faixa até três salários estão 18 delas. O valor de R\$ 550 (Bolsa Auxílio ou de Acesso e Permanência + Auxílio Transporte Municipal) corresponderia a cerca de 30% da renda da família da maioria.

TABELA 1 : SITUAÇÃO PROFISSIONAL – NÃO COTISTAS E COTISTAS

Situação profissional	Não Cotistas	Cotistas	Total
Nunca trabalhou	12 (15%)	3 (13%)	15 (15%)
Já trabalhou, mas não no momento	35 (45%)	14 (61%)	49 (49%)
Trabalha	31 (40%)	6 (26%)	37 (37%)

Fonte: Pesquisa Pedagogia.

Somente uma das cotistas entrevistadas sabia, antes de ingressar na universidade, que a UFRJ concedia a Bolsa de Acesso e Permanência a todos os cotistas no ano de ingresso, acrescida de Auxílio Transporte. A informação foi por ela obtida no *site* da instituição. Todas as outras só souberam do benefício no momento da matrícula, por meio de mensagem eletrônica enviada pela UFRJ ou por meio de reuniões organizadas pelo Centro Acadêmico e pela Coordenação de Orientação e Acompanhamento Acadêmico (COAA) do curso de pedagogia. A falta de informação sobre a assistência ao estudante tem sido apontada em trabalhos recentes, como o de Almeida (2014) e Macedo (2012). Assim, a recepção do aluno ingressante, de modo a apresentar informações sobre os serviços existentes (e como requerê-los), deve-se constituir como um dever das instituições.

Macedo (2012) mostra que nos cursos de matemática, química e física da Universidade Federal Fluminense (UFF), estudantes evadidos apresentavam total desconhecimento sobre assistência estudantil, além de concordarem que a UFF tem pouca preocupação em se comunicar com os alunos, não divulgando informações de um modo geral (não apenas sobre assistência). Este último achado foi evidenciado também na *Pesquisa Pedagogia*, acrescido da percepção de que as estudantes, igualmente, se imputavam culpa por não buscarem informações. Elas se representaram como “sem tempo” para interação em sala de aula e muitas informações seriam obtidas desta forma – no “bocaaboca” entre colegas. Quando um aluno “descobria” algum procedimento ou processo acadêmico-administrativo, começava a compartilhar com os outros.

Almeida (2014, p. 264), ao discutir a parte que cabe à instituição quanto ao gerenciamento das dificuldades para a permanência de estudantes de classes populares na Universidade de São Paulo (USP), chama atenção para a recepção do aluno ingressante “no sentido de uma comunicação e

fornecimento de informações sobre os serviços existentes, sobretudo aqueles que poderiam ser de elevado auxílio para estudantes socialmente menos favorecidos”. O autor mostra que a distribuição de um “Manual do Calouro” e informações disponibilizadas no *site* da USP não são suficientes para tirá-lo de uma sensação de “estar perdido”. Na UFRJ ainda não há acordo nem sobre “quem faz o quê” (administrativamente), quanto mais o estabelecimento de ações concretas para orientação e informação dos alunos ingressantes. Vejamos.

Quanto às atribuições das várias instâncias da universidade de modo a garantir a permanência e a assistência aos estudantes (incluindo a disponibilização de informações), a SuperEst (2013) demonstra preocupações. O que parece é que a UFRJ ainda não definiu limites nem competências entre elas, correndo o risco de realizar ações “fragmentadas” e até mesmo “duplicadas”. A SuperEst (2013) também coloca como preocupação a ampliação qualitativa das ações, com planejamento prévio (até mesmo antecedente a possíveis demandas). E, finalmente, de forma prioritária, demanda a construção de uma “Política de Assistência Estudantil na UFRJ”, que dê conta das várias áreas indicadas pelo PNAES, e com o envolvimento de todos, e não apenas da Escola de Serviço Social ou Faculdade de Educação, como julgam alguns.

Outra questão observada pela Superintendência é a da submissão de funcionários que trabalham com assistência estudantil à condição de “tarefeiros”, sem aproximação com discussões mais amplas e sem possibilidade de “voto” em várias circunstâncias. Para a SuperEst (2013), com distanciamento, esses profissionais, e a própria assistência estudantil, ficariam à mercê de interesses de grupos específicos da universidade, que, em geral, “reiteram direitos sem a observância às regras e dispositivos institucionais em vigor, transformando a assistência estudantil num emaranhado confuso de práticas destoantes”. Mas não é apenas participação (voz e “voto”) que deve ser dada a estes funcionários, mas a garantia de condições de infraestrutura para trabalharem. Atualmente, as condições seriam “precárias” e o espaço, “insuficiente”.

As necessidades não param por aí. Não há servidores com formações variadas nem equipes mínimas no polo Xerém e nos *campi* Praia Vermelha e Macaé. Não há, ainda, recursos financeiros capazes de atender a todos os ingressantes por reserva de vagas. Para a SuperEst, também seria de grande importância e urgência a consolidação de uma “Câmara de Assistência Estudantil”, com *status* deliberativo e normativo, vinculada aos colegiados

superiores. Esta câmara poderia assistir debates em torno da definição e priorização das ações de assistência, dos critérios de seleção dos alunos beneficiários, entre outras questões. Enfim, se não for a assistência estudantil na UFRJ tomada seriamente, não garantindo, portanto, a permanência dos estudantes em condições de vulnerabilidade, no pior dos cenários, provocará evasão dos estudos.

O que a bibliografia tem apontado é que, a despeito do volume cada vez mais acrescido de recursos financeiros para lidar com as dificuldades econômicas dos estudantes, o que é, de fato, uma necessidade, pois sem algum tipo de auxílio social muitos não poderiam estudar, mesmo que o acesso fosse automático (sem seleção), persistiriam questões mais complexas. Embates políticos e de mentalidade entre grupos formados na própria instituição, a falta de recursos humanos e mesmo de espaço e infraestrutura para se trabalhar na universidade, a ausência de definição de atribuições e tarefas de cada instância seriam problemas observados na UFRJ. E, ainda que venham a ser solucionados, ou pelo menos minimizados, restariam aqueles próprios do “processo de afiliação” cultural (HONORATO; VARGAS; HERINGER, 2014).

PERMANÊNCIA E DIFICULDADES CULTURAIS: O “TRABALHO ACADÊMICO”

Coulon (1977) empreendeu uma grande investigação na Universidade de Paris 8, criada após os eventos de 1968, e que acolhe, desde então, estudantes que trabalham, estrangeiros e que chegam lá após fracassar em outras instituições. Além disso, segundo o autor, muitos para lá vão pela falta de algo melhor ou de alternativas satisfatórias após o ensino médio. Assim, não iniciam seus cursos muito seguros de suas escolhas e das possibilidades de inserção profissional que terão com a conclusão dos estudos. Para além dessas características, evidenciou grande dificuldade de adaptação aos “códigos do ensino superior” – saber pensar (refletir e apresentar suas reflexões), se expressar oralmente, argumentar, redigir e ler textos, apresentar referências teóricas e bibliográficas etc. A esse conjunto de tarefas dá o nome de “trabalho acadêmico”.

O autor acredita que o enfrentamento da “natureza do trabalho acadêmico” seria ainda mais difícil quando os estudantes são selecionados com base em questões de múltipla escolha e vindos de um ensino médio que não valoriza e avalia tais “competências”. As considerações de Coulon não parecem, entretanto, pelo menos no caso brasileiro, reduzir-se aos estudantes

de classes populares. Na *Pesquisa Pedagogia*, cotistas, não cotistas e egressos de escolas básicas, vistas como de “excelência” ou não, relataram dificuldades em lidar com a “afiliação cultural/intelectual”. Também no trabalho de Dauster *et al.* (2007), ao apresentar resultados de pesquisa realizada em universidade do Rio de Janeiro – de orientação religiosa, particular, tomada como “de elite” –, há a observação de que esse tipo de dificuldade perpassa os estudantes de modo geral.

O que foi constatado por Coulon, e em pesquisas brasileiras recentes, indo além das concepções de que “a escola pública de educação básica é ruim”, é que a questão reside também na “pedagogia universitária”, no fato de que educação básica e superior não têm uma mesma comunidade de “*habitus*”. Ao contrário do ensino médio, na universidade os professores não impõem tarefas precisas a ser entregues em determinados prazos. As exigências não são explícitas. Os estudantes, por sua vez, não sabem identificar o trabalho que deve ser realizado nem se sentem conduzidos ao trabalho intelectual. E isso porque a característica comum de qualquer “processo de passagem” para o ensino superior, em qualquer instituição, em todos os domínios de formação, é a aprendizagem do “trabalho autônomo”.

Se a leitura, por exemplo, deve ser uma atividade regular, o estudante precisa descobrir e saber lidar com ela concretamente, precisa aprender a se concentrar; não é o suficiente receber uma bibliografia indicada pelo professor. O estudante necessita aprender até mesmo como usar a biblioteca. Mas, segundo Coulon (1977), a afiliação à biblioteca não é um problema muito discutido no seio da comunidade universitária. Quanto à expressão oral, não basta o professor solicitar que o estudante apresente algum conteúdo, é preciso ensinar a ele a se apropriar de conceitos, de palavras eruditas; é preciso encorajá-lo a colocar questões com bom manejo da linguagem acadêmica no transcorrer das aulas. Enfim, esses são alguns exemplos que ilustram o fato de que organizar o pensamento e sua expressão não são operações “naturais”.

Não sendo natural, o “trabalho acadêmico” deve ser ensinado, mais do que visto e exigido como “talento” e “aptidão” inatos e/ou como um “problema da família e da educação básica”. Se é uma verdade estatística que “quanto mais o universo social e cultural do jovem se aproxima daquele exigido pela vida universitária, maiores as chances de afiliar-se ao ofício de estudante e de habilitar-se a jogar o jogo da universidade” (TEIXEIRA, 2013), esse “universo social” não é garantia de incorporação e exibição de

suas “competências”. Todos os estudantes devem ser objeto de políticas de permanência, comportando as “especificidades sociocognitivas” de acordo com os saberes próprios da área de formação (TEIXEIRA, 2013). É necessário pensar uma “pedagogia universitária da afiliação” se realmente quisermos tratar de “permanência”.

No caso da *Pesquisa Pedagogia*, encontramos resultados muito semelhantes aos de Coulon (1977). As estudantes relataram um sentimento de “susto”, “baque” e uma sensação de “estar perdida” no início do curso, isto é, como coloca o autor, no “tempo do estranhamento”. Tanto a adaptação à instituição quanto ao “trabalho acadêmico” parecem ser um momento crítico. As entrevistadas relataram o quanto a UFRJ é “siglada”, o que expressaria sua “burocracia”, seu tamanho e seus códigos próprios, tal como se estivessem “em outro mundo”. Elas foram obtendo informações e aprendendo a lidar com esse “novo mundo” na interação com outros alunos da própria turma e veteranos. Um dos depoimentos confirmou o quão importante foi o trote recebido, pois fez com que os calouros descobrissem, brincando, como se localizar:

[...] lá tem muita informação, muita sigla, não sei se todo mundo vê assim, mas é muita sigla para pouco tempo. Eu ainda não me adaptei nessa questão. [...] até eu descobrir o que era CaPed...²² tudo lá é muito siglado.

[...] boca a boca mesmo, perguntando onde fica, onde é. Eu saio perguntando.

[...] sempre tem alguém na sala de aula que sabe mais e informa.

[...] era terrível para entrar no SIGA!²³ Nossa, não sabia de jeito nenhum! [...] Nossa, era horrível! Aí, eu ficava: Ai, eu não sei mexer nisso, num sei. Aí, as minhas amigas sempre me ajudavam.

Até porque o trote... [...] teve uma dinâmica que foi ‘Conhecendo a UFRJ’; teve tipo um caça ao tesouro; tinham pistas e levavam a gente a áreas importantes da UFRJ. E eu lembro de alguns que foi aqui no CA, [...], ‘xerox’ do Itamar, lá no Sujinho, no Teatro de Arena... (...) Ah, teve laboratório de informática, a Coordenação... E, aí, eu pude também me localizar no primeiro dia.

[...] conheci umas pessoas do sexto, oitavo período que me orientaram. Senão, você fica perdida aqui dentro. A coordenação não te orienta; ninguém te orienta; ninguém te explica a importância da bolsa; a importância de fazer uma pesquisa; ninguém te orienta a importância de fazer um estágio; você sai crua da faculdade; ninguém te orienta. Você tem que descobrir sozinha, sair tateando tudo. [...] quando eu entrei aqui não me explicaram qual era a

22 Centro Acadêmico de Pedagogia Paulo Freire

23 Sistema Integrado de Gestão Acadêmica, na UFRJ, é utilizado, sobretudo, para a realização de inscrição em disciplinas.

diferença da bolsa de extensão e uma bolsa PIBIC [...]. Você ainda está com o pensamento no ensino médio e não tem ninguém pra te orientar. Os professores que às vezes orientam, mas de forma muito superficial, no primeiro período. Então, é uma debandada. Tanto é que a maioria dos meus colegas do primeiro período evadiram.

O “susto” quanto ao “trabalho acadêmico” parece estar relacionado a práticas até então conhecidas pelas estudantes, próprias do ensino médio, e novas práticas exigidas na universidade. Estas incluem a liberdade e a “autonomia” que ganham para fazer leituras, organizar o seu próprio material de estudo etc., evidenciando o não compartilhamento de um mesmo “*habitus*”. Por exemplo, quanto à leitura de textos, as dificuldades relatadas fizeram referências à quantidade, ao tamanho, às condições e “falta de tempo” que têm para realizá-la e também à compreensão do que está sendo lido. Por vezes, houve o relato de se depararem com palavras desconhecidas e com o uso de dicionário para tentar esclarecê-las. Percebemos categorias como “tipo” e “estilo” para qualificar as leituras, ou melhor, o fato de ser difícil conduzi-las.

As estudantes, muitas vezes, reclamaram do “ritmo” de leitura, isto é, do fato de serem muitos e grandes os textos que precisavam dar conta toda semana: “tem professor, às vezes, que te dá quatro, cinco textos pra uma aula, o que é inviável”; “a gente não faz só isso; faz outras coisas também”; “tem texto que nem dá tempo mesmo... nem olho... e faz falta mesmo na aula.”. As leituras, em geral, são feitas durante a viagem de casa ou trabalho para a faculdade: “a minha viagem é grande. Eu leio no ônibus [risada]”; “tem texto que dá pra ler no ônibus, igual eu faço.” Mas existiriam leituras “mais difíceis”, que necessitam do auxílio de um dicionário: “tem texto que a gente tem que parar, botar o dicionário [...] porque são mais difíceis”; “é uma leitura bem cansativa; a maioria dos textos eu tinha que estar com o dicionário.”

Na maioria das vezes, observaram que as leituras são “necessárias”, mas que não tinham prazer em fazê-las, em função do tamanho e do “tipo”. Categorias como “tipo” apontam, provavelmente, para um jargão próprio e para um encadeamento lógico e objetivo (científico/acadêmico) que têm dificuldade em reconhecer. No trabalho realizado por Corrêa (2011), observando estudantes do curso de graduação em pedagogia da UFRJ do quinto e sexto períodos, em disciplinas da área de linguagens, é possível observar evidências parecidas com as da *Pesquisa Pedagogia*. Nos depoimentos, os estudantes – das duas pesquisas – compreendem a leitura de textos que têm

que fazer na universidade como de um “estilo” ou “tipo próprio” sem, exatamente, reconhecer os elementos que caracterizariam esse “tipo”:

É porque a gente leva logo um susto logo no primeiro período. Não é o tipo de leitura que a gente tinha. O vocabulário muda um pouco. Não era um tipo de leitura que eu tinha diariamente [...]. Olha, eu não sei, eu acho que [a dificuldade maior está] no estilo do texto. Não é nem tanto no vocabulário. Acho que é como o texto tá organizado. Acho que toda disciplina tem um tipo de texto que tem isso, às vezes um autor que utiliza uma linguagem mais difícil, palavras que eu desconheço. Ainda mais essa escrita acadêmica que é diferente, né? É, eu sinto dificuldade sim...

Andrade (2004 apud CORRÊA, 2011), apropriando-se de outras investigações, argumenta que a “leitura acadêmica”, na verdade, é uma espécie de “estudo do texto”, onde, para efetuar-la seria necessário: conhecer as condições de sua produção; quem é o autor; em que corrente de pensamento ele se situa; em quais ideias ele avança e, finalmente, que tipo de crítica seria possível fazer numa reflexão dialógica. Na *Pesquisa Pedagogia*, algumas estudantes relataram, apenas, que diante da dificuldade na leitura, buscaram outros textos na internet (geralmente) que as ajudem a compreendê-la. Uma delas, ainda no primeiro período, insistiu, durante a entrevista, que ler ou escrever na universidade seria tanto mais fácil quanto mais ela soubesse previamente do assunto, de modo a dar a sua opinião sobre as coisas, sem percepção (ainda) do rigor científico.

Outro depoimento colocou que “no ensino médio é algo mais padronizado: é o professor que leva o conhecimento”, e, chegando à universidade, “praticamente é você quem tem que ir em busca”. As alunas se sentem mal orientadas na produção do próprio conhecimento de maneira autônoma, a partir da leitura de textos. Argumentaram, também, que a leitura é mais fácil de ser apreendida quanto mais têm “afinidade” com o professor e com a “matéria”: “(...) se eu tiver dificuldade, eu procuro passar uma pesquisa pra verificar alguma síntese; pra ver se eu consigo entender. Ou, então, eu anoto para tirar dúvida com o professor. Aí, depende da matéria.”. O esclarecimento de dúvidas com o professor só é realizado quando se sentem “à vontade” com ele. Ou seja, “dependendo do professor”, buscaram esclarecimento ou não.

Ainda quanto aos professores, muitas foram as críticas dirigidas a alguns deles: ou por não entregarem, no início do curso, um programa (o que as deixaram ainda mais “perdidas”), ou por não debaterem o texto indicado,

ou por parecerem “não estar com vontade” ou “desmotivados” para dar aula, ou por não terem “didática”, ou por exigirem discussões sobre o texto que não estavam “no nível da graduação”. Também foi relatado o fato de que, “dependendo do professor”, as disciplinas podem ter conteúdos muito diferentes, o que ilustraria a ideia de Coulon (1977) da “instabilidade das regras”. No trabalho de Volpato e Ribeiro (2012), reunindo representações de estudantes universitários de várias instituições de ensino de São Paulo sobre “qualidade na educação superior”, vê-se que “qualidade” significa um professor “organizado”:

É que tem professor que dá várias leituras, várias bibliografias. Tem outros que não deixam a ementa da disciplina, não deixam nenhum programa. Aí, você fica perdido.”; “Acho que isso é muito importante [programa de curso], com leituras recomendáveis. Até pra você se preparar ao longo do curso, se organizar com relação ao estudo. Eu não sei o que acontece aqui na casa, isso é até uma crítica.

Eu me deparei com alguns [professores] que pareciam que passavam o texto sem ter lido. [...] Até mesmo passavam... assim... e não tinha um debate; parecia que perdia a finalidade do texto. [...] não tinha uma troca. Era só o texto e ficou nisso. E aí, no final, tinha uma avaliação sobre o texto. Isso não está me formando em nada, sabe? [...] Ou, se não estão preparados, não estão com vontade... Não estão com vontade de estar aqui. Não sei se não se preparar ou estar desmotivado.

Tive professor também que botaram os textos muito, muito ruins e queriam uma discussão que não era do nosso nível, não tinha como. [...] ela passava uns textos que tinha muito teórico [...] só que isso não chegou na gente até então. Então, na hora da discussão, não teve discussão porque a turma não sabia o que falar. [...] E a gente não conseguia entender o texto, porque o nível do texto era muito além do que a gente estava aprendendo na graduação. E aí, no final, ela pediu desculpas.

A “instabilidade das regras” parece ser um problema ainda maior quando se trata da escrita e da apresentação oral de trabalhos. A escrita e a expressão oral, assim como a leitura, são apontadas como tarefas difíceis pelas estudantes. E as dificuldades giram em torno do domínio da língua portuguesa no que diz respeito ao “vocabulário”, isto é, à fluência verbal (sensação de parecer que não conhecem palavras o suficiente para se expressar de forma escrita), a erros de pontuação, à concordância verbal e nominal, ao emprego de vírgula e crase, entre outros elementos. A formação na educação básica, em geral, é apontada como a causa desses problemas. Mas,

para além deles, a questão reside no fato de que os professores nem sempre ensinam ou explicitam o que deve ser feito ao solicitar uma tarefa como a produção de uma resenha, por exemplo.

Também exigem a formatação de trabalhos escritos de acordo com normas acadêmicas que nunca ensinaram, considerando, comumente, que os alunos devem ou já deveriam ter aprendido. Poucos seriam os professores que despendem tempo para ensiná-las. Como coloca Andrade (2004 apud CORRÊA, 2011), os professores universitários se absterem de produzir uma racionalidade clara e de regular de forma explícita as práticas de leitura e escrita na esfera universitária. Assim, as estudantes acabaram buscando estratégias para tentar acertar na realização do pedido pelo professor. Mas isso não significa que a mesma estratégia é utilizada com outro. Há a ideia de que cada um deles exige uma mesma tarefa de um “jeito” próprio. Portanto, o que é validado por um pode não ser aceito por outro.

Entre os alunos pesquisados por Coulon (1977), essa “instabilidade das regras” é “infernai”, provocando um sentimento de que, a qualquer momento, podem ser vítimas de injustiça: ou porque as regras mudaram sem que eles soubessem, ou porque outros estudantes as transgrediram sem incorrer em sanções. Na *Pesquisa Pedagogia*, este sentimento “infernai” vem à tona, particularmente, no momento das avaliações. As estudantes nunca sabem se foram bem ou não no trabalho escrito e na apresentação oral. “Dependendo do professor”, a avaliação seria feita, até mesmo, pela “aparência” do aluno (como numa espécie de julgamento social). Assim, tentam compreender como responder às tarefas de maneira “mais adequada ao professor”, renunciando “ao seu ideal de conhecimento para serem mais eficazes” (COULON, 1977).

Desse modo, o que parece é que as estudantes acabam “trabalhando” em função daquilo que os professores querem que elas saibam e como saibam. Apenas alguns professores se preocupam em declarar, de forma explícita, como a tarefa deve ser realizada. Aquelas que tiveram experiência com grupo de pesquisa apontam esse espaço como o que melhor as orientou. E, finalmente, declararam que “odeiam” quando não há uma “devolutiva” do professor, quando recebem, por exemplo, um trabalho escrito sem nenhuma correção ou mesmo somente a nota. Isso porque não sabem exatamente como foram avaliadas. Mas as estudantes parecem concordar que os professores devem ser exigentes, pois só assim elas se tornam melhores e mais bem formadas.

Uma estudante relatou que, ao escrever e se expressar oralmente, “repete muito as palavras”, mas que, com o tempo, foi entendendo que precisava fazer um “resumo dos textos que vão cair na prova”, tentando “mudar um pouco” as palavras. Outra colocou que fazer “uma síntese”, porque não era um “tipo de escrita que estava acostumada”, a assustou quando chegou à faculdade. Outra argumentou que o que sente falta é “de português mesmo”. E, finalmente, algumas delas disseram que, particularmente no primeiro período, tinham “vergonha de falar”: “falar errado, passar vergonha e tal”, acreditando que é por “alguma coisa que ficou faltando lá no ensino médio, no ensino fundamental, de ter sido mais cobrada. Cobrada não, estimulada mesmo. Pedido mais minha opinião. Porque às vezes é aquilo, né? Fica quieto, ouvindo só o professor...”.

Com relação a normas de formatação de trabalhos acadêmicos, as alunas as qualificaram como uma “novidade” que com a qual ainda “não se habituaram totalmente”. É comum que peçam a amigos ou parentes para as ajudarem. Disseram que a maioria dos professores “pedem sim”, mas “quem ensinou propriamente a fazer foi só [a disciplina] Introdução ao Pensamento Científico”. Os outros professores cobram “que você já tenha um conhecimento pleno de como faz tudo isso”. Uma das alunas colocou que foi orientada “num espaço” que acreditava “que não era necessariamente” da professora: no grupo de pesquisa. Mas observamos que a dificuldade também reside no domínio do *software* para edição de textos: “[...] é muito complicado pra mim ficar lá vendo a norma da ABNT, formatar, fora que eu não sei mexer muito no Word [...]. Então, eu tive orientação disso na faculdade, mas com a professora da pesquisa.”

Com relação a algumas tarefas como “resenha”, “resumo” e “relatório”, as entrevistadas sentem falta da existência de um “padrão”:

Tem professor, e isso foi até a minha dificuldade aqui na faculdade, que pede determinado tipo de resenha; tem outro que pede outro modelo de resenha. Então, qual o modelo de resenha padrão? Essa foi minha grande dificuldade na parte escrita.

Afirmaram realizar pesquisas sobre os “tipos” de “trabalho”, mas que estas não são o suficiente para a garantia de certeza do que o professor está solicitando:

[...] é... pesquisei no Google. Aí, pesquisei e vi que tinham diferentes tipos de resenha. Aí, tive que na semana seguinte perguntar ao professor qual que ele

queria. Aí, consegui fazer. Acho que no ensino médio eles poderiam trabalhar com resenha pelo menos pra gente já ter familiaridade.

Vários outros depoimentos registraram a ideia da “instabilidade das regras” e da autonomia que o aluno deve ter para realizar suas tarefas:

Cada professor... Ah, vocês vão fazer um relatório. É assim, assim, assim... Aí vem outro professor, vão fazer outro relatório. Só que o relatório que aquele professor exige é diferente. Então, a gente nunca sabe o que é relatório, o que é resenha, o que é uma síntese. Não existe um padrão entre os professores.

A apresentação oral de conteúdo seria ainda mais difícil de “acertar” e, talvez por esse motivo, o Quadro 2 aponta como a maior dificuldade do “trabalho acadêmico” por esse grupo de cotistas. Para elas, tudo seria “uma questão do professor”, que pode apontar “pontos positivos e negativos” para que melhorem nas próximas ou “só detonar a sua apresentação”, deixando-as “tensas”.

Na hora da correção, da avaliação e da nota, “tudo” também “depende do professor”:

E tem professor que só passa um determinado trabalho e você que tem que pesquisar. Eu acho até interessante, mas depende da correção do professor, porque talvez a gente esteja fazendo de um modo que esteja errado para ele.

Na apresentação oral, “depende muito do professor, da postura dele com você, se o professor te deixa à vontade [...]. Agora, se o professor tem uma postura crítica o tempo inteiro [...] fica fazendo pressão, deixa claro que ele é bem tradicional, que tudo ele tira ponto, aí, já te deixa insegura, te deixa tensa. Eu não consigo.

Uma aluna relatou que prefere avaliação escrita à apresentação oral “pelo fato de cada professor avaliar de uma forma. Aí, eu não sei qual o tipo de avaliação dele. A minha insegurança é essa [...]”.

Mas, pior que a “instabilidade” nos critérios de correção e avaliação, seria o fato de muitos professores não “darem uma devolutiva”. Quando uma das alunas foi perguntada se ela se sentia incomodada ao ser corrigida pelo professor, afirmou: “Não, de maneira nenhuma. Até agradeço a correção [...]. Tem que ter a correção, se não, não dá para saber que escreveu errado”. Mas a maioria dos professores “não falam sobre erros de escrita.”. Outra observou que é

um pouco chato quando você recebe um trabalho cheio de marcações de caneta vermelha. Mas, assim, é bom pra que os mesmos erros não sejam cometidos

no próximo trabalho. Porque tem professor que você entrega e parece que só passou o olho e você sabe que tem erro e você quer ser corrigido e você não é corrigido. Isso me incomoda. Acho que isso me incomoda muito mais [...].

As alunas acreditam que “quando o texto chega e o professor não fez anotação é porque na certa ele não leu”. Poucos seriam aqueles que “param e realmente, assim, nos ajudam”. Uma das cotistas interpreta que quando o professor “não dá uma devolutiva” na apresentação oral, provavelmente isso se deve pelo fato de que ele/ela “não está avaliando o aluno pelo que o aluno conhece, mas pela aparência – que eu já pude presenciar isso na sala de aula, não comigo, mas colegas meus e outras pessoas”. Não ficou claro se estava se referindo a “cotistas”. Assim, ficam “perdidas” em relação aos critérios de avaliação. A participação em grupos de pesquisa e outras atividades extraclasse parece ser o espaço em que “se sentem mais à vontade” e mais bem orientadas pelos professores, até mesmo quando eles as corrigem.

Também as disciplinas “Introdução ao pensamento científico e “Leitura e produção de texto” foram apontadas como espaços próprios para o desenvolvimento da prática da escrita e de desenvolvimento de um pensamento lógico, pois sentem que a dificuldade está mesmo na “organização das ideias”. É por isso que a apresentação oral de trabalhos é vista como mais difícil de ser realizada que a leitura e a escrita, pois tem que, imediatamente, “organizar ideias” com o “professor e a turma as observando”. Mas, aos poucos, vão encontrando estratégias próprias como a “divisão em tópicos” e o “escrever o que vai falar antes da apresentação”. Mais uma vez, abaixo, evidenciamos a importância da participação em atividades que vão além do estar presente nas aulas, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID):

- E entre escrita, leitura e apresentação oral, qual a mais difícil?
- [suspiro] Apresentação oral. Eu tenho muita dificuldade de falar em público.
- Mas, o que é? Timidez?
- É, timidez. E isso incomoda comigo... começo a suar e eu travo e eu não consigo falar. O PIBID, inclusive, tem me ajudado muito comigo. Esse momento de reunião na faculdade, estudamos os livros, e, aí, cada capítulo fica um responsável e na roda cada um fala, se posiciona. Então, até nessa pequena roda de sete pessoas eu ficava nervosa. Então, isso já está me ajudando a elaborar também trabalhos pra JIC. Então, isso pra mim está sendo... está se amenizando agora.

A despeito das dificuldades, as estudantes reconhecem que as leituras, os trabalhos e provas escritas e as apresentações orais são importantes para a formação e para torná-las mais “críticas”. Interessante um dos depoimentos que usa as categorias “graduação” e “escola” marcando esses espaços com práticas bem distintas. Faria parte da “graduação” todo esse tipo de “trabalho acadêmico”; do contrário, seria uma “escola”. E, para todas as entrevistadas, a relação com o “trabalho intelectual” foi melhorando com o tempo, na interação com colegas e professores, no aprendizado de um “ritmo” próprio e de formas de “acertar” nas tarefas solicitadas. No “tempo da aprendizagem”, segundo Coulon (1977), depois de superarem o primeiro período, as estudantes já observaram certa adaptação ou acomodação à cultura acadêmica.

PERMANÊNCIA E A “FALTA DE TEMPO”

De acordo com Alain Coulon (1977), no ensino superior, as referências habituais são subvertidas, o que pode levar um estudante a ter dificuldades para lá permanecer. Essas referências também passariam pela relação que os alunos mantêm e/ou devem manter com o tempo, uma vez que as aulas não têm mais a mesma duração do ensino básico; o volume de horas semanais é mais “pesado”; o ano é, em geral, recortado em dois semestres, não sendo mais contínuo; ninguém controla o que é feito no dia a dia; o ritmo de trabalho é diferente; há relativa liberdade para cada um organizar o seu próprio plano de estudos; enfim, o esforço que precisam empregar não se distribui da mesma maneira de antes, onde havia certo “tutelamento”. E, assim, a liberdade com o uso do tempo torna-se um desafio para aqueles que desejam dar continuidade ao curso.

Os estudantes que trabalham, segundo Coulon (1977), teriam ainda mais dificuldades. Nas entrevistas com as cotistas do curso de pedagogia da UFRJ que trabalham, parece ser impossível a participação em atividades realizadas fora do horário regular das aulas. Aliás, algumas delas até mesmo desconhecem o que se trata a iniciação científica, a extensão, e não têm informação de que é possível concorrer a uma bolsa acadêmica. Outras não se sentem motivadas a conseguir uma dessas bolsas porque teriam que dispensar tempo e dedicação à atividade, embora sejam, às vezes, incentivadas por professores. No entanto, a participação em “atividades complementares” (envolvendo ensino, pesquisa e extensão) parece ser de suma importância para o processo de “afiliação à cultura acadêmica”.

Geraldi (1994, p. 117 apud FIOR; MERCURI, 2009) coloca que os estudantes também compõem sua trajetória acadêmica com atividades que são denominadas como “complementares”, “eletivas”, “extramuros”, “extracurriculares” e “não obrigatórias”, que oferecem experiências diversificadas e com maior liberdade de escolha, tais como: participação em monitoria, iniciação científica, órgãos de representação estudantil, projetos de extensão, eventos científicos, entre outras. O envolvimento dos alunos nessas atividades contribuiria para uma série de mudanças nos mesmos – desenvolvimento cognitivo, social, afetivo, intelectual, atitudinal, psicossocial, moral e de domínio de conhecimentos específicos (KUH, 1995; TERENCEZINI; PASCARELLA; BLIMLING, 1996; ASTIN, 1993; PASCARELLA; TERENCEZINI, 1991; 2005 apud FIOR; MERCURI, 2009).

Igualmente, desencadearia maior satisfação e compromisso com o curso; aprimoramento das habilidades de liderança, autonomia, raciocínio reflexivo; facilidade nos relacionamentos interpessoais, desenvolvimento de valores altruísticos; melhor integração no contexto universitário, aprendizagem e rendimento acadêmico (PASCARELLA; TERENCEZINI, 1991; 2005; BAXTER-MAGOLDA, 1992; BRIDI; MERCURI, 2000; ASTIN, 1993; ALMEIDA e colaboradores, 2000; KUH, 1993; 1995; CAPOVILLA; SANTOS, 2001 apud FIOR; MERCURI, 2009). Somente tomando a iniciação científica, Bridi (2010) reúne uma série de pesquisas que apontam benefícios acadêmicos, profissionais e pessoais, embora ainda seja uma atividade “elitizada”, para poucos alunos, e, limitada às instituições de pesquisa (a despeito de fatores limitantes – falta de estrutura, laboratórios, etc.).

Entre os benefícios acadêmicos, estariam a participação do aluno no processo de construção do conhecimento; a possibilidade de promover um melhoramento de seu desempenho, repercutindo no aumento das notas das disciplinas do curso de graduação; e contato direto com o orientador e pesquisadores da área. Entre os benefícios profissionais, estariam a possibilidade de socialização profissional, com a participação em grupos de pesquisa, congressos e com a publicação em revistas científicas; aumento da possibilidade de inserção na carreira acadêmica (em cursos de mestrado e doutorado) e a ampliação de conhecimentos numa área de atuação (MALDONADO; PAIVA, 1999; BARIANI, 1998; CALANZANS, 1999; CABERLON, 2003; BREGLIA, 2001; PIRES, 2002; BETTOI, 1995; MASSI, 2008 apud BRIDI, 2010).

Quanto aos benefícios pessoais das “atividades complementares”, particularmente da iniciação científica, estaria a possibilidade de crescimento

pessoal, de amadurecimento e de desenvolvimento de responsabilidade (MALDONADO; PAIVA, 1999; BARIANI, 1998; CALANZANS, 1999; BREGLIA, 2001; FIOR, 2003 apud BRIDI, 2010). Assim, a atividade de iniciação científica superaria a simples formação do pesquisador e a preparação para a inserção em cursos de pós-graduação. Segundo Maccariello, Novicki e Castro (1999 apud BRIDI, 2010), ao investigarem o processo de formação de pesquisadores na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, os alunos pesquisados entenderam a iniciação científica como importante para o enriquecimento teórico-prático da formação acadêmica e melhor capacitação. Este parece ser o sentido atribuído também pelas cotistas da *Pesquisa Pedagogia*. Vejamos o Quadro 3:

QUADRO 3: ATIVIDADES IMPORTANTES PARA A FORMAÇÃO E REALIZADAS NOS ÚLTIMOS 12 MESES – COTISTAS

Atividades	Número de vezes em que o item foi marcado	
	Considera importante para a formação	Realizou nos últimos 12 meses
Participação em projetos de pesquisa (como bolsista ou voluntário de iniciação científica)	15	5
Participação em projetos sociais, realizando trabalho voluntário	5	0
Monitoria (com bolsa ou voluntariamente)	8	0
Estágio (remunerado ou não)	18	2
Participação em projetos de extensão (como bolsista ou voluntariamente)	11	1
Participação em eventos científicos	16	4
Frequentar a biblioteca da universidade	7	6
Ler livros e revistas sobre educação	5	15
Fazer cursos de extensão sobre educação	11	2
Fazer cursos de idiomas	5	8
Visitar museus, centros culturais, exposições de arte em geral etc.	6	12

Atividades	Número de vezes em que o item foi marcado	
	Considera importante para a formação	Realizou nos últimos 12 meses
Ir ao cinema e/ou ao teatro	2	18
Ler jornais, revistas e livros não escolares	3	14
Buscar informações na internet	4	13
Participar de redes sociais	0	16
Outra	0	0

A participação em projetos de pesquisa como bolsista de iniciação científica ou voluntário foi um dos itens mais marcados quando perguntadas sobre as atividades que contribuem para a formação do pedagogo. Entretanto, não é das mais realizadas. Além disso, seguir carreira acadêmica passa pelas expectativas de apenas uma delas. Esses números podem confirmar a “falta de tempo”. E/ou, de acordo com Villas-Bôas (2003), tal como os alunos de ciências sociais interpretaram, o exercício de atividades em um projeto de pesquisa, sob orientação de um professor, seria valorizado por ser uma forma de “ampliação de uma rede de relações”, particularmente no que diz respeito à aproximação dos professores, rendendo, no futuro, maiores possibilidades de inserção em curso de pós-graduação e/ou profissional (no mercado de trabalho).

Segundo Coulon (1977), ser um estudante universitário, além de frequentar aulas e realizar tarefas intelectuais propriamente ditas, implica, também, se vincular, dialogar, realizar atividades com outros estudantes que permitem a eles reconhecer que enfrentam os mesmos problemas, utilizam as mesmas expressões e partilham do mesmo grupo. Assistir às aulas e sair logo em seguida não contribuiria para a integração, para o desenvolvimento de um sentimento necessário a uma integração. Partindo de perspectivas teórico-metodológicas distintas, outros autores, ao tratarem da evasão e permanência de alunos no ensino superior chegam a conclusões semelhantes. Lopes (1997), por exemplo, ao investigar a evasão nos cursos de engenharia da UFRJ, observa a importância da “integração social” para além da “acadêmica”.

Assim, uma boa integração entre os pares e professores seria importante para a permanência do aluno no curso e, de forma geral, quanto maiores os

compromissos estabelecidos com a universidade, maior seria a chance de concluí-lo. As atividades não obrigatórias ou complementares seriam, portanto, o campo propício para criar maior envolvimento institucional. Por outro lado, dificuldades de interação e inconformidade com os padrões de valores dominantes aumentaria a probabilidade de desligamento da graduação. O processo, para esta autora, seria semelhante ao “suicídio egoísta” de Durkheim, que tem maiores chances de ocorrer quando os indivíduos estão pouco integrados à sociedade, quando há pouca integração moral (vinculação a valores) e fragilidade na associação coletiva (GOUVÊA, 2009, p. 49).

Os dados coletados por meio do questionário (Quadro 2) mostram que não há grandes dificuldades de relacionamento com colegas nem com professores. E, segundo os depoimentos concedidos em entrevista, a sala de aula é o espaço, por excelência, de interação entre alunos. Talvez as amizades que criam sejam mais importantes para a permanência do que o envolvimento em atividades acadêmicas. A “falta de tempo”, para além do novo “ritmo” imposto pela universidade e o trabalho, giraria mais em torno do tempo que levam para se deslocar pelo Rio de Janeiro (problema já comentado em seção anterior), nos cuidados que têm com tarefas domésticas, com a família, com maridos e filhos. Esses cuidados tomariam o tempo do fim de semana. Nos sábados ou domingos, quase nunca é possível estudar.

Fora o tempo em que estão em sala de aula, 17 alunas registraram que estudam cinco horas ou mais por semana, uma até três horas e quatro, até duas horas. As estudantes entrevistadas, quase todas, registraram a dificuldade em estudar em casa, pois se distraíam nas tarefas domésticas, nos cuidados com a família, e no lazer (em geral, assistem muito à televisão e participam de redes sociais). Assim, além das leituras realizadas no ônibus e/ou metrô, procuram estudar nos intervalos das aulas. Algumas conseguem chegar mais cedo à faculdade e, aguardando a aula começar, aproveitam para fazer trabalhos, leituras etc. Uma das entrevistadas colocou que realiza suas tarefas na hora do almoço, no trabalho, e que nunca estuda fora do horário das aulas na faculdade; as leituras são feitas durante a própria aula, sem prejuízos, desde que preste muita atenção e anote “tudo o que o professor fala”:

Eu leio na própria aula, por incrível que pareça. Isso eu estava até falando com o professor R., que anuncia o texto antes pra, no dia da aula, todo mundo estar com ele lido pra podermos debater o assunto do texto na aula. E às vezes eu leio na hora do meu almoço, no dia mesmo da aula; na hora do meu almoço no trabalho eu leio para na hora da aula eu estar ciente do assunto abordado.

Mas eu, assim, na hora da aula eu presto muita atenção; tudo o que o professor fala eu anoto. Então, isso na prova não me traz dificuldade nenhuma. Então, se, por exemplo, [...] tive uma prova da I. com quatro textos e um livro. É... eu não li o livro, mas prestei atenção em todas as aulas; em todas as aulas eu anotei todos os *slides* que ela apresentava. Quando eu fui fazer prova, a prova estava absurda de fácil pra mim.

Com relação a atividades não acadêmicas, nove delas relataram participar de grupo religioso nos fins de semana, mas o envolvimento que lá têm não parece tomar muitas horas. Por vezes, saem com amigos/as para se divertir um pouco. O tempo “livre” é quase todo preenchido com a família. Evidenciamos, também, que, a despeito de “machismo” e do pouco incentivo que algumas delas têm dos maridos, a colaboração deles na organização do tempo semanal é de fundamental importância. Uma delas sai de casa às 7h e retorna às 23h. Ela não vê os filhos durante a semana. O pai dá banho, almoço e os leva e busca da escola. Isso porque não tem um emprego estável: “ele hoje acha que quem estuda é luxo. Eu já escutei várias vezes da boca dele que minha faculdade não favorece em nada”, “apesar de que favorece a ele. Entendeu?”

No momento da entrevista, essa mesma aluna parece bem mais “afiliada”, mesmo com as dificuldades de tempo, tendo aprendido a “negociar” com seus professores:

Olha, eu sempre tive uma visão assim: UFRJ... Não é pra mim, não é pra qualquer um estar lá dentro como aluno. Não por eu não ter capacidade, mas estrutura. Estrutura de quê? [...] ter que estar em uma aula às vezes integral, me encontrar com os amigos de sala pra poder fazer algum tipo de trabalho [...]. Então, eu sempre questioneei muito isso. Mas eu entrei e tive o prazer de ter bons professores nesse tempo. Até hoje, até aqueles que são bem exigentes, mas como pessoa são super... sabem entender como você chega, conversa com eles. Então, eu achei que não é aquele bicho de sete cabeças que eu achava que era antes. Se eu tenho uma dificuldade [de tempo] [...] eu converso com o professor e ele me entende. [...] Eu só não gravo a aula dela porque ela não permite, sabe? Porque pra mim também gravar é uma coisa boa, porque prefiro estudar do que ler. [...] Meu irmão outro dia me falou: - Lê no ônibus! Aí eu falei que no ônibus é a hora que eu quero descansar minha mente e não ler. Ainda mais que eu peso ele lotado; em pé.

As evidências da *Pesquisa Pedagogia* sobre a questão da “falta de tempo” assemelham-se, mais uma vez, às de Almeida (2014, p. 257), realizada com estudantes da USP. A maioria dos alunos pesquisados pelo autor reside em

bairros distantes do *campus*, na zona oeste de São Paulo. Assim, a distância geográfica (e sua relação com as desigualdades culturais), já observada por Bourdieu nos anos de 1960, constantemente, por meio de várias pesquisas, continuaria sendo um problema a ser enfrentado pelas classes populares para a permanência no ensino superior. Não temos dados sobre este fato, mas acreditamos que muitos dos que desistiram do curso de pedagogia na UFRJ o fizeram em função do deslocamento para o *campus* Praia Vermelha. Uma das alunas relatou que seria ainda mais difícil se tivesse que ir para a Cidade Universitária.

Assim, todo o tempo seria “precioso”, “disputado”, “tenso” (ALMEIDA, 2014). Mesmo entre aquelas que não trabalham, da *Pesquisa Pedagogia*, os cuidados com a família e com as tarefas domésticas reduzem o “tempo” para os estudos. Entretanto, os estudantes (das duas pesquisas) concordam com o ritmo imposto. Para eles, esse “ritmo” seria próprio do ensino superior e de uma instituição de excelência como são USP e UFRJ. As nossas entrevistadas, como os de Almeida (2014), tentam, muitas vezes sozinhas, por conta própria, “driblar” também suas dificuldades com a “falta de tempo”. Em nenhum momento de nossa pesquisa o “tempo” foi pensado também como elemento que pode e deve ser tomado como objeto de políticas institucionais.

Basso *et al.* (2013) apresentam uma experiência interessante, um “programa de oficinas”, desenvolvido junto a 23 universitários, em fase inicial do curso de graduação, que enfrentavam problemas de desempenho ou pretendiam potencializá-lo na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Os autores consideram a iniciativa promissora, pois os estudantes relataram maior preparação para lidar com as exigências acadêmicas após a intervenção. A experiência incluiu, também, orientação em termos da organização de tempo de estudo. Este exemplo ilustra que as instituições de ensino podem e devem desenvolver iniciativas apropriadas, muitas vezes sem a necessidade de recursos financeiros de grande volume, para lidar com as dificuldades de permanência de seus alunos – incluindo a “falta de tempo”, sem deixá-los por conta própria.

Isso porque o “tempo” pode vir a ser elemento primordial de distinção para a realização de um “bom curso”. Como coloca Almeida (2014, p. 257), “a falta de tempo devido à necessidade de trabalhar produz uma diferenciação interna: o estudante em tempo integral, que pode [...] fazer um curso melhor, aprender mais, e aquele que trabalha e estuda”. No caso da *Pesquisa Pedagogia*, o trabalho não é o único entrave para a “falta de tempo”. Questões

próprias “de gênero”, como o cuidado com a casa, os filhos e a família (de modo geral) incidiriam sobre as dificuldades para permanecer estudando. Mas, o que parece, é que a universidade (ainda) não percebeu a presença desse tipo de dificuldade, ou então, como coloca Ávila (2010), sua presença até mesmo incomode a outros alunos, professores, funcionários e gestores.

Será que os “novos estudantes” vão pagar o preço dos benefícios políticos da expansão do acesso ao ensino superior? Se não forem assistidos também no que diz respeito à afiliação cultural e institucional, se não tiverem orientação até mesmo em modos possíveis de organização do próprio tempo, certamente apropriar-se-ão de maneira distinta dos recursos disponíveis no ensino superior. Alguns deles, como a participação em atividades complementares, parece ser fundamental para definir origem e destino de quem por ele passa. No momento, pelo menos no caso estudado, as estudantes, com exceção do valor em reais recebido por meio das bolsas e auxílios sociais, estão quase por elas mesmas. O fenômeno da “democratização” ainda tem de ser medido, em grande parte, pelas práticas, ações e estratégias individuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi o de, por meio de um estudo de caso – ingressantes por reserva de vagas (“cotistas”) de 2011 e 2012 do curso de pedagogia da UFRJ –, discutir em que medida as políticas de democratização do ensino superior brasileiro estão contribuindo, de fato, para ampliar as oportunidades sociais das classes populares. O procedimento adotado foi o de levantar as maiores dificuldades apontadas para a permanência no curso de graduação. Dividimos o texto em três seções com apresentação e análise de dados: uma dedicada às dificuldades materiais; a segunda, às dificuldades culturais; e, por fim, uma seção com uma análise inicial sobre a questão da “falta de tempo”. Esta, se relacionada à necessidade de trabalhar, poderia ser classificada também como “dificuldade material”.

Vimos que os auxílios recebidos por meio do Programa de Auxílio ao Estudante da UFRJ são de fundamental importância para a continuidade dos estudos do grupo analisado, uma vez que custeiam os gastos com transporte e fotocópias com o valor recebido. Mas ainda permaneceria a necessidade de construção de restaurante universitário no *campus* Praia Vermelha, além de questões ainda mais complexas: recursos financeiros insuficientes; embates políticos entre grupos formados nesta instituição; falta de recursos

humanos e de espaço e infraestrutura pra trabalhar, e ausência de atribuições e tarefas de cada instância na universidade no que diz respeito às políticas de permanência. Observamos que a UFRJ vem trabalhando de forma a enfrentá-las, o que pode ser sinalizado pela criação da SuperEst, em 2011.

Vimos, igualmente, que assistência e permanência não significam a mesma coisa. Políticas de permanência devem ser pensadas para todos os alunos, de acordo com as especificidades de cada curso, de modo a promover um “processo de afiliação” à cultura acadêmica “bem-sucedido”. Neste processo, as estudantes pesquisadas demonstraram dificuldades na adaptação de novos “*habitus*”, na organização do pensamento, no domínio da língua portuguesa, na leitura e redação de textos e na apresentação oral de conteúdo. Embora tenham interpretado as causas dessas dificuldades, em geral, como uma má formação no ensino médio, relataram, por diversas vezes, que a autonomia dada pelos professores para organizar a própria vida acadêmica, junto a instruções pouco precisas, estariam no centro das dificuldades encontradas no “tempo do estranhamento”.

Assim, concordamos que as instituições de ensino e as coordenações de curso (particularmente) podem e devem desenvolver planos para uma “pedagogia da afiliação”. Do contrário, pouco farão para que os “novos estudantes” não sejam classificados como “excluídos do interior”, vendo seus diplomas desvalorizarem com a massificação do título e pelas diferentes trajetórias de formação. As evidências reunidas indicam caminhos para iniciativas que podem vir a ser bem sucedidas. Estas passariam, sobretudo, pela recepção do aluno ingressante; comunicação, orientação e informação; “pedagogia universitária”, longe de “cultura e práticas individualistas dos professores-pesquisadores”; atenção ao maior domínio da língua portuguesa, desenvolvimento do pensamento lógico, da leitura, da escrita e da expressão oral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Wilson Mesquita. Estudantes com desvantagens econômicas e educacionais e fruição da universidade. *Caderno CRH*, v. 20, n. 49, p. 36-46, jan./abr. 2007.
- _____. Estudantes com desvantagens sociais e os desafios da permanência na universidade. In: PIOTTO, D. C. (Org.). *Camadas populares e universidades públicas: trajetórias e experiências escolares*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.
- ÁVILA, Rebeca Contrera. *Trajetórias e estratégias escolares de mulheres de camadas populares que vivenciam uma tríplice jornada diária: trabalho remunerado, trabalho*

doméstico e estudos. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João del-Rei. São João Del Rei, 2010.

BASSO, Cláudia et al. Organização do tempo e métodos de estudo: oficinas com estudantes universitários. *Revista brasileira de orientação profissional*, v. 14, n. 2, jul./dez. 2013.

CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). *Escritos de educação*. 11ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

BRASIL. Decreto 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 20 out. 2014.

_____. Decreto 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em: 20 out. 2014.

_____. Lei 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 20 out. 2014.

BRIDI, Jamile Cristina Ajub. *A pesquisa na formação do estudante universitário: a iniciação científica como espaço de possibilidades*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2010.

CEG/UFRJ. Resolução 01/2008 – Normas de concessão e renovação de auxílio ao estudante. *BUFRJ*, n. 6, 13 mar. 2008.

CISLAGHI, Juliana Fiuza; SILVA, Mateus Thomaz da. O Plano Nacional de Assistência Estudantil e o Reuni: ampliação de vagas *versus* garantia de permanência. *SER Social*, Brasília, v. 14, n. 31, p. 489-512, jul./dez. 2012.

CONSUNI/UFRJ. Resolução 21/2011 – Estabelece ações para o incremento das políticas de assistência estudantil da UFRJ. *BUFRJ*, n. 43, 27 out. 2011.

_____. Resolução 16/2010 – Estabelece novos critérios para o ingresso na UFRJ em 2011. *BUFRJ*, n. 35, 2 set. 2010.

_____. Resolução. 14/2011 – Estabelece critérios para o ingresso na Universidade Federal do Rio de Janeiro em 2012. *BUFRJ*, n. 27, 7 jul. 2011.

SOUZA E SILVA, Jailson de. “*Por que uns e não outros?*”: caminhada de jovens pobres para a universidade. 2ª ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011.

CORRÊA, Priscila Monteiro. Os desafios encontrados por alunos do curso de pedagogia na relação com a leitura e com a escrita na universidade. *Revista contemporânea de educação*, n. 12, ago./dez. 2011.

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

DAUSTER, Tania et al. O mundo acadêmico: a aula, a diversidade sociocultural e o *ethos* leitor. In: _____. *Antropologia e educação. Um saber de fronteira*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora Forma & Ação, 2007.

FERREIRA, Marcos Felipe. *O curso de pedagogia: perfil de ingresso, inserção profissional e promoção social*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília. Brasília, 2014.

FIOR, Camila Alves; MERCURI, Elizabeth. Formação universitária e flexibilidade curricular: importância das atividades obrigatórias e não obrigatórias. *Psicologia da educação*, São Paulo, n. 29, 2º sem. 2009.

FORQUIN, Jean-Claude (Org.). *Sociologia da educação: dez anos de pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 1995.

FONAPRACE. *Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras*. Brasília: ANDIFES/FONAPRACE, 2011.

GOUVÊA, Adriane Pereira. *Acesso e permanência nos cursos de graduação da UFRJ: o Centro de Filosofia e Ciências Humanas*. 2009. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009.

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 (UFRJ). In: BARBOSA, Maria Ligia de O. (Org.). *Ensino superior: expansão e democratização*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2014.

HONORATO, Gabriela de Souza. *Estratégias coletivas em torno da formação universitária: status, igualdade e mobilidade entre desfavorecidos*. 2005. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2005.

HONORATO, Gabriela de Souza; VARGAS, Hustana; HERINGER, Rosana. Assistência estudantil e permanência na universidade pública: refletindo sobre os casos da UFRJ e da UFF. In: XXXVIII ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, Caxambu. *Anais...*, Caxambu, 2014.

LOPES, I. M. M. *A dinâmica da evasão no ensino superior: o caso da Faculdade de Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro*. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1997.

MACEDO, C. *Evasão estudantil nos cursos de matemática, química e física da Universidade Federal Fluminense: uma silenciosa problemática*. 2012. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

MATOS, Rosângela da Luz; SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. A orientação acadêmica entre a disciplinaridade e a interdisciplinaridade. In: SANTOS, G. G.; SAMPAIO, S. M. (Orgs.). *Observatório da vida estudantil. Universidade, responsabilidade social e juventude*. Salvador: EDUFBA, 2013.

MENEZES, S. C. de. *Assistência estudantil na educação superior pública: o programa de bolsas implementado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro*. 2012.

Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

NOGUEIRA, Maria Alice. Trajetórias escolares, estratégias culturais e classes sociais. Notas em vista da construção do objeto de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 3, 1991.

PIOTTO, Débora Cristina; ALEIXO, Letícia Carreira. Estudantes de camadas populares em uma universidade pública: contribuições da relação com o saber. In: SANTOS, G. G.; SAMPAIO, S. M. (Orgs.). *Observatório da vida estudantil. Universidade, responsabilidade social e juventude*. Salvador: EDUFBA, 2013.

PORTES, Écio Antônio; SOUSA, Letícia Pereira. O nó da questão: a permanência de jovens dos meios populares no ensino superior público. In: SANTOS, G. G.; SAMPAIO, S. M. (Orgs.). *Observatório da Vida Estudantil. Universidade, responsabilidade social e juventude*. Salvador: EDUFBA, 2013.

REIS, Dyane Brito. Continuar ou desistir? Reflexões sobre as condições de permanência de estudantes negros na UFRB. In: SANTOS, G. G.; SAMPAIO, S. M. (Orgs.). *Observatório da Vida Estudantil. Universidade, responsabilidade social e juventude*. Salvador: EDUFBA, 2013.

SUPEREST/UFRJ. *Apresentação: da implantação à institucionalização. Consolidando a Superintendência Geral de Políticas Estudantis da UFRJ*. Rio de Janeiro: UFRJ/SuperEst, 2012.

_____. *Relatório de Gestão 2013*. Rio de Janeiro: UFRJ/SuperEst, 2013.

TEIXEIRA, Ana Maria Freitas. Aprendendo a ser estudante universitário: uma relação entre o campo disciplinar e a construção de si. In: SANTOS, G. G.; SAMPAIO, S. M. (Orgs.). *Observatório da Vida Estudantil. Universidade, responsabilidade social e juventude*. Salvador: EDUFBA, 2013.

VASCONCELOS, Natalia Batista. Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. *Ensino Em-Revista*, Uberlândia, v. 17, n. 2, jul./dez. 2010.

VILLAS BOAS, Glaucia K. Currículo, iniciação científica e evasão de estudantes de ciências sociais. *Tempo Social*, v. 15, n. 1, 2003.

VOLPATO, Gildo; RIBEIRO, Marinalva Lopes. Representações de estudantes universitários sobre qualidade na educação superior. In: CUNHA, M. I. da (Org.). *Qualidade da Graduação: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012.

PARTE 2

REFLEXÕES SOBRE ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

E agora, José?!

Écio Antônio Portes

Para tratar da questão da permanência de jovens provenientes dos meios populares em instituições federais de ensino superior, inicio este texto com um título angustiante de um poema de Carlos Drummond de Andrade, pois, na minha opinião, estamos diante de um grande dilema. Temos as leis que gostaríamos de ter sobre a questão, temos os recursos, mas não sei se temos a devida compreensão política e técnica necessária para lidar com o fenômeno mais interessante do ponto de vista heurístico que aflorou no ensino superior do Brasil, produzido a partir das lutas encetadas a propósito das ações afirmativas. Antes, a assistência necessária para a permanência era uma questão de querer de reitores mais esclarecidos, filantropos e instituições dadas à caridade e ao proselitismo (PORTES, 2003).

O meu propósito neste pequeno e breve texto é fazer uma síntese de discussões que venho efetuando, desde os anos 1990, acerca da entrada e da permanência de estudantes provenientes dos meios populares em universidades públicas federais (PORTES, 1993; 2001).

A primeira questão que quero levantar, importante, na minha opinião, é aquela que diz respeito à mudança de paradigma na pesquisa em educação ou a ausência de um, que propiciou a abertura dessa discussão. Com efeito, diante de uma sociologia da educação marcada pelo paradigma da reprodução e de uma história da educação fundada na instituição e não na história dos sujeitos que compõem e dão vida à instituição, teríamos poucas chances de desenvolver, na expressão de George Snyders (1995), a “história de um João Ninguém”. À medida que voltamos os nossos olhares, a partir dos anos 1990, para as trajetórias escolares e sociais dos sujeitos e as estratégias utilizadas na construção de trajetórias improváveis é que fomos desvelando possibilidades e limites criados e enfrentados pelos estudantes provenientes dos meios populares no espaço universitário. Antes, os pobres não passavam de números estatísticos nas diferentes produções sobre a universidade. Não tinham origem social, não tinham cor, não tinham sexo, não tinham história. Em uma palavra, não possuíam visibilidade ao olhar

dos pesquisadores. Os trabalhos que se ocupam das trajetórias e das estratégias escolares cuidaram de colocar em cena essas questões (VIANA, 1998; SOUZA e SILVA, 1999; LACERDA, 2006; PIOTTO, 2007; SOUZA, 2009).

Mas é preciso reconhecer, também, a presença de um discurso, ainda presente, que reafirma que as universidades públicas federais são para “os ricos”, para os “herdeiros culturais”, na expressão de Bourdieu e Passeron (2014). Esse discurso é, no mínimo, impreciso, pois desde os anos 1980 temos, *grosso modo*, um quadro que mostra a presença significativa dos “pobres”, da ordem de um terço, em diversos cursos pouco prestigiados socialmente e de baixa demanda diante do processo seletivo, tais como biblioteconomia, ciências sociais, geografia, história, letras, matemática, pedagogia e química, entre outros. Cursos como direito, medicina e as engenharias apresentavam-se como extremamente refratários à entrada de estudantes provenientes dos meios populares, e aqueles poucos estudantes provenientes desses meios que aí entravam não possuíam visibilidade estatística e eram ignorados pelas pesquisas que, à época, não se interessavam pelas histórias dos sujeitos.

À medida que fomos nos interessando e tomando esses “estatisticamente improváveis” como objeto de pesquisa, mostrando como essas trajetórias se constituíram, em que condições elas se efetivaram, é que fomos trazendo à tona uma série de questões que esclareciam as condições materiais e simbólicas de realização das trajetórias daqueles que romperam com circunstâncias marcadas pelo pertencimento social, étnico-racial e de gênero. Dentre essas circunstâncias, a de gênero foi a mais refratária, pois só na última década do século XIX, conforme o memorialista Spencer Vamprê (1977), três mulheres romperiam esse limite na Faculdade de Direito do Recife, em 1888.

Mesmo refratários, tomando aqui como referência os cursos de direito, criados em 1827 em São Paulo e Olinda, podemos perceber, através dos memorialistas desses cursos, a presença de estudantes pobres brancos e pretos no interior dos mesmos. Identifiquei um grupo, pequeno, é verdade, de estudantes que ingressaram nas faculdades de direito no decorrer do século XIX. Mas alguns lá não ficaram, como mostrei na minha tese de doutoramento. Casos como o de José Rubino de Oliveira, que se transformou em “figura de proa”, na expressão de Jacques Le Goff, pois galgou, depois de dez concursos, o cargo de professor da Faculdade de Direito de São Paulo, são mais raros. Para lá ficar tiveram que empreender três estratégias básicas para

fazer frente às necessidades que enfrentavam em um espaço de formação destinado às elites coloniais: a) exercer trabalho remunerado na burocracia que se criou no entorno das Faculdades de Direito; b) merecer a ajuda de terceiros; c) pertencer a alguma ordem religiosa, como estratégia para adquirir conhecimentos necessários para se enfrentar os preparatórios. Essas estratégias poderiam aparecer de forma consorciada, interdependente, para melhor produzir os seus efeitos (PORTES; CRUZ, 2007). Elas foram usadas pelos estudantes pobres no decorrer do século XIX até os anos 20 do século XX. Nenhum olhar institucional se apiedava dos pobres, nesse período.

Já nas primeiras décadas do século XX, tomo como exemplo o caso dos estudantes “carentes de fortuna”, na linguagem do primeiro reitor da UFMG, à época, Universidade de Minas Gerais, Francisco Mendes Pimentel, que desenvolvia ações que pudessem facilitar a permanência de jovens que “se recomendem pela sua aplicação e inteligência”, desde de 1912, quando ainda era diretor da Faculdade de Direito.

Ainda no ambiente da UFMG, um grupo de jovens estudantes pertencentes à burguesia local, dentre eles filhos e filhas de professores, criou a Caixa do Estudante Pobre Edelwaiss Barcellos, em 1932, com o objetivo de ajudar os colegas mais necessitados. A ação da Caixa se dava através de análise socioeconômica, feita via visitas domiciliares, de depoimentos de punho próprio, de relatos de depoentes que confirmassem a pobreza do requerente e de questionário, bastante completo para o período, com o propósito de classificar o solicitante da assistência. Essa maneira de agir antecipa a ação profissional daqueles provenientes do curso de assistência social da USP, criado em 1936. Mas, das Faculdades de Direito criadas no Império à criação da Caixa, a pobreza era negada. Não se podia, sob voto de silêncio, revelar a identidade do estudante assistido. Somente com a criação de uma assistência institucional, em 1937, com a Fundação Universitária Mendes Pimentel (FUMP), é que a assistência ao estudante pobre vai se “profissionalizar”. Trata-se, aqui, do início da institucionalização da assistência ao jovem pobre que entrava nos diferentes cursos da UFMG. Estávamos nos encaminhando para um período que tem início nos anos 1960, da assistência como um direito. Essa visão se aprofundará nas décadas seguintes e se reafirmará com o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituído pelo decreto 7.234, de 19 de julho de 2010, programa este que será transformado em política pública de Estado. Como podemos ver, a entrada e a permanência de estudantes pobres no ensino superior têm a sua história.

Os movimentos de luta pelas ações afirmativas iniciados nos anos 2000 irão ampliar as discussões sobre a necessidade da presença de brancos, pardos, pretos pobres e índios provenientes das escolas públicas nas instituições federais de ensino médio e superior. Um conjunto significativo de universidades implantou, não sem pressão, suas políticas de cotas de diferentes feições (raciais, sociais, mistas...), pois não se adotou uma política única para todas as instituições, e as discussões se davam via Conselho Universitário, dentro do princípio da “autonomia” (2011). A lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, a “Lei de Cotas”, pôs fim a essa efervescência e estabeleceu critérios gerais para todas as instituições federais de ensino (PRESIDÊNCIA, 2012).

Essa discussão se deu paralelamente a um conjunto de atitudes governamentais que procuravam ampliar a presença de jovens no ensino superior, fosse ele público ou privado, presencial ou a distância, atitudes essas que vão do Programa Universidade para Todos (ProUni) à Reestruturação e Expansão das Universidades (Reuni), da Universidade Aberta do Brasil (UAB) ao Financiamento Estudantil (FIES), seguidas pelas ações afirmativas reafirmadas em leis. O problema é que acesso é diferente de permanência.

Se, por um lado, a Lei de Cotas estabelece de forma clara o número de estudantes provenientes dos meios populares que deverão entrar para as instituições federais de ensino, em todos os cursos, não está claro como os recursos do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) serão utilizados para propiciar a permanência desses estudantes nos diferentes cursos. Os estudos sobre trajetórias de estudantes provenientes dos meios populares que tiveram acesso ao ensino superior público têm mostrado que as dificuldades são diversas e se manifestam de forma diferenciada em cada curso. Elas requerem uma visão ampla do processo de permanência e um acompanhamento profissional que tenha em vista os efeitos políticos das medidas que buscam propiciar a permanência dos estudantes em seus respectivos cursos. Não me parece ser suficiente uma visão técnica de assistência desprovida de um sentido político, engajado, que a compreensão do processo de permanência exige, pois, para além das questões materiais impostas pelo constrangimento econômico, temos as manifestações simbólicas dos jovens. Não é sem razão que nos anos 1990 a FUMP contava com mais de 30 mil prontuários de atendimentos pedagógicos, psicológicos e psiquiátricos de estudantes da UFMG. A entrada de sujeitos provenientes dos meios populares para uma universidade é fonte de produção de questionamentos a serem acolhidos por um aparato assistencial.

E sobram perguntas acerca do processo facilitador da permanência: como é que vai se dar a aplicação dos recursos repassados às universidades pelo PNAES? Como podemos fiscalizar a aplicação desses recursos para que tenhamos certeza de que eles serão aplicados em uma assistência efetiva? Conseguiremos criar mecanismos que democratizam o uso dessas verbas para seus fins precípuos, sem subterfúgios? Que política cultural podemos estabelecer para a facilitação do processo de permanência? Essas perguntas fazem sentido, e não podemos nos descuidar, visto que as próprias práticas governamentais de criar políticas públicas podem produzir discriminação, como o programa Ciência sem Fronteiras, um programa que apresenta uma compreensão limitada de ciência, como ciência de núcleo duro, por exemplo; exclui de seus limites as humanidades, o que desumaniza o programa.

Para terminar, reproduzo aqui uma discussão efetuada em um livro recentemente lançado pelo Observatório da Vida Estudantil, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), no qual eu e Letícia Pereira de Sousa discutimos o conceito de permanência (PORTES; SOUSA, 2013). O risco que corremos e devemos evitar é de que a ideia da permanência se esvazie, perca densidade e se transforme em uma ideia “prancha”, na qual todos podem surfar. Temos de investir na construção histórica da permanência e agregar a ela construções empíricas e teóricas, como vem fazendo um conjunto de pesquisadores da sociologia da educação, que se ocupa desde 1990 com as condições de vida do estudante pobre em diferentes cursos, principalmente naqueles mais valorizados socialmente e tidos como espaços reservados aos “herdeiros” culturais. Assim, entendemos permanência como direito. Direito que tem todo estudante proveniente dos meios populares que entrou na universidade pública – em seus diferentes cursos e turnos e por quaisquer meios – de ter condições materiais, físicas, mentais e culturais que permitam o desenvolvimento de seu aparato cognitivo e cultural e possibilitam o acesso ao conhecimento, mesmo que de forma gradativa, processual, para que ele possa levar adiante o curso no qual ingressou, de forma que possa se sentir diferente em função da origem e do pertencimento étnico-racial, mas não discriminado em função do conhecimento que não pode adquirir por ter vindo de uma escola pública, no seu conjunto, abandonada pelo Estado, por não possuir tempo e condições materiais suficientes para se dedicar à preparação para a vida universitária, para gozá-la na sua plenitude. A nossa ideia é contribuir para a construção de um conceito de permanência aberto que sirva como instrumento de combate.

Outro desafio é construir um aparato de apoio aos jovens pobres que vêm adentrando as universidades públicas para além de um atendimento material. A história da FUMP já demonstrou que esse suporte passa pela compreensão dos questionamentos produzidos sobre a saúde física, sobre o apoio cultural, médico, pedagógico, psicológico, psiquiátrico e social. As questões simbólicas produzidas pelos jovens que vão viver uma situação de “double bind” na universidade são tão impeditivas para a afiliação universitária quanto as questões materiais, afiliação no sentido que Alain Coulon (2008) dá a ela, de aprender-se a se relacionar com colegas, professores, instituição e o conhecimento propriamente dito, a partir da construção de etnométodos que permitam ao sujeito tornar-se membro de uma comunidade. Eu e Luiz Carlos Brant Carneiro mostramos que o trabalho pedagógico e psicológico com jovens universitários é dos mais difíceis que se possa imaginar, visto que ele requer um extremo profissionalismo, engajamento político e rejeita qualquer tipo de amadorismo (PORTES; CARNEIRO, 1997).

A permanência de estudantes pobres nas instituições federais de ensino superior é um fenômeno novo que está a desafiar os pesquisadores pela sua complexidade. O risco que corremos é o de nos deixar encantar pelos encaminhamentos das políticas públicas e ficarmos reféns de suas determinações, deixando de construir os nossos objetos de pesquisa a partir de hipóteses fundadas em experiências empíricas e teóricas que podem ampliar o nosso conhecimento sobre o fenômeno da permanência de jovens provenientes dos meios populares em instituições federais de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. São Carlos: Editora UFSC, 2014.
- COULON, Alain. *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*. Salvador: EDUFBA, 2008.
- LACERDA, Wânia Maria Guimarães. *Famílias e filhos na construção de trajetórias pouco prováveis: o caso dos iteanos*. Niterói: FAE/UFF, 2006.
- PIOTTO, Débora Cristina. *As exceções e suas regras: estudantes das camadas populares em universidade pública*. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2007.
- PORTES, Êcio Antônio. A caixa dos pobres – a ação efetiva da assistência na permanência de estudantes pobres na Universidade de Minas Gerais (UMG): 1932-1935. *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, n. 2, p. 29-38, jan./dez. 2003.
- _____. *Trajetórias e estratégias escolares do universitário das camadas populares*. 1993. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1993.
- _____. *Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG – um estudo a partir de cinco casos*. 2001. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2001.
- PORTES, Êcio Antônio; CARNEIRO, Luiz Carlos Brant. O trabalho pedagógico e psicológico com universitários da UFMG: a busca da construção do sujeito. *Comunicações*, Piracicaba, ano 4, n. 2, p. 32-43.
- PORTES, Êcio Antônio; CRUZ, Ricardo Alexandre da. Trajetórias e estratégias sociais e escolares do pardo José Rubino de Oliveira (1837-1891): da selaria em Sorocaba às arcadas jurídicas do Largo de São Francisco, São Paulo. In: PEREIRA, Lucia Helena Pena; OLIVEIRA, Wanderley Cardoso de. *Práticas educativas, discursos e produção de saberes*. Rio de Janeiro: E-papers, 2007. p. 146-169.
- PORTES, Êcio Antônio; SOUSA, Letícia Pereira de. As propostas de políticas/ações afirmativas das universidades públicas e as políticas/ações de permanência nos ordenamentos legais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 92, n. 232, p. 516-541, set./dez. 2011.
- PORTES, Êcio Antônio; SOUSA, Letícia Pereira de. O nó da questão: a permanência de jovens dos meios populares no ensino superior público. In: SANTOS, Georgina Gonçalves dos; SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. *Observatório da vida estudantil. Universidade, responsabilidade social e juventude*. Salvador, EDUFBA, 2013. p. 59-79.
- PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012.
- SNYDERS, Georges. *Felizes na universidade*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- SOUZA E SILVA, Jailson de. *Por que uns e não outros? – caminhada de estudantes da Maré para a universidade*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 1999.
- SOUZA, Maria do Socorro Neri M. *Do seringal à universidade: o acesso das camadas populares no ensino superior*. 2009. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.
- VAMPRÊ, Spencer. *Memórias para a história da Academia de São Paulo*. Brasília: INL/Conselho Federal de Educação. Dois volumes, 1977.
- VIANA, Maria José Braga. *Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade*. 1998. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1998.

A distribuição de apoio social e atividades complementares entre estudantes das IFES por cor e condição de ingresso (cotista e não cotista)

Gabriela Honorato

O objetivo deste trabalho é traçar um quadro da participação em atividades complementares (monitoria, extensão, estágio e pesquisa) e da distribuição de “bolsas acadêmicas”¹ e “sociais”² entre alunos *cotistas* e *não cotistas* das instituições federais de ensino superior (IFES) brasileiras, por cor. Bolsas, auxílios ou apoios sociais têm sido tomados (tanto no senso comum como por gestores públicos) como a medida mais imediata de minimização das possibilidades de evasão dos filhos de famílias menos privilegiadas,³ e, notadamente, de alunos *cotistas* do ensino superior. Portanto, é justificável o investimento proposto, uma vez que “acesso” e “continuidade” neste nível de ensino prosseguem como objeto central do debate público sobre a igualdade de oportunidades promovida pelos Estados modernos e nos estudos em sociologia da educação (SE).⁴

O problema da permanência (em geral) e da assistência (em particular) de/a alunos *cotistas* e de origem social menos privilegiada no ensino superior brasileiro parece resultar, recentemente, das políticas de democratização do acesso adotadas a partir dos anos 2000, e que provocaram expansão nas oportunidades de chegar a este nível de escolarização, além de diversificação do público atendido pelas instituições de ensino superior (IES) brasileiras. Para termos uma ideia, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de

Domicílios (IBGE, 2010 apud INEP, 2012a), a escolaridade média⁵ da população de 18 a 24 anos foi incrementada em 1,6 anos no período 2001-2009. No último ano da série, o Brasil atingiu a média de 9,4 anos de estudo para essa faixa etária. Os jovens brancos chegaram em 2009 com uma média de 10,2 anos de estudo, e os negros, com 8,7.⁶

Com relação ao número de matrículas, o Brasil contou com 6.379.299 delas em cursos de graduação em 2010, o que representou mais que o dobro das matrículas de 2001. Sabe-se, por um lado, que a maior parte encontrase no setor privado (74,2% em 2010), por outro, ao longo da última década, houve certa estabilização da participação deste setor; foi a rede pública que mostrou significativa expansão. As categorias “federal” e “estadual” apresentaram crescimento no número de matrículas, entre 2001 e 2010, da ordem de 85,9% e 66,7%, respectivamente. Muito provavelmente, a expansão do sistema público e das oportunidades de escolarização superior gratuitas deve-se a uma série de políticas de ação afirmativa (e/ou de reserva de vagas, de “cotas”, “compensatórias” – MOEHLECKE, 2002) dirigidas, particularmente, a *pretos e pardos* e egressos de escolas públicas.

Com relação às IFES, a Universidade de Brasília (UnB) foi a primeira a adotar a reserva de vagas para estudantes negros e *pardos*. A ação foi extremamente polêmica e alvo de muitas críticas, uma vez que deixava espaço para uma “determinação subjetiva” da “raça” do aluno: ao se inscrever, o candidato declarava se era *negro* ou *pardo*, mas uma comissão interna analisava a foto e dava um parecer final.⁷ De lá para cá, acompanhadas do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)⁸ e de outras iniciativas estaduais, as políticas de ação afirmativa no ensino superior ganharam destaque na agenda

5 “Escolaridade média é tomada como sinônimo do número médio de anos de estudo. Tal como definido pelo IBGE, a variável “anos de estudo” corresponde ao período estabelecido em função da série e do nível ou grau mais elevado alcançado pela pessoa, considerando a última série concluída com aprovação” (IBGE, 2010 apud INEP, 2012a).

6 Projeta-se igualar a escolaridade entre eles até 2020, de acordo com o Plano Nacional de Educação 2011-2020, aprovado em 6 de junho de 2014 pelo Congresso Nacional (BRASIL, 2014).

7 Disponível em: <<http://www.dw.de/a-unb-e-o-sistema-de-cotas-nas-universidades-brasileiras/a-15957761>>. Acesso em: 28 maio 2013.

8 O Reuni, instituído pelo decreto 6.096, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e tem como objetivo principal ampliar o acesso à educação superior pública por meio, sobretudo, do aumento de vagas nos cursos de graduação, ampliação da oferta de cursos noturnos, de inovações pedagógicas e, também, do combate à evasão.

1 São as que remuneram as atividades complementares (monitoria, extensão, pesquisa, estágio, entre outras).

2 São bolsas assistenciais, como aquelas que remuneram ou oferecem algum tipo de benefício em termos de moradia, alimentação, transporte, material didático, entre outros/as.

3 Ver Heringer; Honorato, 2014.

4 Esta disciplina, desde meados do século XX, tem se dedicado a compreender as relações entre acesso e permanência à/na escola (e, particularmente, no ensino superior), origem social e produção e/ou efeitos de desigualdades sociais (ver, por exemplo, o trabalho de Forquin (1995).

pública, política, das IFES e dos estudos acadêmicos. Até o ano de 2012, há o registro de que 98 instituições de ensino superior públicas adotaram algum tipo de ação.⁹

Dois fatos podem ser apontados como marcos recentes envolvendo as políticas de democratização do acesso, de permanência e assistência ao estudante de ensino superior: a “lei de cotas” e o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Em 2012, o Supremo Tribunal Federal, por unanimidade, reconheceu a constitucionalidade das ações afirmativas, incluindo as de recorte racial; foi promulgada a lei 12.711, que determina a adoção de reserva de vagas nas instituições federais para estudantes de escolas públicas, de menor renda, *pretos*, *pardos* e indígenas. Dois anos antes, já havia sido instituído o PNAES, pelo decreto 7.234, de 19 de julho, com o objetivo de apoiar a permanência e a melhoria do desempenho acadêmico de jovens matriculados na educação superior pública federal e contribuir para promoção da inclusão social pela educação.

O PNAES aponta áreas que devem receber especial atenção: moradia, alimentação, transporte, entre outras, articulando-as a atividades de ensino, pesquisa e extensão. Prioritariamente, as políticas (implementadas pelas IFES com recursos repassados pela administração federal) devem ser dirigidas a estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio. O governo brasileiro afirma, em seu *site* oficial, já ter investido mais de R\$ 1 bilhão no PNAES.¹⁰ Entretanto, organizações estudantis, de técnicos e de docentes das IFES têm apontado que os recursos são insuficientes para atender à demanda. De acordo com o INEP (s/d), 18,2% de todos os matriculados nas IFES recebem algum tipo de apoio social (Tabela 1). Proporcionalmente, o apoio social tem chegado mais aos *cotistas* (30,6% x 17,2%).

Quanto à participação em atividades complementares, apenas 10,1% das matrículas encontram-se a elas vinculadas (Tabela 2). Proporcionalmente, os *cotistas* (12%) também as realizam em maior volume que os *não cotistas* (9,9%). Mas, como pode ser observado na Tabela 3, em todos os casos, o número de matrículas que registram a participação de alunos em atividade complementar de forma remunerada, isto é, com bolsa, é menor do que o total dos que participam delas. E, quando se trata da remuneração, os

não cotistas sempre apresentam maior percentual que os *cotistas*, seja para estágio, monitoria, extensão ou pesquisa. A maior diferença encontra-se no estágio: mais de dez pontos percentuais; e a menor, na pesquisa, com menos de um ponto percentual. Por que será que os *não cotistas* conseguem realizar estágio com remuneração em maior volume que os *cotistas*? Será que eles também estão conseguindo se inserir profissionalmente mais rápido?

TABELA 1: MATRÍCULAS TOTAIS E ASSOCIADAS A APOIO SOCIAL POR CONDIÇÃO DE INGRESSO – IFES – BRASIL – 2011

Condição de ingresso	Matrículas nas IFES		
	Total	Matrículas associadas a apoio social	
		Total	% proporcional a cada grupo
Cotistas	85.993 (7,7%)	26.342 (13%)	30,6%
Não cotistas	1.025.857 (92,3%)	176.525 (87%)	17,2%
Total	1.111.850 (100%)	202.867 (100%)	18,2%

Fonte: Elaboração própria a partir de INEP (s/d).

TABELA 2: MATRÍCULAS TOTAIS E ASSOCIADAS À ATIVIDADE COMPLEMENTAR POR CONDIÇÃO DE INGRESSO – IFES – BRASIL – 2011

Condição de ingresso	Matrículas nas IFES		
	Total	Matrículas associadas a atividade complementar	
		Total	% proporcional a cada grupo
Cotistas	85.993 (7,7%)	10.311 (9,2%)	12,0%
Não cotistas	1.025.857 (92,3%)	102.027 (90,8%)	9,9%
Total	1.111.850 (100%)	112.338 (100%)	10,1%

Fonte: Elaboração própria a partir de INEP (s/d).

9 FERES JR., 2008 apud GEMAA/IESP/UERJ, 2012.

10 Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2012/09/24/mais-de-r-1-bi-em-assistencia-estudantil-sao-investidos-aos-alunos-e-instituicoes/print>>. Acesso em: 19 jul. 2013.

TABELA 3: MATRÍCULAS ASSOCIADAS À PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADE COMPLEMENTAR POR TIPO E REMUNERAÇÃO, SEGUNDO A CONDIÇÃO DE INGRESSO – IFES – BRASIL – 2011

Atividade Complementar	Condição de ingresso		
	Cotistas	Não cotistas	Total
Estágio	3.470 (100%)	27.815 (100%)	31.285 (100%)
Estágio com bolsa	914 (26%)	10.530 (38%)	11.444 (37%)
Extensão	1.972 (100%)	20.672 (100%)	22.644 (100%)
Extensão com bolsa	1.080 (54,8%)	12.166 (58,9%)	13.246 (58,5%)
Monitoria	1.820 (100%)	23.065 (100%)	24.885 (100%)
Monitoria com bolsa	1.137 (62,5%)	15.836 (68,7%)	16.973 (68,2%)
Pesquisa	4.696 (100%)	43.653 (100%)	48.349 (100%)
Pesquisa com bolsa	3.235 (68,9%)	30.207 (69,2%)	33.442 (69,2%)
Total	11.958 (100%)	115.205 (100%)	127.163 (100%)
Total com bolsa	6.366 (53,2%)	68.739 (59,7%)	75.105 (59,1%)

Fonte: Elaboração própria a partir de INEP (s/d).

É preciso ter em mente que políticas de “permanência” e de “assistência” estudantil não tratam dos mesmos fatos. As políticas de permanência seriam mais amplas, englobando aspectos referentes a distintas formas de “inserção plena” no ensino superior, tais como programas de iniciação científica, apoio à participação em eventos e em projetos de extensão, entre outras atividades. As políticas de assistência estariam contidas nas primeiras, mas teriam foco em ações fundamentais para o provimento de recursos mínimos que viabilizem a frequência às aulas e demais atividades (HERINGER; HONORATO, 2014; MENEZES, 2012, p. 73), tais como o “Auxílio Transporte” e a “Bolsa de Acesso e Permanência”, distribuídos a todos os ingressantes em cursos de graduação presenciais por reserva de vagas (*cotistas*) na UFRJ desde 2012.

Deste modo, argumentamos que as políticas de permanência podem e devem ser pensadas para todo e qualquer estudante universitário. Já as políticas de assistência seriam destinadas àqueles em situação de desvantagem econômica e cultural, de modo a comprometer até mesmo o seu

deslocamento até o *campus*. Mas, na prática, e em diferentes arranjos institucionais, tem-se observado a integração, a superposição ou mesmo a confusão entre permanência e assistência. Há evidências de que as políticas de assistência e permanência mais adotadas pelas IES públicas são, nesta ordem: alimentação, assistência médica; bolsa de extensão; moradia; bolsa de iniciação científica; bolsa de monitoria; Bolsa Trabalho; ajuda financeira; apoio pedagógico; creche; transporte; e, intercâmbio, apoio à participação em eventos e auxílio no custeio de fotocópias.¹¹

Há toda uma literatura que afirma, por meio de evidências de pesquisas, que a participação em “atividades complementares” tem efeito positivo sobre a permanência dos estudantes em seus cursos de graduação, uma vez que facilitariam o processo de “integração” ou de “afiliação” institucional e à cultura acadêmica, isto é, ao processo por meio do qual se aprende a “ser estudante universitário”; se aprende a dominar o “trabalho acadêmico”, os códigos, rotinas, ações e comportamentos próprios da instituição de ensino; e se estabelece uma rede de amizades com seus pares. Coulon (1977) é uma referência importante, mas ao longo dos últimos dois anos reunimos outras, como os trabalhos de Almeida (2007; 2014); Basso (2013); Bridi (2010); Corrêa (2011); Dauster *et al.* (2007); Fior e Mercuri (2009); Gouvêa (2009); Lopes (1997); Teixeira (2013); Villas Boas (2003).

Concordamos com Sampaio e Santos (2012, p. 1) quando afirmam que hoje vivenciamos no ensino superior público brasileiro a chegada de “novos estudantes, com origem em segmentos historicamente segregados”, colocando para a universidade a necessidade de uma atenção especial que facilite sua adaptação às “tarefas acadêmicas”. Estas passariam, por exemplo, pela organização lógica do pensamento (obedecendo a etapas da produção do conhecimento científico), pelo domínio da língua nacional, pela leitura e pela escrita de textos exigidos nas avaliações, pela expressão oral (com a apresentação de trabalhos), entre outras. Assim, a teoria de Coulon (1977) e os achados das demais referências podem ser interessantes para a investigação de suas (distintas) trajetórias ao longo dos anos que lá permanecem, para explicar a evasão de outros e até mesmo a inserção profissional.

¹¹ Ver Heringer; Honorato (2014) ao comentarem pesquisa produzida pelo Núcleo Interdisciplinar de Reflexão e Memória Afrodescendente (NIREMA), da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), apresentada no Seminário Internacional sobre Ação Afirmativa: processo, conquistas e desafios, realizado na própria PUC-Rio, em 2012.

Os alunos participantes de atividades não obrigatórias possuíam, segundo apontam as pesquisas, um maior compromisso com a conclusão do curso e maior satisfação com a experiência acadêmica. As atividades também auxiliariam no desenvolvimento de “competências” como liderança, responsabilidade e trabalho em equipe, deixando o aluno mais preparado para projetar-se em sua carreira, uma vez que estas habilidades (ou competências) parecem ser muito valorizadas no mercado de trabalho. Mas, de qualquer forma, o processo de “afiliação” ou “integração moral” à universidade guarda aspectos relacionados à gestão e especificidades dos arranjos institucionais. E mesmo quando existem e são bem sucedidas podem não alcançar, necessariamente, a todos os que as solicitam (SOUSA; PORTES, 2011; VARGAS, 2012).

Sendo assim, é de fundamental importância chamar atenção para o papel central das políticas de permanência e assistência, mesmo que reduzidas à participação em atividades complementares e distribuição de bolsas e apoios. Essas atividades e ações são capazes de conciliar excelência acadêmica, “permanência efetiva” e ampliação de oportunidades sociais; podem garantir condições materiais e culturais que viabilizam a vivência na universidade e o desenvolvimento de competências necessárias à conclusão dos estudos e inserção no mercado de trabalho. Portanto, como as atividades de monitoria, estágio, extensão e pesquisa estão distribuídas entre os alunos das IFES atualmente? Portadores de algumas características sociais ainda concentram mais vantagens? E as bolsas e apoios sociais? Estão chegando aos menos privilegiados, *cotistas*, *pretos e pardos*?

A seguir, foram sistematizados alguns dos Microdados do Censo da Educação Superior 2011 (INEP, s/d).¹² O objetivo foi o de verificar se a participação em atividades complementares e a distribuição de bolsas e auxílios acadêmicos e/ou sociais se concentram (ou não) nas mãos de alunos com certa característica social – a cor, quando se comparam *cotistas* e *não cotistas* entre si. Poderemos, com os resultados, apontar indícios importantes para se avaliar o fenômeno da “democratização” do acesso à educação superior pública. *Pretos e pardos e cotistas* – os grupos, historicamente com mais desvantagens – tem tido acesso aos recursos do apoio social e da participação e remuneração em atividades complementares?

12 Os mais atuais divulgados pelo INEP no momento da produção deste trabalho. Trabalhamos com o arquivo “alunos” desta base de dados, e eles foram lidos no programa *Statistical Package for Social Science* (SPSS).

CARACTERÍSTICAS GERAIS DOS DISCENTES DAS IFES

Primeiramente, cabe aqui observar o grande número de matrículas registradas nas IFES – de acordo com os Microdados do Censo da Educação Superior 2011 (INEP, s/d) – que não dispõem de informação (NDI) ou que não contém declaração de cor (ND): cerca de 56% do total. A maior parte das análises a seguir, portanto, levaram em consideração apenas as matrículas que dispõem de informação ou declaração de cor. Optamos por enfatizar a verificação e análise da participação em atividades complementares e distribuição de bolsas e/ou auxílios segundo a condição de ingresso (isto é, *cotista* ou *não cotista*), por cor (*pretos e pardos e brancos e amarelos*). Se o ensino superior, historicamente, é colonizado por estudantes com origem social em classes mais privilegiadas,¹³ no Brasil os *pretos e pardos* sofreriam uma dupla desvantagem.

A despeito das políticas de ação afirmativa adotadas pelas IFES brasileiras, de modo a ampliar o acesso da população *preta e parda* ao ensino superior, após pouco mais de 120 anos de abolição da escravidão, permanece grande desigualdade em suas oportunidades de escolarização quando comparada à população *branca (e amarela)*. Entre 1997 e 2007 (ano marco do Reuni) o acesso dos *pretos e pardos* ao ensino superior no Brasil havia crescido, mas continuava sendo a metade do verificado entre os *brancos*.¹⁴ De acordo com o Censo Demográfico 2010 (IBGE, s/d), os autodeclarados *pretos e pardos* constituem 50,7% da população brasileira. Entretanto, eles ainda são a minoria entre os concluintes do ensino superior. Dos que realizaram o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) em 2010, apenas 6,13% se declararam *pretos e pardos*. Na carreira de Medicina apenas 2,66% dos concluintes eram *pretos e pardos*.¹⁵

A distribuição de *cotistas* e *não cotistas* por cor nas IFES em 2011 (1.111.850 matrículas) é a que segue na Tabela 4, sendo 23,9% de *brancos e amarelos* e 19,3% de *pretos e pardos*. Os números indicam que, proporcionalmente,

13 Esta é a evidência dos estudos clássicos da Sociologia da Educação (FORQUIN, 1995), sendo uma verdade para a América do Norte e para a Europa. Igualmente, no Brasil, estudos como os de Teixeira (1957), por exemplo, num momento em que se investia pesadamente na ampliação das oportunidades de escolarização da população deste país, apontam o quanto o nível superior é caracterizado, historicamente, por receber estudantes de classes mais abastadas.

14 Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2011-05-13/apesar-de-politicas-afirmativas-desigualdade-no-acesso-de-negros-ao-ensino-superior-permanece>>. Acesso em: 13 ago. 2013.

15 Disponível em: <<http://guiadoestudante.abril.com.br/vestibular-enem/negros-sao-minoria-formados-ensino-superior-741818.shtml>>. Acesso em: 13 ago. 2013.

os *cotistas* são mais *pretos e pardos* (28,6%) e os *não cotistas* mais *brancos e amarelos* (24,6%). Com relação ao tipo de grau acadêmico, no bacharelado estão 66% (733.821) do total das matrículas, nas licenciaturas, 27% (300.199), e, em outros cursos, 7% (77.829). Quando olhamos para a distribuição dos grupos por condição de ingresso e cor em análise, percebemos que *pretos e pardos*, independentemente de serem *cotistas* ou *não cotistas*, apresentam os maiores percentuais para o grau acadêmico “licenciatura”, quando comparados com *brancos e amarelos cotistas* e *não cotistas* (Quadro 1).

TABELA 4: MATRÍCULAS DE ESTUDANTES POR COR, SEGUNDO A CONDIÇÃO DE INGRESSO – IFES – BRASIL – 2011

Cor/raça	Condição de ingresso		
	Cotistas	Não cotistas	Total
Amarela	396 (0,5%)	18.761 (1,8%)	19.157 (1,7%)
Branca	12.949 (15,1%)	234.130 (22,8%)	247.079 (22,2%)
Indígena	359 (0,4%)	1.954 (0,2%)	2.313 (0,2%)
Parda	13.511 (15,7%)	136.782 (13,3%)	150.293 (13,5%)
Preta	11.121 (12,9%)	53.066 (5,2%)	64.187 (5,8%)
ND	18.192 (21,2%)	218.807 (21,3%)	236.999 (21,3%)
NDI	29.465 (34,3%)	362.357 (35,3%)	391.822 (35,2%)
Total	85.993 (100%)	1.025.857 (100%)	1.111.850 (100%)

Fonte: elaboração própria a partir de INEP (s/d). Nota: ND = não declarada; NDI = não dispõe de informação.

Se *pretos e pardos* é o grupo com o maior percentual de matrículas em cursos de licenciatura, tal fato pode nos levar a crer que este grupo chega às IFES ainda em cursos menos valorizados e rentáveis – os de formação de professores. No *ranking* da renda mensal média de todos os trabalhos por área de conhecimento, de acordo com dados do Censo Demográfico 2010 (IBGE, s/d), os trabalhadores da área “educação” estão em último lugar, com R\$ 1.976,00 (SCHWARTZMAN, 2012). Com relação ao turno, também observamos que nos cursos oferecidos à noite, há um maior percentual de *pretos e pardos*, independentemente de serem *cotistas* ou *não cotistas* (Quadro 2)

quando comparados aos *brancos e amarelos cotistas* e *brancos e amarelos não cotistas*. Somando-se a este fato, temos que os *pretos e pardos cotistas* que estudam à noite, são, em maior percentual, mulheres (60% – Quadro 3).¹⁶

QUADRO 1: DISTRIBUIÇÃO DE MATRÍCULAS POR CONDIÇÃO DE INGRESSO E COR, SEGUNDO O GRAU ACADÊMICO – IFES – BRASIL – 2011

Condição de ingresso e cor	Grau acadêmico		
	Bacharelado	Licenciatura	Outros
Cotistas	72%	24%	4%
Não cotistas	66%	27%	7%
Brancos e amarelos	70%	21%	9%
Pretos e pardos	60%	32%	8%
Brancos e amarelos cotistas	71%	21%	8%
Brancos e amarelos não cotistas	70%	21%	9%
Pretos e pardos cotistas	68%	28%	4%
Pretos e pardos não cotistas	59%	32%	9%

Fonte: elaboração própria a partir de INEP (s/d).

QUADRO 2: DISTRIBUIÇÃO DE MATRÍCULAS POR CONDIÇÃO DE INGRESSO E COR, SEGUNDO O TURNO – IFES – BRASIL – 2011

Condição de ingresso e cor	Turno			
	Matutino	Vespertino	Noturno	Integral
Cotistas	14%	7%	30%	49%
Não cotistas	15%	7%	30%	48%
Brancos e amarelos	16%	6%	28%	50%
Pretos e pardos	20%	9%	32%	39%
Brancos e amarelos cotistas	17%	7%	29%	47%
Brancos e amarelos não cotistas	15%	6%	28%	51%
Pretos e pardos cotistas	18%	11%	33%	38%
Pretos e pardos não cotistas	20%	9%	32%	39%

Fonte: elaboração própria a partir de INEP (s/d).

¹⁶ O fato de haver concentração de *cotistas pretas e pardas* nas licenciaturas pode estar associado à evidência de que no Brasil, as carreiras científicas e tecnológicas ainda não se constituem como uma escolha comum entre as mulheres (BARBOSA, 2007).

QUADRO 3: DISTRIBUIÇÃO DE MATRÍCULAS POR CONDIÇÃO DE INGRESSO E COR, SEGUNDO O SEXO, EM CURSOS NOTURNOS – IFES – BRASIL – 2011

Condição de ingresso e cor	Sexo	
	Feminino	Masculino
Cotistas	47%	53%
Não cotistas	48%	52%
Branco e amarelo	48%	52%
Pretos e pardos	49%	51%
Branco e amarelo cotistas	50%	50%
Branco e amarelo não cotistas	48%	52%
Pretos e pardos cotistas	60%	40%
Pretos e pardos não cotistas	49%	51%

Fonte: elaboração própria a partir de INEP (s/d).

DISTRIBUIÇÃO DE APOIO SOCIAL

Proporcionalmente ao número de matrículas em cada grupo em análise, podemos observar que:

- os *cotistas* recebem mais apoio social que os *não cotistas*;
- Branco e amarelo*, em geral, apresentam maior percentual que *pretos e pardos* (mais de dez pontos de diferença);
- O grupo com o maior percentual são os *branco e amarelo cotistas*, seguidos dos *pretos e pardos cotistas*.
- Entre os *não cotistas* os *branco e amarelo* levam vantagem no recebimento de apoio social (Tabela 5).

TABELA 5: MATRÍCULAS ASSOCIADAS A APOIO SOCIAL POR COR/RAÇA, SEGUNDO A CONDIÇÃO DE INGRESSO – IFES – 2011

Cor/raça	Condição de ingresso		
	Cotistas	Não cotistas	Total
Pretos e pardos	6.372 (25,9%)	25.795 (13,6%)	32.167 (15%)
Branco e amarelo	5.828 (46,8%)	61.850 (24,5%)	67.678 (25,4%)
Total	12.200 (2,5%)	87.645 (18,2%)	99.845 (20,8%)

Fonte: elaboração própria a partir de INEP (s/d). Nota: Os percentuais foram calculados tomando como universo, o número total de matrículas de *pretos e pardos* (214.480); de *pretos e pardos cotistas* (24.632); de *pretos e pardos não cotistas* (18.848); de *branco e amarelo* (266.236); de *branco e amarelo cotistas* (12.445); e, de *branco e amarelo não cotistas* (252.891).

Quando olhamos a distribuição do apoio social por tipo (Quadro 4):

- com exceção da “Bolsa Trabalho” (para *pretos e pardos*) e “Apoio Transporte” (para *branco e amarelo*), os *cotistas* apresentam os maiores percentuais em comparação aos *não cotistas*, independentemente da cor;
- branco e amarelo*, sejam eles *cotistas* ou *não cotistas*, tem maiores percentuais em “Apoio Alimentação” e “Apoio Moradia”;
- branco e amarelo* também tem maiores percentuais quando se trata da “Bolsa Permanência” e da condição de ingresso “*cotista*” e do “Apoio Moradia” e da condição “*não cotista*”;
- pretos e pardos*, sejam eles *cotistas* ou *não cotistas*, tem maiores percentuais em “Bolsa Trabalho” e “Apoio a Material Didático”;
- pretos e pardos* também tem maior presença quando se trata da “Bolsa Permanência” na condição de ingresso “*não cotista*”;
- o maior percentual de todos encontra-se em “Apoio Alimentação” para *branco e amarelo cotistas* (41,8%); e, o menor, em “Apoio a Material Didático” para *branco e amarelo não cotistas* (0,4%);
- os *pretos e pardos* também tem o maior percentual em “Apoio Alimentação” (para a condição de ingresso “*cotista*”) – 19,3%; e, o menor, também em “Apoio a Material Didático” (para a condição de ingresso “*não cotista*”) – 0,5%.

QUADRO 4: MATRÍCULAS ASSOCIADAS A APOIO SOCIAL POR COR/RAÇA, SEGUNDO TIPO E CONDIÇÃO DE INGRESSO – IFES – 2011

Cor/Raça	Apoio alimentação	
	Cotistas	Não cotistas
Pretos e pardos	4.754 (19,3%)	19.232 (10,1%)
Branco e amarelo	5.200 (41,8%)	55.548 (22%)
Cor/Raça	Bolsa Permanência	
	Cotistas	Não cotistas
Pretos e pardos	1.071 (4,3%)	4.225 (2,2%)
Branco e amarelo	1.149 (9,2%)	5.040 (2%)
Cor/Raça	Bolsa Trabalho	
	Cotistas	Não cotistas
Pretos e pardos	1.642 (6,7%)	3.312 (17,6%)
Branco e amarelo	207 (1,7%)	2.646 (1%)

Cor/Raça	Apoio a material didático	
	Cotistas	Não cotistas
Pretos e pardos	1.174 (4,8%)	977 (0,5%)
Branco e amarelo	301 (2,4%)	920 (0,4%)
Cor/Raça	Apoio moradia	
	Cotistas	Não cotistas
Pretos e pardos	944 (3,8%)	3.272 (1,7%)
Branco e amarelo	471 (3,8%)	4.505 (1,8%)
Cor/Raça	Apoio transporte	
	Cotistas	Não cotistas
Pretos e pardos	1.704 (6,9%)	11.822 (6,2%)
Branco e amarelo	1.203 (9,7%)	28.690 (11,3%)

Fonte: elaboração própria a partir de INEP (s/d). Nota: Os percentuais foram calculados tomando como universo o número total de matrículas de pretos e pardos cotistas (24.632); de pretos e pardos não cotistas (18.848); de branco e amarelo cotistas (12.445); e, de branco e amarelo não cotistas (252.891).

ASSOCIAÇÃO A ATIVIDADES COMPLEMENTARES

Considerando o total (disponível) de matrículas por cor, e os totais de matrículas por cor segundo a condição de ingresso (“cotista” e “não cotista”), observamos que (Tabela 6):

TABELA 6: NÚMERO DE MATRÍCULAS ASSOCIADAS A ATIVIDADES COMPLEMENTARES POR COR, SEGUNDO A CONDIÇÃO DE INGRESSO – IFES – 2011

Cor/raça	Cotistas	Não cotistas	Total
Pretos e pardos	3.044 (12,4%)	18.359 (9,7%)	21.403 (10%)
Branco e amarelo	2.420 (19,4%)	34.372 (13,6%)	36.792 (13,8%)
Total	5.464 (14,8%)	52.731 (19,4)	58.195 (18,9%)

Fonte: elaboração própria a partir de INEP (s/d). Nota: Os percentuais foram calculados tomando como universo, o número total de matrículas de pretos e pardos cotistas (24.632); de pretos e pardos não cotistas (18.848); de branco e amarelo cotistas (12.445); e, de branco e amarelo não cotistas (252.891).

- os não cotistas, independentemente da cor, tem o maior percentual de matrículas associadas a atividades complementares;
- branco e amarelo, independentemente da condição de ingresso, também o tem;
- pretos e pardos cotistas e branco e amarelo cotistas tem maiores percentuais quando comparados com seus grupos não cotistas.

Nos Quadros 5 a 8 podemos observar a distribuição por tipo de atividade complementar – pesquisa, estágio, monitoria e extensão. Embora haja outros tipos, estes são os únicos disponíveis nos Microdados do Censo da Educação Superior 2011.

Pesquisa

Quando observamos a distribuição de matrículas por cor, segundo a condição de ingresso, somente para a atividade de “pesquisa”, vemos que (Quadro 5):

- cotistas branco e amarelo tem maior percentual de participação que os cotistas pretos e pardos;
- entre os não cotistas, os pretos e pardos tem ampla vantagem percentual, quando comparados aos branco e amarelo;
- quando se trata da realização de pesquisa com bolsa, os pretos e pardos, independentemente da condição de ingresso, apresentam os maiores percentuais.

QUADRO 5: NÚMERO DE MATRÍCULAS ASSOCIADAS À PESQUISA POR COR, SEGUNDO A CONDIÇÃO DE INGRESSO – IFES – 2011

Cor/Raça	Pesquisa	
	Cotistas	Não cotistas
Pretos e pardos	1.083 (4,4%)	6.686 (35,5%)
Branco e amarelo	733 (5,9%)	13.226 (5,2%)
Cor/Raça	Pesquisa com bolsa	
	Cotistas	Não cotistas
Pretos e pardos	821 (3,3%)	4.483 (23,8%)
Branco e amarelo	392 (3,1%)	7.425 (2,9%)

Fonte: elaboração própria a partir de INEP (s/d). Nota: Os percentuais foram calculados tomando como universo, o número total de matrículas de pretos e pardos cotistas (24.632); pretos e pardos não cotistas (18.848); de branco e amarelo cotistas (12.445); e, de branco e amarelo não cotistas (252.891).

Estágio

Com relação ao “estágio” observamos que (Quadro 6):

- a) *cotistas brancos e amarelos* tem maior percentual de participação em estágio, quando comparados aos *cotistas pretos e pardos*;
- b) quando se trata dos *não cotistas*, são os *pretos e pardos* que o tem (e com ampla vantagem);
- c) *pretos e pardos não cotistas* tem a maior participação em estágio, com ou sem bolsa, comparados a quaisquer outros grupos de cor segundo a condição de ingresso.

QUADRO 6: NÚMERO DE MATRÍCULAS ASSOCIADAS A ESTÁGIO POR COR, SEGUNDO A CONDIÇÃO DE INGRESSO – IFES - 2011

Cor/raça	Estágio	
	Cotistas	Não cotistas
Pretos e pardos	1.146 (4,7%)	5.650 (30%)
Branco e amarelo	1.194 (9,6%)	11.527 (4,6%)
Cor/raça	Estágio com bolsa	
	Cotistas	Não cotistas
Pretos e pardos	384 (1,6%)	1.884 (10%)
Branco e amarelo	115 (0,9%)	2.797 (1,1%)

Fonte: elaboração própria a partir de INEP (s/d). Nota: Os percentuais foram calculados tomando como universo, o número total de matrículas de *pretos e pardos cotistas* (24.632); de *pretos e pardos não cotistas* (18.848); de *branco e amarelo cotistas* (12.445); e, de *branco e amarelo não cotistas* (252.891).

Monitoria

Quando analisamos os números para “monitoria” temos (Quadro 7):

- a) *cotistas brancos e amarelos* com maior percentual de participação em monitoria, quando comparados aos *cotistas pretos e pardos*, com ou sem bolsa;
- b) quando se trata dos *não cotistas*, são os *pretos e pardos* que o tem vantagem, com ou sem bolsa;
- c) em ambos os casos – com ou sem bolsa – os *pretos e pardos não cotistas* tem os maiores percentuais e os *pretos e pardos cotistas* os menores.

QUADRO 7: NÚMERO DE MATRÍCULAS ASSOCIADAS À MONITORIA POR COR, SEGUNDO A CONDIÇÃO DE INGRESSO – IFES - 2011

Cor/Raça	Monitoria	
	Cotistas	Não cotistas
Pretos e pardos	632 (2,6%)	3.476 (18,4%)
Branco e amarelo	402 (3,2%)	7.632 (3%)
Cor/Raça	Monitoria com bolsa	
	Cotistas	Não cotistas
Pretos e pardos	375 (1,5%)	2.388 (12,7%)
Branco e amarelo	324 (2,6%)	5.697 (2,3%)

Fonte: elaboração própria a partir de INEP (s/d). Nota: Os percentuais foram calculados tomando como universo, o número total de matrículas de *pretos e pardos cotistas* (24.632); de *pretos e pardos não cotistas* (18.848); de *branco e amarelo cotistas* (12.445); e, de *branco e amarelo não cotistas* (252.891).

Extensão

Finalmente, com relação à “extensão”, temos (Quadro 8):

- a) *cotistas brancos e amarelos* com maior percentual de participação nessa atividade, com ou sem bolsa, quando comparados a *cotistas pretos e pardos*;
- b) entre os *não cotistas*, os *pretos e pardos* apresentam o maiores percentuais, com ou sem bolsa;
- c) os maiores percentuais – 27,2% (sem bolsa) e 15,8% (com bolsa) – são sempre dos *não cotistas pretos e pardos*.

QUADRO 8: NÚMERO DE MATRÍCULAS ASSOCIADAS À EXTENSÃO POR COR, SEGUNDO A CONDIÇÃO DE INGRESSO – IFES - 2011

Cor/raça	Extensão	
	Cotistas	Não cotistas
Pretos e pardos	620 (2,5%)	5.130 (27,2%)
Branco/amarelo	466 (3,7)	7.146 (2,8%)
Cor/raça	Extensão com bolsa	
	Cotistas	Não cotistas
Pretos e pardos	392 (1,6%)	2.971 (15,8%)
Branco e amarelo	269 (2,2%)	4.029 (1,6%)

Fonte: elaboração própria a partir de INEP (s/d). Nota: Os percentuais foram calculados tomando como universo, o número total de matrículas de *pretos e pardos* (214.480), de *pretos e pardos cotistas* (24.632) e *não cotistas* (18.848); e, de *branco e amarelo* (266.236), de *branco e amarelo cotistas* (12.445) e *não cotistas* (252.891).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi o de traçar um quadro geral da distribuição de apoios ou bolsas sociais e da participação em atividades complementares (com bolsa ou não), entre alunos *cotistas* e *não cotistas* da IFES, com ênfase na cor – *pretos e pardos* e *brancos e amarelos*. Foram excluídos os “indígenas”, pois objetiva-se a produção de trabalho apenas para análise deles. Vimos que, no geral, há mais matrículas associadas a apoio social que a atividade complementar, o que nos leva a questionar os tipos de contrapartida que devem ser solicitados aos estudantes. Pode ser positivo o fato do aluno que recebe apoio social ter que participar, necessariamente, de atividades de pesquisa, extensão, estudo orientado e outras. Mesmo assim, estas só chegam, de acordo com os dados sistematizados, a apenas 10,1% dos alunos. O apoio social apresenta um percentual maior: 18,2%. Pesquisa e apoio a alimentação são os tipos de recursos – acadêmicos e sociais – com maiores percentuais de participação e distribuição nas IFES.

Segundo a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES, 2011) os programas de alimentação, bolsa permanência e transporte seriam os assistenciais mais “difundidos” nas universidades brasileiras. Em torno de 15% de todos os estudantes utilizariam os programas de alimentação, sendo a participação aumentada linearmente de estudante “classe A” para “E” em todas as regiões do país. Nos programas de bolsa permanência seriam 11% os estudantes beneficiados, e, nos programas de transporte, 10%. Aqueles pertencentes às “classes C, D e E” também concentrariam o maior número de auxílios à alimentação e transporte. No exercício aqui empreendido, não por classes econômicas, mas por cor e condição de ingresso (*cotista* e *não cotistas*), vimos que os *pretos e pardos* (sejam eles *cotistas* e *não cotistas*) recebem mais “Bolsa Trabalho” e “Apoio a Material Didático”; já os *brancos e amarelos* (independentemente da condição de ingresso), concentram mais o “Apoio Alimentação” e “Apoio Moradia”.

Já a análise da distribuição de matrículas associadas a atividades complementares informa que *cotistas brancos e amarelos* tem os maiores percentuais para todas elas. Quando se trata das atividades realizadas de forma remunerada, isto é, com bolsa, este grupo só ganha na extensão. São os *cotistas pretos e pardos* os que mais realizam atividades complementares com alguma remuneração. Já entre os *não cotistas*, com ou sem bolsa,

também são os *pretos e pardos* que apresentam os maiores percentuais. Pode-se argumentar que há muitas matrículas que não dispõem de declaração de cor ou que não há o registro desta informação. Mas esses são os dados que melhor permitem a verificação de uma tendência geral do que se tem hoje nas IFES brasileiras. O resultado é animador: *pretos e pardos* estão levando vantagem – os *pretos e pardos cotistas* têm mais bolsas e os *pretos e pardos não cotistas*, apresentam os maiores percentuais de participação com ou sem bolsa. Resta saber o que esses números significam em termos de democratização de oportunidades sociais.

Cabe a observação de que os modos pelos quais atividades complementares e apoio social podem significar “permanência efetiva”, “afiliação” ou “integração moral” nas IFES vai depender das formas pelas quais estão sendo desenvolvidas essas atividades, orientação e acompanhamento acadêmico, que levem em consideração o perfil desses grupos e as dificuldades enfrentadas por eles para permanecerem na instituição. Vimos, por exemplo, que a maior parte do grupo *cotistas pretos e pardos* é composto por mulheres, que frequentam cursos de licenciatura no turno da noite. Uma das maiores dificuldades de estudantes universitários com este perfil é a de conciliar trabalho, estudo, os cuidados com a família e as tarefas domésticas (ÁVILA, 2010; HONORATO, 2013). Políticas de permanência deveriam levar em conta, pelo menos, esse tipo de atributo e perfil. Para além dos números, haveria, de fato, associação entre a participação nessas atividades, rendimento acadêmico e inserção profissional (mais rápida e em posições de maior prestígio e renda)?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Wilson Mesquita de. Estudantes com desvantagens econômicas e educacionais e fruição da universidade. *Caderno CRH*, Salvador, v. 20, n. 49, p. 35-46, jan./abr. 2007.
- _____. Estudantes com desvantagens sociais e os desafios da permanência na universidade pública. In: PIOTTO, D. C. (Org.) *Camadas populares e universidades públicas: trajetórias e experiências escolares*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.
- AMARAL, Liliane Maria Belo do. *Causas da evasão discente no curso de Filosofia de uma instituição pública de ensino superior*. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em gestão universitária) – Universidade de Brasília. Brasília, 2009.
- ANDIFES. *Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras*. Brasília: ANDIFES, 2011.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira; ANDRIOLA, Cristiany Gomes; PASCOAL, Cristiane. Opiniões de docentes e de coordenadores acerca do fenômeno da evasão discente dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará. *Ensaio: Aval. Pol. Pub. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 52, p. 365-382, jul./set. 2006.

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

BARBOSA, Fátima Maria Ferreira. *A influência do gênero na escolha profissional*. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado em Ciências Sociais) – Universidade Federal Rural de Pernambuco. Pernambuco, 2007.

BASSO, C. et al. Organização de tempo e métodos de estudo: oficinas com estudantes universitários. *Revista brasileira de orientação profissional*, São Paulo, v. 14, n. 2, dez. 2013.

BRIDI, Jamile Cristina Ajub. *A pesquisa na formação do estudante universitário: a iniciação científica como espaço de possibilidades*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2010.

BRASIL. Decreto 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 8 abr. 2015.

_____. Decreto 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em: 8 abr. 2015.

_____. Lei 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 20 out. 2014.

_____. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 8 abr. 2015.

CORRÊA, Priscila Monteiro. Os desafios encontrados por alunos do curso de pedagogia na relação com a leitura e com a escrita na universidade. *Revista contemporânea de educação*, n. 12, ago./dez. 2011.

COULON, Alain. *Condição de estudante: a entrada na vida universitária*. Salvador: Edufba, 1998.

DAUSTER, Tania et al. O mundo acadêmico: a aula, a diversidade sociocultural e o *ethos* leitor. In: _____. (Org.). *Antropologia e educação: um saber de fronteira*. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Editora Forma & Ação, 2007.

FIOR, Camila Alves; MERCURI, Elizabeth. Formação universitária e flexibilidade curricular: importância das atividades obrigatórias e não obrigatórias. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 29, 2º sem. 2009.

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

FREITAS, L. A instituição do fracasso. A educação da ralé. In: SOUZA, J. *A ralé brasileira. Quem é e como vive*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

GEMAA/IESP/UERJ (2012). Disponível em: <<http://gemaa.iesp.uerj.br/>>. Acesso em: 13 nov. 2012.

GOUVÊA, A. P. *Acesso e permanência nos cursos de graduação da UFRJ: o Centro de Filosofia e Ciências Humanas*. 2009. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009.

HERINGER, R. R.; HONORATO, G. S. Políticas de permanência e assistência no ensino superior público e o caso da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). In: BARBOSA, M. L. O. *Ensino superior: expansão e democratização*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2014.

HONORATO, Gabriela de Souza. Dificuldades para a permanência de alunos ProUnistas no ensino superior. In: ENCONTRO INTERNACIONAL PARTICIPAÇÃO, DEMOCRACIA E POLÍTICAS PÚBLICAS, Araraquara, 2013.

INEP. *Censo da educação superior 2010 – Resumo Técnico*. Brasília, 2012a.

_____. *Censo da educação superior 2011 – Manual do Usuário – Módulo Aluno*. Brasília: Diretoria de Estatísticas Educacionais/Coordenação Geral do Censo da Educação Superior, 2012b.

_____. *Microdados Censo da educação superior 2011*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>. Acesso em: 17 jul. 2013.

LOBO, Maria Beatriz de Carvalho Melo. *Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções*. Mogi das Cruzes: Instituto Lobo para Desenvolvimento da Educação, da Ciência e da Tecnologia, s/d. Disponível em: <http://www.institutolobo.org.br/imagens/pdf/artigos/art_087.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2013.

LOPES, I. M. M. *A dinâmica da evasão no ensino superior: o caso da Faculdade de Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro*. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1997.

MENEZES, S. C. de. *Assistência estudantil na educação superior pública: o programa de bolsas implementado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro*. 2012. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, nov. 2002.

O GLOBO. Universitários de baixa renda terão bolsa de R\$ 400 em federais. Rio de Janeiro, p. 4, 10 mai. 2013. *Caderno O País*.

PORTES, Écio Antônio. O trabalho escolar das famílias populares. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, Nadir (Orgs.). *Família & escola*. Trajetórias de escolarização em camadas média e populares. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SAMPAIO, S.; SANTOS, G. O conceito de afiliação estudantil como ferramenta para a gestão pedagógica da educação superior. In: Conferência FORGES – Fórum do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa, 2ª, Macau, 2012.

SCHWARTZMAN, Simon. *A educação de nível superior no Censo 2010*. Trabalho preparado para apresentação no 1º Encontro do Grupo de Pesquisa “Ensino Superior: Expansão, Diversificação, Democratização”. Belo Horizonte, 27/28 de setembro de 2012.

SOUSA, L. P.; PORTES, E. A. As propostas de políticas/ações afirmativas das universidades públicas e as políticas/ações de permanência nos ordenamentos legais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 92, n. 232, p. 516-541, set./dez. 2011.

TEIXEIRA, Ana Maria Freitas. Aprendendo a ser estudante universitário: uma relação entre o campo disciplinar e a construção de si. In: SANTOS, G. G.; SAMPAIO, S. M. (Orgs.). *Observatório da Vida Estudantil. Universidade, responsabilidade social e juventude*. Salvador: EDUFBA, 2013.

TEIXEIRA, Anísio. A educação escolar no Brasil. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. *Educação e sociedade*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969. (Biblioteca Universitária. Serie 2ª – Ciências Sociais. V. 16).

TRAVITZKI, R.; RAIMUNDO, R. L. G. Alunos cotistas e atividades extracurriculares: análise do Censo da Educação Superior 2009. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, Brasília, v. 93, n. 233, p. 77-95, Jan./Abr. 2012.

VALENTIM, D. F. D. *Ex-Alunos Negros Cotistas da UERJ. Os Desacreditados e o Sucesso Acadêmico*. Rio de Janeiro: Quartet/Faperj, 2012.

VARGAS, H. M. Políticas de permanência na Universidade Federal Fluminense: um estudo sob a perspectiva das carreiras e da interiorização. In: PAULA, Maria de Fátima Costa de; SILVA, Maria das Graças Martins da. *As políticas de democratização da educação superior nos estados do Rio de Janeiro e de Mato Grosso*. 1 ed. Cuiabá: EduUFMT, v. 1, 2012. p. 97-120.

VIANA, Maria José Braga. Longevidade escolar em famílias de camadas populares – Algumas condições de possibilidade. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Orgs.) *Família & escola*. Trajetórias de escolarização em camadas média e populares. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

VILLAS BOAS, Glaucia K. Currículo, iniciação científica e evasão de estudantes de ciências sociais. *Tempo Social*, São Paulo, v. 15, n. 1, 2003.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes de camadas populares. *Revista brasileira de educação*, v. 11, n. 3.

Permanência de bolsistas do ProUni no ensino superior

Clarissa Tagliari Santos

INTRODUÇÃO

Em 2014, o Programa Universidade Para Todos (ProUni) completou dez anos de criação, tendo possibilitado o ingresso no ensino superior privado de cerca de 620 mil bolsistas integrais e 300 mil bolsistas parciais (BRASIL/TUC, 2013). O programa é considerado um dos mais bem-sucedidos do governo federal, gozando de ampla aceitação e conhecimento por parte população brasileira (IPEA, 2011).

De fato, o ProUni tem permitido que um perfil de estudante tradicionalmente excluído do nível superior passe a frequentá-lo. Mas, em que pese o prestígio do programa, o Ministério da Educação (MEC) ainda não realizou a avaliação do impacto do ProUni em relação ao incremento do acesso da população ao ensino superior, da permanência e do desempenho acadêmico dos bolsistas.

Considerando que a gratuidade ou mesmo a disponibilidade de bolsas não é garantia para a permanência de jovens pobres nem para usufruto efetivo das oportunidades oferecidas pelas instituições (DAUSTER, 2004; ALMEIDA, 2009; ZAGO, 2006), o presente artigo constitui um esforço de analisar a permanência dos beneficiários do ProUni através da literatura existente sobre o tema.

O ProUni (BRASIL, 2005) tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais (50%) em cursos de graduação e sequenciais de formação específica em instituições privadas de educação superior. Os critérios para o aluno se inscrever no programa são: a) ter obtido no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) nota mínima de 450 pontos (média das cinco notas obtidas nas provas do exame); b) possuir renda familiar *per capita* de até um salário mínimo nacional e meio (bolsas integrais) ou de até três salários mínimos nacionais (bolsas parciais); e, por último, c) ter estudado em escolas públicas ou em escolas privadas na condição de bolsista.

O programa reserva, ainda, parte das bolsas às pessoas com deficiência física, aos pretos, pardos e indígenas,¹ desde que se enquadrem nos demais critérios de seleção do programa. Outro grupo beneficiado são os professores da rede pública de ensino básico, em efetivo exercício do magistério, que podem concorrer a bolsas em cursos de licenciatura, normal superior ou pedagogia. Neste caso, a renda familiar por pessoa não é considerada.

Para realizar a investigação sobre a permanência dos bolsistas no ensino superior, fizemos uma busca na Base de Teses e Dissertações da CAPES e selecionamos trabalhos dos anos de 2008 a 2013 que tivessem pesquisa empírica com foco nas dificuldades enfrentadas para a permanência no ensino superior, desempenho e evasão dos bolsistas. Também recorremos a fontes que se mostraram importantes para abordar a permanência de forma mais completa, como os relatórios do Tribunal de Contas da União (TCU) e artigos publicados em revistas científicas.

Cabe ressaltar que a leitura da produção acadêmica mostrou que nem todos os trabalhos inicialmente selecionados poderiam ser usados, visto que alguns careciam de pesquisa empírica ou havia um descompasso entre objetivos traçados e análise realizada (casos, por exemplo, que, em vez da permanência, tratavam apenas da relação entre ProUni e privatização do ensino). Por outro lado, incluímos pesquisas de caráter basicamente descritivo, sem uma análise mais aprofundada sobre os significados dos dados, visto que têm um valor enquanto pesquisa empírica sobre a experiência dos bolsistas. Este artigo, portanto, não tem intenção de se constituir como “estado da arte” dos estudos sobre o ProUni, mas sim de contribuir para sistematização de informações e análises que permitam avaliar a inserção no ensino superior dos bolsistas.

PROUNI: AVANÇOS LEGAIS E O DESAFIO DE GARANTIR A QUALIDADE DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Antes de iniciar a análise da bibliografia, cabe ressaltar algumas alterações no funcionamento do ProUni que consideramos centrais para pensar a efetividade do programa em termos de democratização do ensino superior. O Relatório de Monitoramento do Tribunal de Contas da União (BRASIL/TCU, 2013), ao avaliar as ações do Ministério da Educação para aprimorá-lo,

¹ O percentual de bolsas destinadas aos cotistas é igual àquele de cidadãos pretos, pardos e indígenas, em cada estado, segundo o último censo do IBGE.

segundo as recomendações da auditoria realizada no programa em 2009, apontou alterações legislativas e melhorias na gestão e nos instrumentos de controle que permitiram avanços tanto no ProUni como no Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). No entanto, persistem desafios cruciais para garantir a qualidade dos cursos frequentados pelos bolsistas.

Um dos destaques do referido relatório foi a melhor articulação entre ProUni e FIES em termos de conciliação dos calendários desses dois programas, o que facilitou a obtenção do financiamento pelos bolsistas parciais. Sabe-se que as altas taxas de evasão no ensino superior privado têm como principal causa a dificuldade dos estudantes em arcar com as mensalidades; dessa forma, tal integração constitui um incentivo à continuidade dos estudos para esse grupo de bolsistas.

Quanto às formas de controle do ProUni, o TCU destaca a realização sistemática de fiscalização *in loco* das IES (mas ainda em número reduzido) e a implementação, em 2009, do Módulo de Supervisão de Bolsistas, que permitiu ao Ministério da Educação identificar, analisar e excluir estudantes que não possuíam os critérios para participação no programa.² Como resultado, entre 2009 e 2012, mais de 21.000 bolsistas foram excluídos do programa devido a alguma irregularidade. Destaca-se, também, o alto percentual de IES (75%) que estabeleceram suas Comissões Locais de Acompanhamento e Controle Social do ProUni (Colap), órgãos colegiados responsáveis por receber denúncias, críticas e sugestões e encaminhá-las à Comissão Nacional de Acompanhamento e Controle Social do ProUni (Conap).

Uma das principais críticas ao programa (BRASIL/TCU, 2009), o recebimento pelas IES com fins lucrativos de isenção fiscal total independentemente da quantidade de bolsas efetivamente ocupadas, foi contemplada por meio do artigo 26 da lei 12.431/2011 (BRASIL, 2011), que determinou que a isenção seja proporcional ao número de bolsas efetivamente ocupadas. Com isso, a economia de recursos em 2013 foi estimada em R\$ 303,5 milhões. No entanto, o relatório de monitoramento do TCU ressalva que esta alteração exigirá monitoramento cuidadoso das IES com fins lucrativos, de forma a evitar que permitam o uso da bolsa por estudantes não elegíveis apenas para garantir isenção máxima.

² O MEC passou a realizar, anualmente, cruzamentos de dados com as seguintes bases: Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), Registro Nacional de Veículos Automotores (Renavam), Plataforma Integrada para Gestão das Instituições Federais de Ensino Superior (Pingífe) e 14 bases de dados de grandes universidades estaduais (BRASIL/TCU, 2013).

Apesar dos avanços apontados acima, a qualidade dos cursos e instituições nos quais os bolsistas ingressam – elemento central para pensar uma efetiva democratização do ensino superior – ainda não é garantida. O Relatório de Auditoria Operacional do TCU (BRASIL/TCU, 2009) já alertava que, até 2008, 34,6% dos cursos vinculados ao programa (responsáveis por 74,9 mil beneficiários do ProUni) nunca tinham sido avaliados pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e, dentre os cursos avaliados, 20,9% receberam nota inferior a três. Após dez anos de sua criação, nenhuma ação foi tomada no sentido de contemplar uma das principais recomendações do TCU, qual seja, a proporcionalidade da isenção fiscal com base em critérios de qualidade dos cursos. No documento, alerta-se para a formação de um contingente de estudantes naqueles com atestada baixa qualidade:

132. Em que pese a previsão legal de exclusão do ProUni de cursos mal avaliados, a auditoria realizada em 2008 identificou 2.147 cursos participantes do programa com notas 1 ou 2 no Enade, ou seja, com baixa avaliação. Entretanto a lei do ProUni, no parágrafo 4º, artigo 7º, cita que o MEC desvinculará do programa o curso considerado insuficiente, segundo critérios de desempenho do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes, por duas avaliações consecutivas. O Enade é um dos componentes do Sinaes.

133. Uma avaliação do Sinaes dura cerca de três anos, assim, para um curso ser excluído do ProUni, o processo demorará seis anos para sua concretização. Nesse período, vários alunos se formarão nesses cursos de baixa qualidade. O objetivo da recomendação era a de que a isenção de tributos não incidisse sobre os cursos mal avaliados, fazendo com que os bolsistas não estudassem em cursos de baixa qualidade, buscando, em última instância, uma melhoria desses cursos. (BRASIL/TCU, 2013, p. 16-17)

Dessa forma, fica evidente a necessidade de mecanismos de avaliação e controle mais eficientes, pois apenas esperar os ciclos de avaliação estabelecidos hoje é insuficiente e continua beneficiando cursos mal avaliados sem incentivá-los a melhorar a formação oferecida. Esta questão é especialmente importante se levarmos em conta que os bolsistas do ProUni são, em geral, a primeira geração de sua família a chegar ao ensino superior e, portanto, têm menos possibilidades de identificar a qualidade diante da heterogeneidade do sistema, a não ser quando estabelecem certas redes de relações e, portanto, reúnem um capital de informações que permitem perceber a hierarquia de prestígio existente entre as instituições e aproveitar as melhores oportunidades (SANTOS, 2011).

Ainda sobre a qualidade das instituições, ao estudar a inserção de bolsistas ProUni no que denomina de “*cursos desclassificados*”,³ Almeida (2012) põe em suspenso suas reais possibilidades de ascensão social:

(...) a hipótese também sustentada aqui é que, para esses subgrupos de bolsistas, grande parte de licenciandos e tecnólogos e outra parte relativa de bacharelados de administração, pelos aspectos sociais aqui expostos, possuem menos condições efetivas de realizar uma mobilidade social sustentável, dada a baixa qualidade socialmente percebida dos cursos e universidades que frequentam. Para esses bolsistas, o diploma reveste-se unicamente de um valor instrumental – cabe ponderar, importante, como vimos anteriormente, pois ainda faz diferença ter ensino superior – como título escolar, sem maior distinção simbólica dos certificados que possuirão após o término do curso. (ALMEIDA, op. cit., p. 207)

CARACTERIZAÇÃO DOS BOLSISTAS

Nesta seção serão apresentados os principais dados referentes às características individuais e socioeconômicas dos bolsistas. Será uma tentativa de traçar um perfil geral dos bolsistas, objeto das diferentes pesquisas, de forma a contextualizar e subsidiar a posterior análise sobre sua permanência.

Em todos os trabalhos, a proporção de mulheres é um pouco maior do que a de homens, predominam estudantes solteiros e, dentre os estudos que trazem informações sobre cor, os brancos estão mais representados (especialmente nas pesquisas da Região Sul do país), seguidos pelos pardos e, depois, pelos pretos. Com exceção do estado civil, para o qual não há informações no portal do ProUni na internet, essas características compõem também o perfil majoritário dos bolsistas em âmbito nacional.⁴

Poucas pesquisas fazem referência ao tipo de bolsa usufruído pelos estudantes, uma informação que mais à frente veremos ser crucial para avaliar a inserção universitária em termos de desempenho e dificuldades enfrentadas. Nas instituições estudadas por Borghi (2013), Estacia (2009), Felicetti (2011) e Santos (2011) são oferecidas apenas bolsas integrais. Dentre os bolsistas de Mello Neto (2011), 62% eram beneficiados com bolsas integrais e Almeida

3 O autor elenca como características desses cursos: ocorrerem em faculdades desprestigiadas, serem de curta duração, baixa avaliação no Enade, baixo retorno financeiro, menor diferencial simbólico, estrutura precária, baixa percepção social da qualidade da formação obtida.

4 Entre 2005 e 2013, os percentuais nacionais eram: 52% mulheres e 48% homens; 46,6% brancos, 37,3% pardos e 12,5% pretos. Disponível em: <<http://prouniportal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 19 out. 2014.

(2012) identificou duas bolsistas parciais. Apenas a amostra de Silva Filho (2011) teve maior proporção de bolsistas parciais, cerca de 60% (n=321). Nacionalmente, a maior proporção de bolsas ofertadas são integrais (69%).

Apesar de não haver informações sobre idade dos bolsistas no Portal ProUni, segundo a auditoria do TCU (BRASIL/TCU, 2009), 74,7% dos bolsistas matriculados no período de 2005 a 2007 tinham entre 18 e 24 anos, idades consideradas ideais a esse nível de ensino. Em todos os trabalhos analisados, predominam bolsistas nessa faixa etária, seguindo a tendência nacional do programa de estimular a entrada desse segmento no ensino superior. A significativa presença de alunos jovens atendidos sugere uma trajetória na educação básica sem muitas irregularidades e um ingresso no ensino superior logo após o término do ensino médio. Santos (2011) e Almeida (2012) indicam que a maior parte dos estudantes de suas amostras tentou apenas um processo seletivo do ProUni para conseguir a bolsa, sugerindo que o mesmo seja a alternativa mais viável e rápida de transição para o curso superior.

Ainda no que se refere à faixa etária, outro aspecto indicado pela observação dos dados coletados pelos autores (COSTA, 2008; FACEIRA, 2009; MENDES, OLIVEIRA, SILVA e GOULART, 2010; FELICETTI, 2011; PEREIRA FILHO, 2011; SANTOS, 2011; ALMEIDA, 2012; OLIVEIRA, 2012) e também enunciado pelo relatório da auditoria do TCU é que o programa tem incentivado a volta aos estudos de pessoas que possuem mais de 25 anos. Esse grupo guarda certas particularidades e, apesar de não ser maioria entre os bolsistas, traz elementos essenciais para pensar a permanência. Isto porque o pertencimento a faixa etária mais velhas tende a ser acompanhado de maiores responsabilidades econômicas e familiares no domicílio e, logo, menor disponibilidade para os estudos.

Almeida (2012), a partir da constatação de que licenciandos e tecnólogos possuem condições e percursos que os colocam em desvantagem em relação aos bacharelados de sua pesquisa, ressalta a importância de atentar para a heterogeneidade entre os bolsistas quando da análise da vida acadêmica:

(...) seria muito interessante atentar para a *variedade existente entre os bolsistas do ProUni* (principalmente entre cursos e universidades que frequentam), com presenças de segmentos etários com perfil discrepante do jovem universitário em sua faixa ideal. Indo mais além, é preciso ter em mente essa heterogeneidade interna, pois é justamente nesse terreno que há variações e diferenças marcantes entre os próprios bolsistas nas suas trajetórias familiares,

ocupacionais, de acesso e de permanência na universidade. Em outras palavras, o que configura justamente também um diferencial do ProUni, deixando à parte aqui toda a sorte de dificuldades que enfrentam para conseguir entrar e levar a cabo o curso, é justamente ter possibilitado que indivíduos mais velhos, casados, com filhos, provedores de família e moradores de bairros periféricos pudessem acessar o ensino superior. (ALMEIDA, 2012, p. 117)

Um dos aspectos mais significativos para a inserção dos jovens no sistema escolar é a sua condição de estudante e trabalhador. Os estudos sobre universitários têm demonstrado que a condição de trabalhador diminui o tempo para lazer, estudos e reduz as possibilidades de participação em atividades extraclasse (ZAGO, 2006; ALMEIDA, 2009; ÁVILA, 2010). Sobre este aspecto, o exercício de atividades remuneradas, recente estudo (ABRAES, 2014) realizado com dados do Enade sobre os concluintes do nível superior aponta que 40,8% dos bolsistas integrais do ProUni trabalham em turno integral, enquanto 22,3% trabalham em tempo parcial.⁵ Entre os concluintes, portanto, a maioria dos bolsistas integrais trabalha. Outro dado, disponível no portal do ProUni, que também sugere uma grande proporção de estudantes-trabalhadores entre os beneficiários do programa, é a alta porcentagem de bolsas ofertadas no turno da noite (74%), geralmente frequentado por aqueles que precisam compatibilizar as atividades acadêmicas e laborais. Diante dessa realidade, uma importante alteração no programa foi o aumento do prazo máximo de utilização da bolsa ProUni dado pela portaria normativa do MEC nº 9, de 20 de abril de 2011 (BRASIL/MEC, 2011), a qual estabelece que o estudante terá o dobro do tempo da duração do curso para sua conclusão.

Na pesquisa bibliográfica realizada, observamos uma grande variedade em relação à condição de trabalho, o que possivelmente reflete diferenças de acordo com a modalidade da bolsa (integral ou parcial),⁶ instituição e curso frequentados, idade, condição socioeconômica das famílias, auxílios disponibilizados pela própria IES, se ingressante ou concluinte etc. Não foi possível, assim, indicar um percentual que fosse representativo das amostras dos trabalhos selecionados. De qualquer forma, interessa aqui compreender como a relação estudo e trabalho interfere na dedicação aos estudos, participação em atividades acadêmicas fora de sala de aula, sociabilidade e mesmo para o estado físico e emocional desses alunos.

⁵ A pergunta pede que os alunos não considerem estágio, bolsas de pesquisa ou monitoria.

⁶ Silva Filho (2011) constatou que, dos 272 bolsistas de sua amostra que trabalham, a maioria (61,4%) tem bolsa parcial.

Como reflexo da condição social desprivilegiada dos bolsistas, as pesquisas realizadas mostram que a maior parte dos estudantes afirmou enfrentar dificuldades para continuar os estudos. As mais citadas são as de ordem econômica e, em especial, os gastos com materiais de estudo (sobretudo tirar cópias e comprar livros), alimentação e transporte. Segundo Anhaia (2012) e Pereira Filho (2011), alguns bolsistas afirmam, inclusive, que sua situação econômica piorou depois do ingresso no mundo universitário, justamente devido aos custos que isso implica.

Para driblar os gastos com os livros e cópias, as bibliotecas aparecem como um importante elemento na vida dos bolsistas. Em pesquisa com 231 bolsistas de dez instituições de Pernambuco (MELLO NETO, 2011), 63% disseram usar os livros da biblioteca, 23% assinalaram a opção “apenas cópias”, 8% conseguem livros emprestados, 3% compram de segunda mão e 3% disseram comprar novos. Estacia (2009) também identifica o uso frequente dos livros da biblioteca como forma de economizar. Dessa forma, as bibliotecas parecem ocupar um lugar central para a trajetória acadêmica desses estudantes com restrições econômicas. Além disso, alguns bolsistas procuram concentrar disciplinas em um mesmo dia de forma a economizar nos deslocamentos (mas, ao mesmo tempo, evitando um grande número para não prejudicar o desempenho), fazem parte do trajeto para a instituição a pé e trazem lanche de casa para evitar consumir no ambiente universitário, considerado caro (PEREIRA FILHO, 2011).

Há, ainda, outro aspecto particularmente difícil de ser contornado: a escassez de tempo vivida por muitos bolsistas. Ao menos três questões são fundamentais para a compreensão dessa dificuldade. Primeiramente, como vimos, os dados nacionais e estudos empíricos que dispomos sobre a condição de trabalho indicam que grande parte dos bolsistas trabalha. Se, por um lado, dentre os mais jovens, a entrada no mundo do trabalho se dá, geralmente, com o início da vida acadêmica, justamente para viabilizá-la, para os mais velhos, geralmente, é, além disso, uma das obrigações familiares. O segundo ponto está relacionado justamente às demais responsabilidades domésticas, como o cuidado com os filhos.⁷ Por último, muitos vivem em

áreas periféricas ou mesmo em outras cidades, geralmente distantes geograficamente das instituições de ensino, o que acarreta maior desgaste físico e financeiro. Dar conta dessas diferentes tarefas combinadas, ainda com a distância dos trajetos, se mostrou como um dos maiores obstáculos para a continuação dos estudos (FACEIRA, 2009; COSTA, 2008; ESTACIA, 2009; SANTOS, 2011; ALMEIDA, 2012; OLIVEIRA, 2012; HONORATO, 2013).

A falta de tempo repercute de forma profunda em várias dimensões da vida desses estudantes (SANTOS, 2011; ALMEIDA, 2012; BORGHI, 2013; HONORATO, 2013; PEREIRA FILHO, 2011). Ela interfere na dedicação aos estudos e inviabiliza a participação em seminários, congressos, estágios, atividades de pesquisa. Ademais, a sociabilidade também é prejudicada, visto que a participação em eventos culturais e festas e a realização de trabalhos em grupo, ou mesmo permanecer na instituição de ensino após o término das aulas, é incompatível com uma rotina acelerada e extenuante.

Para cumprir com as obrigações acadêmicas, eles passam a utilizar o tempo do almoço, do sono, dos finais de semana e mesmo do transporte público para leituras e realização de tarefas. Dessa forma, as horas de lazer e descanso se tornam exíguas e o cansaço, estresse e ansiedade passam a fazer parte do dia a dia desses estudantes (PEREIRA FILHO, 2011). Essas são formas menos perceptíveis de exclusão que atuam contra um aproveitamento pleno da vida universitária no caso dos indivíduos socioeconomicamente desprivilegiados e que são identificadas também pela literatura que trata da inserção de indivíduos pobres nas universidades públicas (PORTES, 2006; ZAGO, 2006; ALMEIDA, 2009).

Aqueles estudantes provenientes de outras cidades e estados enfrentam, igualmente, situação adversa: eles não contam com o mesmo suporte familiar geralmente usufruído pelos outros bolsistas e os estágios e trabalhos remunerados se impõem como uma necessidade desde os períodos iniciais do curso. Esse grupo, provavelmente, está entre os mais vulneráveis em termos econômicos e de desempenho, acarretando custos também para sua saúde:

Sem auxílio financeiro/material é preciso trabalhar ou fazer bicos igual burro de carga, literalmente, para se manter. Isso traz um fortíssimo impacto sobre os estudos, a qualidade do aproveitamento/ rendimento cai muito, é a lei da selva. Passei fome, extremo cansaço, dificuldades de comprar livros, tempo para se dedicar (grifo do próprio bolsista, aluno de direito do 7º período da PUC-Rio. Proveniente de São Paulo). (SANTOS, 2011, p. 80)

⁷ Almeida (2012) e Honorato (2013) destacam como a questão do gênero influencia fortemente na falta de tempo; as mulheres entrevistadas por eles têm que “(...) conciliar as demandas de provedora, mãe, mulher, profissional e estudante (...)” (ALMEIDA, 2012, p. 213).

Felicetti (2011) e Pereira Filho (2011) também ressaltam que as dificuldades relacionadas à moradia são sentidas principalmente pelos bolsistas que vieram de outras cidades ou estados. A autora (FELICETTI, 2011) lembra que o fortalecimento da mobilidade acadêmica depende da oferta de moradia ou alojamento estudantil nas instituições de ensino. Para além dessas questões de ordem material, Estacia (2009) identificou certo estranhamento aos hábitos culturais urbanos por parte de estudantes vindos do meio rural e filhos de agricultores, e um sentimento de solidão devido à falta de vínculos gerada pela mudança de cidade.

Outro grupo que merece atenção, se estamos interessados na democratização não apenas do acesso, mas também das possibilidades de conclusão do curso, são os bolsistas parciais. Infelizmente, apenas um trabalho selecionado aborda de forma mais específica esses estudantes. Em sua dissertação, Silva Filho (2011) observa que, dos 152 bolsistas que possuem dificuldade para permanecer estudando, 60,53% são beneficiados com bolsas parciais de estudo. Segundo o autor, as entrevistas com funcionários da IES indicam que, muitas vezes, os bolsistas parciais trancam o curso por não conseguirem arcar com os 50% das mensalidades.

No que diz respeito ao conjunto dos bolsistas ProUni, há ainda uma variedade de dificuldades relatadas: as poucas opções da grade curricular dificultam conciliar as diversas responsabilidades que possuem (PEREIRA FILHO, 2011); apresentação de documentos é vista como burocrática e morosa (OLIVEIRA, 2012); não possuir computador ou *laptop* para realização de trabalhos (BORGHI, 2013); preocupação com a quantidade de faltas (FACEIRA, 2009); a apresentação semestral da renda familiar, que limita o desenvolvimento socioeconômico dos bolsistas e sua família, pois, por medo de perder a bolsa, são impedidos de conseguir melhores empregos e salário, o que acaba por incentivar a permanência na informalidade e, por fim, parece haver ainda dúvidas sobre quais são os direitos dos bolsistas, como no que se refere a transferências e trancamento de matrícula (COSTA, 2008; OLIVEIRA, 2012).

SOCIABILIDADE

Como visto, a “falta de tempo” restringe bastante as oportunidades de se estabelecer um relacionamento mais aprofundado com os colegas do ambiente universitário para aqueles que conciliam os estudos e trabalho.

As dificuldades de interação, portanto, aparecem, geralmente, como resultado das condições impostas pela situação socioeconômica dos bolsistas ProUni. Da mesma forma, as relações entre bolsistas e alunos pagantes não são descritas como conflituosas. Quando perguntados sobre a existência de preconceito por parte de funcionários, professores e alunos, poucos bolsistas afirmam já ter sofrido discriminação, mesmo quando frequentando cursos e/ou instituições privadas de alto prestígio e que, tradicionalmente, recebem os alunos mais privilegiados socioeconomicamente (FACEIRA, 2009; MELLO NETO, 2011; PEREIRA FILHO, 2011; SANTOS, 2011; ALMEIDA, 2012). As situações de discriminação parecem, assim, não ser frequentes. Contudo, Santos (2011) e Mello Neto (2011) mostram que alguns bolsistas evitam declarar que são beneficiários do ProUni para colegas e professores justamente por receio de ser tratados de forma diferente ou por ter vivido alguma experiência preconceituosa.

Esses estudos mostram que interfere para uma maior aproximação entre alunos pagantes e bolsistas, principalmente, a desigualdade social (origem social, local de moradia, roupas, opções de lazer e consumo e o conhecimento de línguas estrangeiras), fazendo com que as interações entre eles sejam, muitas vezes, mais ocasionais e superficiais. Mas também fronteiras simbólicas (LAMONT; MOLNÁR, 2002), expressas na percepção por parte dos bolsistas de seu “amadurecimento”, “esforço” e “dedicação”, promovem uma identificação entre os alunos beneficiados pelo ProUni, no sentido de que precisam aproveitar sua “única chance” de ascensão social, ao mesmo tempo em que demarcam uma distância em relação aos demais alunos (SANTOS, 2011).

DIFICULDADES ACADÊMICAS, DESEMPENHO E ÍNDICES DE EVASÃO ENTRE BOLSISTAS E NÃO BOLSISTAS

Nas teses e dissertações pesquisadas, o desempenho dos bolsistas é avaliado, basicamente, a partir da percepção dos próprios estudantes, que afirmam ter um rendimento, na maioria das vezes, melhor ou igual que seus colegas pagantes. De fato, as respostas sobre dificuldades acadêmicas aparecem em menor proporção que as dificuldades financeiras e de organização do tempo (FACEIRA, 2009; MELLO NETO, 2011; SANTOS, 2011, ALMEIDA, 2012, HONORATO, 2013).

A compreensão e acompanhamento de disciplinas; os problemas de “escrita” e pouco vocabulário; apresentação oral de trabalhos; não domínio

de uma língua estrangeira, que restringe a possibilidade de conseguir estágios, e a dificuldade em manter o rendimento exigido pelo ProUni são algumas das dificuldades citadas – geralmente associadas à falta de tempo para estudo e uma formação precária no ensino básico (COSTA, 2008; PEREIRA FILHO, 2011; SANTOS, 2011; ALMEIDA, 2012; HONORATO, 2013).

Apesar de poucos estudos analisarem o papel da instituição para permanência, algumas ações são citadas (geralmente em termos de reforço escolar), mas constata-se que não há uma maior reflexão ou ações voltadas para a permanência dos bolsistas (FACEIRA, 2009; SILVA FILHO, 2011; MENDES, OLIVEIRA, SILVA e GOULART, 2010; BORGHI, 2013). A exceção, pelo menos nos trabalhos analisados, parece ser a PUC-Rio, que já possuía longa tradição na oferta de bolsas sociais e auxílios e que, com a adesão ao ProUni, passou também a atender os bolsistas em situação mais desfavorável (FACEIRA, 2009). Segundo Mendes et al (2010):

(...) 49% dos professores pesquisados não têm conhecimento de quem são os alunos bolsistas do ProUni que frequentam as disciplinas que desenvolvem. Ou seja, tais professores não consideram, em seus planejamentos e ações metodológicas, as reais características e necessidades de seus alunos, inclusive daqueles que possuem bolsa de estudo do ProUni. (MENDES et al, op. cit., p. 74)

Há que se destacar que o programa exige como contrapartida do aluno a aprovação em 75% das disciplinas cursadas em cada período letivo. Mas, como explicar que estudantes socioeconomicamente desprivilegiados, na maioria das vezes com uma base fraca de ensino básico e vivenciando situações adversas para permanência, tenham bom desempenho? Segundo os próprios bolsistas, o principal fator para tanto é o “esforço”: entregar trabalhos, fazer as leituras solicitadas, estudar nos momentos “livres”, participar e prestar atenção às aulas e em alguns momentos do curso, se inscrever em poucas disciplinas para dedicação às matérias mais difíceis. De fato, todas as pesquisas apontam que o ProUni representa para esses alunos sua chance de ascensão social e, na falta de mecanismos institucionais ou governamentais⁸ para a permanência, contam principalmente com sua vontade de concluir o curso e com o auxílio de parentes e amigos próximos:

8 A Bolsa Permanência é um dos únicos incentivos oferecidos e se destina a estudantes com bolsa integral matriculados em cursos presenciais com, no mínimo, seis semestres de duração e carga horária igual ou superior a seis horas diárias de aula. Disponível em: <<http://prouniportal.mec.gov.br/bolsa-permanencia>>. Acesso em: 19 out. 2014.

Assim, até o momento, o que se pode concluir é que são limitadas as iniciativas institucionais que garantam sua permanência, tendo que recorrer à família, parentes e amigos, numa tentativa de driblar suas dificuldades. Além disso, foi comum a fala, muito próxima das dos achados de Portes (2000), de que é preciso “proatividade”, “luta”, “garra”, “determinação”, “independência”, “maturidade”, “esforço”, “atenção” e “senso de responsabilidade” para, diante de circunstâncias tão adversas, gerir, ao mesmo tempo, várias lógicas de ação diferentes (família, trabalho etc.), incluindo o aprendizado do “ofício de estudante” (COULON, 1998) ou da “entrada na vida universitária” – indo de uma posição de “estranhamento” desse novo mundo” à completa “afiliação” a ele (ou não, para aqueles que evadem). (HONORATO, 2013, p. 22)

Alguns estudos recentes parecem confirmar que os beneficiários do ProUni, especialmente os bolsistas integrais, possuem um desempenho acadêmico, se não melhor, comparável aos demais estudantes. Nesse sentido, destacam-se os artigos de Ferri et al (2010), Felicetti (2011), Felicetti e Fossatti (2014).

Ferri et al (2010) analisaram o rendimento e índices de evasão de forma comparativa (bolsistas e não bolsistas) na Universidade do Vale do Itajaí (Univali) no período de 2006 a 2007. De acordo com os autores, os bolsistas apresentam um elevado índice de aprovação nas disciplinas: “(...) de modo geral, nos quatro semestres analisados, a média de alunos do ProUni reprovados em mais de 25% das disciplinas cursadas é de apenas 4,5%, o que caracterizou risco para a permanência da bolsa.” (FERRI et al, op. cit.: 377). Em comparação à aprovação dos não bolsistas, o número de estudantes do ProUni aprovados foi superior em 29 cursos (80,5%) e inferior em apenas seis (16,7%), num total de 36 cursos analisados. Também a análise do rendimento em 18 cursos mostrou que os beneficiários do programa possuem desempenho acadêmico superior aos demais alunos. Sobre a evasão, os autores constatam que o comportamento de bolsistas e não bolsistas é similar e que o “percentual de evasão demonstrado foi mais expressivo no semestre mesmo em que o aluno ingressou” (op. cit, p.374). Cabe ressaltar, entretanto, que os autores também constatam que o maior índice de evasão entre os bolsistas (20,5%) ocorreu no Centro de Ciências Tecnológicas da Terra e do Mar,⁹ seguido pelo de Ciências Humanas (19,8%).

9 Segundo os autores, esse centro reúne os cursos de oceanografia, ciência da computação, engenharia civil, ciências biológicas, engenharia ambiental, tecnologia em construção naval, tecnologia em sistemas para internet, engenharia de computação e engenharia industrial mecânica.

Felicetti (2011),¹⁰ em sua tese de doutorado, ao avaliar o histórico escolar de 492 bolsistas integrais do ProUni de uma instituição comunitária do Rio Grande do Sul, identifica que 93 (18,90%) perderam a bolsa e desistiram por variados motivos, sendo que 67 desistiram devido a rendimento acadêmico insuficiente (13,62% do total de ingressantes) e 6 por esgotamento do prazo da bolsa (dos quais 5 continuaram estudando). A autora destaca o comprometimento desses estudantes para superação das dificuldades:

tem-se a perspectiva de 78,05% de egressos da primeira turma ProUni da IES em questão aqui. Isto significa dizer que serão 384 pessoas com formação de nível superior que foram apoiadas pelo Programa Universidade para Todos. (FELICETTI, op. cit., p. 171)

A pesquisa de Felicetti e Fossatti (2014) é especialmente interessante por comparar alunos de licenciatura bolsistas (n=60) e não bolsistas (n= 1.193) em uma instituição filantrópica do Rio Grande do Sul, já que o ProUni tem como um de seus objetivos incentivar a formação de professores. Segundo os autores, o ProUni diminuiu em 56% as chances de evasão e, portanto, contribuiu “*para fidelizar o aluno nos cursos de licenciaturas*” (FELICETTI; FOSSATTI, op. cit., p.274).

(...) destaca-se maior percentual para os Prounistas nas situações: cursando, com 28,3%, contrastando com os 16,3% dos alunos não ProUni; na situação de transferidos os bolsistas corresponderam a 8,3% e, para os não bolsistas, 3,5%; para a situação de formados, o percentual de Prounistas correspondeu a 26,7% e os não Prounistas a 3,7%; na situação de evadidos, o maior percentual é dos não Prounistas, com 41,2%, sendo 30,0% dos bolsistas; para a situação trancado, o maior percentual é dos não bolsistas, com 17,7% contra 3,3% dos bolsistas; a troca de curso foi maior entre os não Prounistas, com 17,6%, e os Prounistas obtiveram 3,3%. (FELICETTI; FOSSATTI, op. cit., p. 274)

Apesar de apresentar índices menores, os autores destacam que a evasão entre os bolsistas não deixa de ser preocupante e, ainda, mostram que ocorre principalmente entre alunos com mais de 25 anos e entre os homens.

Dados do Ministério da Educação indicam que, do total de estudantes contemplados pelo ProUni até o primeiro semestre de 2011, 102.506 deixaram o curso superior, o que corresponde a uma taxa de evasão de 11,5% (O GLOBO, 2011).¹¹ Dessa forma, percebemos a necessidade de mais estudos que permitam

avaliar o desempenho e evasão segundo o curso, instituição e características dos bolsistas, para conhecermos quem são os bolsistas que desistem (ou perdem a bolsa) e planejar mecanismos de retenção desses estudantes (provavelmente estudantes/trabalhadores). Como vimos, nem todos conseguem o rendimento exigido pelo programa e este parece ser um importante fator para a desistência ou perda da bolsa. É fundamental sabermos, também, as taxas de desistência entre os bolsistas parciais, sobre os quais temos poucas informações e, nesse aspecto em particular, nada sabemos.

Sobre os concluintes, os resultados do Enade de 2010, 2011 e 2012 mostram que entre os fatores que influenciam significativamente no desempenho dos alunos, “pertencer ao ProUni com bolsa integral” é o que produz o maior impacto nas notas do exame, seguido pelos alunos ProUni com bolsas parciais (ABRAES, 2014). Sobre os bolsistas integrais, afirma-se:

O resultado impressionante advém do efeito do ProUni: apesar das condições muito inferiores dos alunos do programa (menos da metade da renda média da família, escolaridade dos pais substancialmente inferior, 5x menos alunos tiveram condições de fazer ensino médio privado, condições raciais com maior percentual de minorias, ocorrência de trabalho em período integral e de estudo em período matutino similares às médias nacionais), o desempenho de seus concluintes no Enade não só são superiores à média nacional, como significativamente superiores aos dos alunos das escolas públicas.

Além disso, o número de horas de estudo dedicadas fora de sala de aula chega a ser superior ao das escolas públicas. Em outras palavras, apesar das condições socioeconômicas menos favoráveis, dentro da estrutura de seleção e de incentivos do programa, o aluno bolsista ProUni na rede privada é capaz de compensar sua desvantagem com base no *esforço individual*, dedicando-se ao programa e obtendo um resultado na média superior ao dos alunos da rede pública, e em muito superior à média nacional (ABRAES, 2014, p. 18). (grifo meu)

Apesar desses resultados serem animadores, não podemos deixar de notar que há custos pessoais para os estudantes que conseguem chegar ao final do curso. O próprio documento ressalta que o desempenho dos bolsistas tem como principal motivo o “esforço individual”. Além disso, o pior desempenho dos beneficiados por bolsas parciais em comparação aos bolsistas integrais é sinalizado também pela pesquisa de Barbosa e

migraram para instituições públicas ou privadas, ainda que sem a bolsa do programa. Esses estudantes que deixaram o programa, mas continuaram estudando em outras IES, somavam 126.562. A evasão no conjunto do ensino superior privado atingiu 17,9% em 2009 (O GLOBO, 2011).

¹⁰ A autora analisa também a situação dos egressos.

¹¹ Para esse cálculo, o MEC não considerou aqueles estudantes que saíram do ProUni porque

Santos (2011), que indica que, enquanto o ProUni integral está associado aos desempenhos mais elevados em diferentes áreas, o mesmo não ocorre quando se trata do ProUni em sua forma parcial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A bibliografia analisada permite afirmar que o ProUni tem contribuído para o acesso ao ensino superior de jovens em situação de vulnerabilidade econômica e sugere que grande parte deles tem conseguido não só concluir o curso como também ter melhor desempenho que seus colegas. Certamente, esses são resultados importantes do ponto de vista da avaliação de uma política pública, mas, com relação à evasão, seriam evidências ainda parciais, visto que têm como base realidades e instituições específicas.

Positivo também foi a legislação e gestão do programa terem caminhado no sentido de maior fiscalização das IES e ampliação das possibilidades de permanência dos bolsistas, visto que facilitaram o financiamento via FIES e ampliaram o tempo para usufruto da bolsa. No entanto, essas mudanças não dão conta das dificuldades de manutenção dos estudantes. Ademais, nada foi feito com relação ao ponto crítico do programa: garantir que as bolsas sejam oferecidas apenas em cursos e instituições de qualidade.

Após a conquista da bolsa, verifica-se que nenhum outro incentivo para a permanência é oferecido aos estudantes. A chegada de um novo perfil de estudante parece não ter alterado em nada a forma como o mundo acadêmico é pensado. Tanto por parte do governo federal – que, diga-se de passagem, fornece diferentes auxílios financeiros para os estudantes desprivilegiados das universidades públicas – quanto por parte das instituições de ensino, não há um esforço maior para garantir a conclusão do curso, com raras exceções e, geralmente, voltadas para o reforço acadêmico. Dessa forma, os bons resultados são verdadeiras conquistas dos bolsistas, posto que calcadas no seu esforço e, muitas vezes, com custos pessoais altos devido às dificuldades econômicas que enfrentam e rotina desgastante daqueles que são estudantes e trabalhadores.

Deve-se ressaltar, também, que o desempenho continua sendo um obstáculo para parte importante dos bolsistas que acabam perdendo suas bolsas ou desistindo do ensino superior. Sobre este aspecto, mais estudos, em especial sobre os bolsistas parciais, precisam ser realizados no sentido de avaliar sua efetividade para conclusão do curso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAES – Associação Brasileira para o Desenvolvimento da Educação Superior. *Instituições particulares de ensino superior e ProUni: o impacto do programa de inclusão sobre o desempenho de seus alunos no Enade*. 2014.

ALMEIDA, W. M. *Ampliação do acesso ao ensino superior privado lucrativo brasileiro: um estudo sociológico com bolsistas do ProUni na cidade de São Paulo*. 2012. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

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

ANHAIA, Bruna Cruz. Políticas públicas e sociais para a equidade: um estudo sobre o Programa Universidade para Todos. *Cadernos Gestão Pública e Cidadania*, São Paulo, v. 17, n. 60, jan./jun. 2012.

ÁVILA, Rebeca Contrera. *Trajetórias e estratégias escolares de mulheres de camadas populares que vivenciam um triplice jornada diária: trabalho remunerado, trabalho doméstico e estudos*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João del-Rei. São João Del Rei, 2010.

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira; SANTOS, Clarissa T. A permeabilidade social das carreiras do ensino superior. *Cadernos do CRH* (on-line), v. 24, p. 535-554, 2011.

BORGHI, Idalina Souza Mascarenhas. *Uma margem outra: itinerâncias de jovens das classes populares na educação superior*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2013.

BRASIL. Lei 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – ProUni, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, altera a lei 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/2005/lei-11096-13-janeiro-2005-535381-norma-pl.html>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

_____. Lei 12.431, de 24 de junho de 2011. Altera a lei 11.096/2005 e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12431.htm>. Acesso em: 10 set. 2014.

_____. Ministério da Educação. Portaria Normativa 9, de 20 de abril de 2011. Disponível em: <<http://prouniportal.mec.gov.br/legislacao/legislacao-2011/157-portaria-normativa-mec-n-9-de-20-de-abril-de-2011?path=legislacao-2011>>. Acesso em: 19 out. 2014.

_____. Tribunal de Contas da União. Relatório de auditoria operacional: Programa Universidade para Todos (ProUni) e Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), Relator Ministro José Jorge. Brasília: TCU, 2009. 145 p. Disponível em: <http://portal2.tcu.gov.br/portal/page/portal/TCU/comunidades/programas_governo/areas_atuacao/educacao/Relat%C3%B3rio%20de%20auditoria_Prouni.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2011.

_____. Relatório de Monitoramento, Processo nº TC 000.997/2013-7, Relator Ministro José Jorge. Brasília: Brasil/TCU, 2013. Disponível em : http://portal2.tcu.gov.br/portal/page/portal/TCU/comunidades/programas_governo/areas_atuacao/educacao/Monitoramento%20Prouni.pdf Acesso em: 10 set. 2014.

COSTA, Fabiana de Souza. Políticas públicas de educação superior – Programa Universidade para Todos: um olhar dos alunos beneficiários na PUC-SP. 2008. Dissertação (mestrado em educação). PUC-SP, São Paulo.

DAUSTER, Tania. Uma revolução silenciosa: notas sobre o ingresso de setores de baixa renda na universidade. VIII CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 2004 Disponível em: www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/TaniaDauster.pdf Acesso em: 18 nov. 2010

ESTACIA, Maria Aparecida T. Alunos do ProUni da Universidade de Passo Fundo: trajetórias, percepções/ sentimentos e aproveitamento acadêmico. 2009. Tese (doutorado em educação). UFRGS, Porto Alegre.

FACEIRA, L. O ProUni como política pública: pesquisa sobre sua implementação pelo MEC em duas universidades da região metropolitana do Rio de Janeiro. 2009. Tese (doutorado em educação). PUC-Rio, Rio de Janeiro.

FELICETTI, Vera L. Comprometimento do estudante: um elo entre aprendizagem e inclusão social na qualidade da educação superior. 2011. Tese (doutorado em educação). PUC-RS, Porto Alegre: PUC-RS.

FELICETTI, Vera L.; FOSSATTI, P. Alunos ProUni e não ProUni nos cursos de licenciatura. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 51, p. 265-282, jan./mar. 2014.

FERRI, Cássia et al. Políticas inclusivas no ensino superior: análise do acesso, permanência e aprendizagem dos acadêmicos participantes do ProUni na Universidade do Vale do Itajaí no período 2006-2007. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 91, n. 228, p. 367-389, maio/ago. 2010.

HONORATO, Gabriela de S. Dificuldades para a permanência de alunos prounistas no ensino superior. In: ENCONTRO INTERNACIONAL PARTICIPAÇÃO, DEMOCRACIA E POLÍTICAS PÚBLICAS: APROXIMANDO AGENDAS E AGENTES. Araraquara.

IPEA- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sistema de indicadores de percepção social: educação. Brasília: IPEA, 2011. Disponível em: http://prouniportal.mec.gov.br/images/arquivos/pdf/ipea_sips_educacao.pdf Acesso em: 10 set. 2014.

LAMONT, Michèle; MOLNÁR, Virág. The study of boundaries in the social sciences. *Annual Review of Sociology*, v. 28, p. 167-195, 2002.

MENDES, T. M. S.; OLIVEIRA, M. C. K.; SILVA, L. D.; GOULART, Bianca Daniete Chimello . Aluno do ProUni: Acesso Democrático ao Ensino Superior. O Que Garante a sua Permanência? **Educação Brasileira**. Brasília, v. 32, n. 64, p. 58-78, 2010.

MELLO NETO, Ruy de Deus. PROUNI: dimensão nacional e perfil dos estudantes em Pernambuco. 2011. Dissertação (mestrado em educação). UFPE, Recife.

OLIVEIRA, Cristiane Pereira Melo de. Programa Universidade Para Todos: a percepção dos estudantes de uma universidade privada de São Paulo. 2012. Dissertação (mestrado em educação). UNICID, São Paulo.

PEREIRA FILHO, Ednaldo da Silva Pereira. Perfil de *jovens universitários bolsistas* do ProUni: um estudo de caso na Unisinos. 2011. Tese (doutorado em ciências sociais). Unisinos, Rio Grande do Sul.

PORTES, Écio Antônio. Algumas dimensões culturais da trajetória de estudantes pobres no ensino superior público: o caso da UFMG. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 87, n. 216, p. 220-235, maio/ago. 2006.

O GLOBO. PROUNI tem taxa histórica de evasão de bolsistas. Rio de Janeiro, 21 ago. 2011.

SANTOS, Clarissa Tagliari. *A chegada ao ensino superior: o caso dos bolsistas do ProUni da PUC-Rio*. 2011. Dissertação (mestrado em sociologia e antropologia). UFRJ, Rio de Janeiro.

SILVA FILHO, Wilson de Matos. O programa de inclusão ProUni e sua efetividade social: um estudo no Centro Universitário de Maringá. 2011. Dissertação (mestrado profissional em gestão de políticas públicas). Univali, Santa Catarina.

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

Invisíveis no campus: sobre a permanência de estudantes de pedagogia e de engenharia mecânica na universidade federal fluminense

Ana Carolina Grangeia Cardoso

Hustana Maria Vargas

INTRODUÇÃO

Tem um funcionário aqui da UFF que todo dia pega o mesmo ônibus que eu desde o início da faculdade. Ele me vê no campus, ele nunca me viu com um uniforme da limpeza, da cozinha ou da segurança ou com uma vassoura na mão. Ele me veio perguntar outro dia qual era o bloco em que eu trabalhava. De onde ele tirou isso? Eu venho com a camisa escrita UFF/pedagogia e ele vem me perguntar isso e tantas outras situações. As pessoas enxergam tudo na minha mão; um pano, uma panela, uma vassoura, tudo invisível. Isso me incomoda não pelo fato de poder trabalhar aqui, mas eu me sinto mal de acharem que eu não posso estar aqui estudando (estudante de pedagogia).

O trecho apresentado revela uma faceta das questões sobre a permanência dos estudantes mais pobres nas instituições de educação superior (IES): sua invisibilidade.

A preocupação atual sobre a permanência dos estudantes nas IES é fruto de um longo processo de conquistas e lutas para democratizar esse nível de ensino, uma vez que a história da educação superior brasileira é marcada por fortes traços de elitismo e seletividade, que deixaram marcas até os dias de hoje. Desde o início da consolidação do sistema de educação superior foram criadas medidas de contenção do fluxo do ensino secundário para o superior.¹

¹ Recuando às origens do sistema, temos, por exemplo: a criação dos exames vestibulares (exames de admissão) em 1911, a exigência de certificados de conclusão do ensino secundário em 1915 e, por fim, a limitação do número de vagas e introdução do critério classificatório em 1925. Através dessas medidas, pretendia-se diminuir as oportunidades de acesso à educação superior em nome da manutenção da qualidade do sistema e da garantia da dignidade social e cultural proveniente dos títulos das escolas superiores (CUNHA, 1980).

O sistema veio se expandindo timidamente, mas começa a sofrer mudanças significativas a partir do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) diante de um movimento expansionista da educação superior² e intensificado com uma perspectiva mais democratizante (PROUNI, REUNI,³ fortalecimento das políticas de ação afirmativa etc.) durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-)

As políticas concebidas para expandir e democratizar o sistema de educação superior brasileiro visam superar a exclusão de grupos sociais historicamente alijados desse nível de ensino. Se bem-sucedidas, incluirão um número cada vez maior de jovens com um perfil socioeconômico mais baixo. Nesse sentido, muitos esforços devem se voltar para a formulação de mecanismos de permanência, garantindo a consolidação desse processo de democratização. Além de um grande número de universidades públicas já adotar alguma modalidade de ação afirmativa desde 2003, até 2016, todas as universidades federais deverão reservar, no mínimo, 50% de suas vagas para atender estudantes dentro do perfil selecionado, conforme preconiza a lei 12.711.⁴

Estudo realizado por Sousa e Portes (2011) em 2009 sobre 59 universidades federais revela que 64% adotavam políticas/ações afirmativas e 36% não adotavam. Os autores ainda mostram que, do total das universidades federais que adotavam as políticas/ações afirmativas (38 universidades), 74% *não citam* na documentação analisada a questão da permanência/assistência e apenas 26% mencionam a permanência/assistência (SOUZA; PORTES, 2011). Tal situação evidencia que os olhares devem se voltar para a “criação de programas de assistência estudantil aos estudantes que se utilizam das promoções de ingresso e conseguem chegar a esse nível de ensino” (SOUZA; PORTES, 2011, p. 527), de maneira que sua permanência seja garantida e, assim, “se possa falar em democratização das universidades públicas” (Ibidem).

² Antes do governo FHC (1990), havia um total de 918 IES (DOURADO; GOMES; OLIVEIRA, 2011). Em 1996, um ano após a posse do presidente, verifica-se a existência de 922 IES, e, enfim, no último ano de governo (2002), constata-se a presença de 1.637 instituições (INEP, 2012).

³ Programa Universidade para Todos (PROUNI), de bolsas de estudo no setor privado, e Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), visando aumentar vagas, especialmente as noturnas, e melhor distribuí-las geograficamente.

⁴ A referida lei prevê que as instituições federais de educação superior reservem no mínimo 50% de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Metade dessas vagas deverá ser reservada aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo *per capita* e preenchidas por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, segundo sua proporção na população do Estado.

Acreditamos que, embora essa formulação seja teoricamente correta, não deve se constituir num critério fechado de atenção à permanência, pois algumas pesquisas têm revelado a suficiência econômica de muitos cotistas, especialmente em cursos mais prestigiados (NOVAES, 2014) e, de outro lado, pode-se pensar na situação de estudantes não cotistas, mas absolutamente necessitados de apoio para permanecer na universidade.⁵

Foi a situação que percebemos na Universidade Federal Fluminense (UFF) ao tempo da pesquisa que deu origem a este capítulo, onde havia várias combinações de possibilidades, considerando o *status* de “bolsista”, “não bolsista”, “bonificado” e “não bonificado”⁶ dos alunos. Ao ouvi-los, compreendemos que os problemas de permanência não se limitavam a um *status* ou outro, e que não se esgotavam nas questões de caráter objetivo, tais como financeiras e pedagógicas, pois incidiam também na esfera subjetiva, relacionados à dimensão simbólica, tais como: valores, crenças, expectativas e sentimentos.

Não é outro o ponto de vista teórico, onde encontramos uma vasta gama de estudos que propiciam uma melhor compreensão da situação dos alunos mais pobres na universidade. Na atual conjuntura da educação superior, podemos chamar muitos dos sujeitos que ainda sofrem os resquícios da tradição elitista e excludente desse nível de ensino de “excluídos do interior” (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2011) ou, ainda, dizer que esses sujeitos fazem parte de um processo de “inclusão excludente” (EZCURRA, 2011). De acordo com Bourdieu e Champagne (2011), “a instituição é habitada, permanentemente, por excluídos potenciais que introduzem nela as contradições e conflitos associados a uma escolarização cujo único objetivo é ela mesma” (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2011, p. 221). A exclusão anterior *da* universidade se transforma em exclusão *na* universidade, relegando os novatos às periferias simbólicas, geográficas e institucionais do sistema, em cursos, prédios e estruturas secundarizadas pela universidade. Já Alain Coulon (2008) evidencia que “a democratização do acesso ao ensino superior [...] não foi

acompanhada por uma democratização do acesso ao saber” (COULON, 2008, p. 21), comprometendo desproporcionalmente a “afiliação” daqueles que travaram contato com a cultura acadêmica apenas recentemente.

Os aportes teóricos e empíricos que evidenciam as relações entre situação socioeconômica e processo de escolarização em todos os níveis de ensino se aplicam mais diretamente ao nível superior, pela sua condição de marco social de distinção. Da escolha da carreira aos diferentes cotidianos experienciados pelos alunos, repercutindo em relações e demandas específicas à universidade, vamos percebendo os constrangimentos socioeconômicos, que engendram várias ordens de restrições e comprometendo a continuidade nos estudos.

Considerando-se, assim, que as dificuldades encontradas referem-se a questões materiais e imateriais, acreditamos que estudos sobre a permanência de estudantes no ensino superior devem atentar para ambas. Indo além, importa considerar que essas dificuldades se materializam num sistema de ensino variado por natureza, na mesma medida da diferenciação dos cursos superiores, e nisso, de certa forma, negando o nome *universidade*. Dessa forma, devemos considerar que diferentes cursos ensejam diferentes condições para a permanência dos alunos, potencializando suas dificuldades. Finalmente, e aprofundando um pouco mais a abordagem, acreditamos que o lugar da oferta também suscita condições materiais e imateriais específicas.

As variáveis se multiplicam, mas acreditamos que, tanto quanto possível, devem ser consideradas, buscando uma visão mais totalizante do problema. Vale dizer: estudos sobre permanência no ensino superior devem atentar para problemas de ordem material e imaterial dos alunos, para a diferenciação de cursos própria desse nível de ensino, para a variação de locais de oferta e, finalmente, para os diversos *status* (condição de bolsista ou não bolsista, sujeito ou não de ações afirmativas) dos alunos na universidade.

Foi o que ambicionamos realizar nesse estudo sobre permanência numa universidade federal em expansão quanto ao número de vagas e locais de oferta, a Universidade Federal Fluminense. A UFF aderiu ao REUNI em 2008, projetando sua expansão, sobretudo pela interiorização. Em 2004, contava com 60 cursos de graduação; em 2008, foram 74; e, em 2012, chegaram a 106. Acompanhando o aumento de cursos, foi também crescente o número de cidades e de alunos atendidos: em 2004, a UFF estava instalada em quatro cidades e contava com 18.810 alunos de graduação; em 2008,

5 Situação prevista e coberta por programas de assistência estudantil na era pré-cotas. Talvez o primeiro registro seja o da Universidade de Minas Gerais (futura UFMG), nas primeiras décadas do século XX (PORTES; SOUSA, 2012).

6 Consideramos “bolsistas” aqueles beneficiados por alguma bolsa do programa de assistência estudantil da universidade (ex: Bolsa Moradia, Bolsa de Desenvolvimento Acadêmico, Bolsa Alimentação, Bolsa Emergencial, etc.). “Bonificado” é aquele estudante beneficiário, até a data de realização da pesquisa, de um bônus sobre a nota dos candidatos que cursaram todo o ensino médio em estabelecimento da rede pública estadual ou municipal de qualquer unidade da federação, excluídos os colégios federais, universitários, militares e de aplicação.

alcançava dez cidades e 21.001 alunos matriculados; em 2012, mantém-se em dez cidades, com 30.923 alunos (UFF, 2010 e UFF, 2014).

Não obstante seu crescimento, as taxas de conclusão dos alunos têm sido preocupantes: dados de 2011 mostram que, entre as cinco maiores⁷ instituições federais de ensino superior (IFES), a UFF ofertou o maior número de vagas nesse ano, mas foi a segunda em matrículas de novos alunos e a última em número de concluintes (UFF, 2014). Tais circunstâncias prenunciam problemas sobre permanência, certamente mais complexos devido ao perfil de alunos que a UFF atrai e ao seu processo de expansão e interiorização.

Acreditamos, sobretudo, que esse estudo deveria ser realizado a partir do ponto de vista dos alunos, buscando jogar luz sobre como se percebem na universidade, como a veem e o que demandam da instituição para nela permanecerem. Indagamos: como esses “novatos” se inserem no ambiente acadêmico, dado que não se constituem nos herdeiros culturais tradicionalmente encontrados no *campus*? Qual é a perspectiva de sua permanência, considerando-se essa condição? Como veem e como se relacionam com a universidade? Considerando-se diferentes cursos e lugares de oferta, encontram-se variações relevantes nessas questões?

Para tentar acompanhar e compreender em nível micro a dinâmica do acesso e da permanência em cursos de diferentes prestígios sociais e local de oferta, foram realizadas entrevistas com alunos dos cursos de pedagogia (Niterói e Angra dos Reis) e engenharia mecânica (Niterói e Volta Redonda). O curso de engenharia mecânica, tanto em Niterói como no interior, está entre os seis cursos mais concorridos de acordo com a relação candidato/vaga do vestibular de 2012 (18,46% e 8,17% respectivamente), ao passo que o curso de pedagogia se encontra entre os sete cursos menos concorridos tanto em Niterói quanto no interior (3,32% e 0,71% respectivamente) – (UFF, 2013).

O mergulho no campo mostrou que as políticas de ação afirmativa e de permanência na UFF se relacionam de diferentes maneiras e, por isso, os alunos selecionados para a pesquisa eram: 1) bonificados e bolsistas, ou 2) não bonificados e bolsistas, ou 3) bonificados e não bolsistas, considerando como bolsista aquele que recebia qualquer bolsa do programa de assistência estudantil da universidade. A busca por alunos com esses perfis se justifica apenas como um cuidado a mais na tentativa de proporcionar uma visão mais totalizante da questão, mas não implicou análises em separado.

7 UFRJ, UFPA, UFPE, UFMG e UFF (UFF, 2014).

Todavia, não foi possível realizar a mesma quantidade de entrevistas em cada curso, pois em engenharia mecânica não encontramos todos os perfis. Ao final, realizamos nove entrevistas, sendo três de alunos do curso de pedagogia em Niterói e três em Angra dos Reis, dois do curso de engenharia mecânica em Niterói e um em Volta Redonda. Esses nove entrevistados cobriram os perfis de estudantes que buscávamos conhecer.

Nas entrevistas foram investigados, de forma mais detalhada, os relatos pessoais e as relações desses alunos com a escolarização superior; a relevância das políticas de permanência para a continuidade dos estudos; de que forma essas políticas contribuíram para a formação acadêmica do sujeito; as dificuldades encontradas no decorrer do curso; o processo de interiorização da universidade, entre outros aspectos. Com a comparação dos cursos, buscamos compreender se há especificidades nas necessidades dos alunos de diferentes cursos, no tocante à permanência.

As entrevistas semiestruturadas, recurso utilizado na pesquisa, são “fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, onde os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados” (DUARTE, 2004). Essa escolha metodológica permite conhecer as expectativas e aspirações dos alunos. Porém, para entender o significado social desses sentimentos e desejos, é necessário compreender a lógica por trás de cada enunciado, ou seja, “o princípio da não-consciência impõe que seja construído o sistema das relações objetivas” (BOURDIEU, CHAMBOREDON; PASSERON, 2007, p. 29).

Antes de passarmos às entrevistas, retratamos sucintamente o perfil socioeconômico dos alunos dos cursos selecionados para estudo, atendendo, especialmente, aos acessos a bolsas e ação afirmativa (bônus, no caso da UFF à época da pesquisa).

PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA E ENGENHARIA MECÂNICA, AÇÕES AFIRMATIVAS (AA) E DE PERMANÊNCIA

Para traçar e analisar o perfil socioeconômico dos estudantes dos cursos aqui estudados utilizamos variáveis destacadas pela literatura como favorecedoras do êxito escolar: cor, escolaridade dos pais, renda familiar e escola em que estudaram durante todo o ensino médio (SETTON, 1999; VARGAS, 2008). Para estabelecer esse perfil, utilizamos dados dos ingressantes e dos

concluintes desses cursos. Os dados dos ingressantes foram obtidos junto à Coordenação de Seleção Acadêmica (COSEAC-UFF) e os dos concluintes foram extraídos do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), cobrindo o período de 2005 a 2011.

A faixa de renda familiar dos estudantes varia de um a cinco salários mínimos. Sinteticamente, destacamos alguns aspectos que os dados do Enade e da COSEAC revelaram: 1) o perfil socioeconômico (SE) de ingressantes e concluintes de pedagogia é mais baixo do que o de engenharia mecânica, independentemente do local de oferta, e, portanto, é de se esperar que necessitem de mais apoio da instituição para permanecer no curso; 2) o perfil SE de ingressantes e concluintes do interior no curso de pedagogia apresenta uma diferença suave em relação aos alunos da sede, enquanto em engenharia mecânica essa diferença é mais acentuada, sendo mais favorecidos os alunos de Niterói; 3) o percentual de alunos ingressantes via ação afirmativa é muito próximo entre os cursos e bem baixo, tendo a engenharia mecânica de Volta Redonda o maior percentual (pedagogia/Niterói: 2,5%; pedagogia /Angra dos Reis;⁸ engenharia mecânica/Niterói: 2,6%; engenharia mecânica/Volta Redonda: 2,8%); 4) apesar de haver uma pequena diferença entre o perfil SE do ingressante bonificado e não bonificado, no curso de pedagogia essa diferença não é tão acentuada; 5) os dados coletados sobre o percentual de concluintes contemplados com algum tipo de bolsa⁹ ou auxílio nos cursos aqui analisados mostram que, em 2011, apenas 23,4% dos alunos de pedagogia (Niterói) e 9,9% dos alunos de engenharia mecânica (Niterói) receberam alguma bolsa da própria instituição. Nenhum aluno desses cursos no interior recebeu algum tipo de bolsa ou auxílio da própria UFF; 6) em 2011, nenhum aluno concluinte de engenharia mecânica, em ambas as localidades, entrou na universidade via ação afirmativa, posto que ingressaram em ano anterior à adoção da política de bônus. No curso de pedagogia (Niterói), 3,9% dos alunos concluintes em 2011 entraram via ação afirmativa (AA), refletindo o primeiro ano da bonificação; e 7) as condições de favorecimento social (branco, renda nos estratos mais elevados, alta escolaridade de pais, ensino médio privado) se acentuam entre os concluintes dos dois cursos, quando comparados com os ingressantes.

8 No ano em que esses dados foram obtidos, não houve vestibular no curso de pedagogia de Angra dos Reis.

9 A utilização apenas das respostas do Questionário Enade de 2011 se deve ao fato de o mesmo ser o único que possui uma questão específica sobre bolsas e auxílios nas IFES. Os questionários do Enade de 2005 e 2008 não possuem esse tipo de questão.

Os dados analisados apontam questões e reflexões acerca da situação do acesso e da permanência dos alunos dos cursos por nós estudados. Podemos dizer que não são apenas os alunos que entraram por ação afirmativa que necessitam de assistência estudantil da instituição, mas que outros alunos também precisam do apoio e suporte da universidade no tocante à permanência. As especificidades da relação entre acesso e permanência desses cursos na UFF serão mais bem compreendidas a partir dos relatos dos alunos dos cursos de pedagogia e engenharia mecânica que são os sujeitos dessa relação.

INVISIBILIDADES NO CAMPUS

As falas de nossos entrevistados constituem material para várias explorações. Para os fins deste trabalho, trazemos aquelas relacionadas às seguintes temáticas: a) escolha do curso, b) vida universitária, afiliação, dificuldades subjetivas e objetivas, c) visão sobre políticas de permanência: papel da bolsa, limites e críticas, e d) a relação AA x bolsas.

a) Escolha do curso de nível superior

Das seis entrevistas realizadas com alunos do curso de pedagogia, apenas dois dizem ter escolhido esse curso por vocação, os outros optaram pela facilidade de nele ingressar e por ser o curso que estava no “campo das possibilidades”. Esses argumentos reforçam o conceito de “causalidade do provável” (BOURDIEU, 2011), no qual os sujeitos determinam suas chances de sucesso de acordo com suas condições materiais de existência, e assim tornam-se “inconscientemente cúmplices dos processos que tendem a realizar o provável” (BOURDIEU, 2011, p. 91). Logo, muitos alunos das camadas populares tendem a optar por um curso que possibilite a entrada na universidade pública e que acreditem ser mais fácil de concluir. Nesse caso, coloca-se como problemática a questão do exercício de uma profissão na qual não se entra por escolha. Entretanto, há muitos relatos de identificação com a profissão após o ingresso no curso, especialmente com a experiência do estágio:

Decidi fazer Filosofia na UFRRJ, mas fiquei em vagas de repescagem até que ocorreram aquelas chuvas em janeiro de 2010 e a Rural ficou alagada e parou de atualizar o *site*. Eu perdi a data de inscrição e tinha entrado na vaga de repescagem da UFF. (Aluno de pedagogia – Angra dos Reis, 26 anos, não bonificado e bolsista)

Optei pelo curso de pedagogia pela facilidade de ingresso e por ser uma área ampla. (Aluna de pedagogia – Niterói, 21 anos, bonificada e não bolsista)

Escolhi o curso de pedagogia por vocação. (Aluna de pedagogia – Angra dos Reis, 24 anos, bonificada e não bolsista)

Escolhi o curso pela facilidade, mas depois acabei gostando. Hoje vejo que é por vocação. (Aluna de pedagogia – Niterói, 35 anos, bonificada e bolsista)

Sempre tive vontade de fazer um curso superior para adquirir minha independência. No entanto, minha opção era nutrição, mas o que estava dentro do meu campo de possibilidades era pedagogia. Na verdade, eu queria nutrição, mas a minha nota não era suficiente para ingressar no curso de nutrição. Foi quando surgiu a oportunidade de fazer pedagogia. Mas, infelizmente, nem tudo que sonhamos acontece; porém, a vida é feita de desvios, desvios esses que me deram e me dão muitas oportunidades no campo da pedagogia. (Aluna de pedagogia – Angra dos Reis, 22 anos, bonificada e bolsista)

No caso dos alunos entrevistados da engenharia mecânica, apesar de também terem um perfil socioeconômico mais baixo, escolheram esse curso por “vocação” e também por experiências prévias em cursos técnicos. Na verdade, a escolha de um curso superior pode ser o “resultado de um conjunto de percepções (crenças e valores explicitamente formulados ou tacitamente assumidos como conhecimento prático) que o indivíduo sustenta em relação a si mesmo e ao ambiente de ação” (NOGUEIRA, 2005, p. 11) e, portanto, a “vocação” pode ser apenas uma das variáveis que determinam essa escolha (SCHWARTZMAN, 1998). Aqui, quando indagados sobre a escolha dos cursos, os alunos externam suas dúvidas principalmente em relação ao tipo de engenharia, revelando um grau de proximidade com a carreira já bastante amadurecida:

Escolhi o curso de engenharia mecânica a partir do curso técnico que fiz anteriormente. Queria um curso que pudesse aproveitar essa experiência anterior e que me desse outras possibilidades. Então, a engenharia mecânica foi um curso que se encaixaria nas minhas pretensões. O certo era eu fazer engenharia química ou química na faculdade, mas como eu estava fazendo curso técnico com ênfase em petróleo e gás, percebi que a engenharia mecânica tinha mais a ver com a área e trabalha muito com equipamentos de extração e refino. (Aluno de engenharia mecânica – Niterói, 20 anos, bonificado e não bolsista)

Vocação entre duas engenharias que eu gostava: engenharia mecânica e elétrica, e como na UFF-VR só tinha engenharia mecânica, optei pela mecânica. (Aluno de Engenharia Mecânica – Volta Redonda, 26 anos, não bonificado e bolsista)

Eu gostava muito de matemática e física, e aí eu fiquei muito em dúvida na época de escolher o curso. Chegou uma época que eu decidi que eu queria fazer engenharia e, depois, foi outra dúvida: “E agora, qual?”. E aí eu fui tendendo para mecânica porque eu gosto da mecânica das coisas. (Aluna de engenharia mecânica – Niterói, 18 anos, bonificada e bolsista)

Os relatos dos estudantes mostram que, muitas vezes, precisam usar formas alternativas para terem chance de se apropriar de um diploma de curso superior. É como se as condições objetivas vividas pelos estudantes detentores de insuficiente capital econômico, social e cultural os impelisse a empreender escolhas práticas na tentativa de conquistar seus objetivos (COULON, 2008). Entretanto, na fala dos estudantes de engenharia, não transparece o expediente ao menor esforço na escolha do curso, e sim uma adequação a seus bem definidos interesses pessoais e profissionais.

b) Vida universitária, afiliação, dificuldades subjetivas e objetivas

As dificuldades objetivas (materiais) e subjetivas (imateriais e simbólicas) encontradas pelos alunos durante os anos de curso superior e de vivência na universidade são os principais fatores que influenciam de forma positiva ou negativa a sua trajetória acadêmica. Analisando essas questões pela ótica do processo de diferenciação de carreiras, um número muito pequeno de alunos da engenharia mecânica teve ao longo do curso dificuldades subjetivas, ao contrário dos estudantes de pedagogia, que relataram preconceitos e discriminações.

As práticas brandas e dissimuladas de exclusão, reveladas em algumas falas, interferem de forma intensa na permanência simbólica. Os níveis de desigualdade entre brancos e negros, principalmente, permanecem através da “renovação dos mesmos preconceitos do passado, envolvidos pelas formas de reprodução das classes sociais que conduzem à limitação da mobilidade social ascendente” (TEIXEIRA, 2003, p. 243). Na verdade, “a discriminação ocorre quando somos tratados de forma diferente em situações iguais e iguais em situações diferentes” (PIOVESAN, 2005):

Eu estou no 4º período e não sei até aonde eu vou. Eu pretendo ir até o final, mas conheço muitas pessoas que estão ficando no meio do caminho. Não sei se esse vai ser o meu caso, mas, por enquanto, com a bolsa, eu venho. Quanto à permanência, só daqui a dois anos eu posso falar que eu permaneci e concluí. Por enquanto, a permanência é uma incógnita. Será que eu vou até o final? Tem dias que o que mais me incomoda é a dificuldade financeira, mas, em

outros, é a questão do preconceito. Tem dia que eu fico muito irritada das pessoas acharem que eu não estudo aqui. (...) Velho e negro na faculdade tem que estar lá para trabalhar. Ontem, pela primeira vez, uma menina estava perdida aqui no *campus* e me perguntou se eu estudava aqui e eu disse que sim. Em dois anos, essa foi a primeira vez que alguém me pergunta isso. (Aluna de pedagogia – Niterói, 56 anos, não bonificada e bolsista)

No começo das aulas, fui percebendo que muitas coisas que eu tinha aprendido na escola não faziam sentido quando entrei na faculdade. Tive dificuldades nas leituras, na escrita e até mesmo para organizar textos acadêmicos. No decorrer, entendi o quanto a nossa educação está deficitária, de maneira que não prepara seus alunos para um futuro acadêmico. A discriminação, ao meu ver, foi por parte de alguns professores que, apesar de doutores em educação, não passaram ou não souberam lidar com a escola básica e suas especificidades, de modo a não entender as dificuldades encontradas por nós alunos de escolas públicas. Porém, desde o início da minha graduação encontrei professores que me fizeram entender que sempre haverá dificuldades, mas que, no decorrer do curso, eu iria ser tomada pelo mundo acadêmico e que esse lugar (universidade) é o lugar para erros e acertos. (Aluna de pedagogia – Angra dos Reis, 22 anos, bonificada e bolsista)

Minhas maiores dificuldades são com algumas disciplinas que, às vezes, não fazem sentido pra mim, o que acarreta um processo mais lento de aprendizado. Mas dizer o que é fácil e o que é difícil é relativo e isso faz parte da formação acadêmica e da vida. No bloco da Faculdade de Educação é preciso dar um jeito definitivo nos elevadores, porque um – por mais moderno que seja – está sempre em manutenção, e temos alunos com dificuldades físicas que necessitam usá-los. No tocante a professor e alunos, percebo que é uma relação mais distante por falta de tempo mesmo. Quando estamos juntos, é preciso ficar quieto e prestar atenção na aula, e quando dá 11h as pessoas devem sair correndo porque têm outros compromissos. Mas não senti que sofri algum tipo de preconceito, abuso de autoridade ou algo do tipo. Não podemos esquecer que os professores são seres humanos, antes de tudo, e cada um trabalha e lida com a turma de maneira diferente. (Aluna de pedagogia – Niterói, 21 anos, bonificada e não bolsista)

Em relação às dificuldades subjetivas, eu acredito que haja ainda um preconceito racial, eu sofro isso indiretamente na faculdade, não que eu esteja sendo vítima de preconceito, isso não tá acontecendo comigo. Suave. Quer ver, por exemplo, o padrão de beleza. Infelizmente, as pessoas mais claras ainda são tomadas como padrão de beleza. (Aluno de engenharia mecânica – Niterói, 20 anos, bonificado e não bolsista)

Olha, eu percebo mais as dificuldades objetivas, como a dificuldade nas disciplinas, falta de tempo, esse tipo de coisa. Essas subjetivas, de alguma discriminação, até hoje eu não tive. (Aluna de engenharia mecânica – Niterói, 18 anos, bonificada e bolsista)

Apesar dessas diferenças, outra circunstância uniu as falas de alunos de pedagogia e de engenharia mecânica: o fato de estudarem no interior. Consideram que suas condições de estudo são prejudicadas por esse fato, o que reflete concretamente os processos de hierarquização da vida universitária com suas dobras internas, sempre possibilitando novas classificações e portanto, rehierarquizações. Por exemplo: mesmo um curso prestigiado como engenharia se curva às circunstâncias da oferta na sede e no interior. Como segue:

As dificuldades maiores são em relação a material, poucos livros na faculdade e, em época de prova, eles somem. Além disso, alguns professores têm a didática muito defasada e difícil de entender. Quanto às expectativas, não foram alcançadas; meu curso não tinha quase nenhum laboratório e ainda existia uma briga interna entre oposição e situação para concorrer à diretoria e isso atrapalhava o desenvolvimento do meu curso. (Aluno de engenharia mecânica – Volta Redonda, 26 anos, não bonificado e bolsista)

O aluno de pedagogia explicita essa percepção:

Foi difícil sair do meu lar e ir morar em outro município, onde tudo é muito caro, difícil alugar imóveis. Fiquei inicialmente na casa de uma tia, até conseguir uma república para morar. Antes de ir para Angra, eu morava em Volta Redonda, mais conhecida como cidade da CSN. Enquanto curso, tivemos dificuldade por causa da precarização que vivemos no interior, falta professor, o espaço não é totalmente adequado e muita dificuldade com os transportes, tanto públicos quanto os solicitados à UFF. E o que considero até mais que subjetivo é o preconceito que sofremos enquanto interior, somos vistos como os últimos a serem atendidos, embora a PROAES tenha feito um certo esforço para atender às demandas, mas pouco eficiente. Nós tivemos, enquanto representante estudantil, muita dificuldade de nos relacionar com os alunos de Niterói. As pautas do interior são sempre colocadas para escanteio. (Aluno de pedagogia – Angra dos Reis, 26 anos, não bonificado e bolsista)

c) Políticas de permanência: bolsa, limites e críticas

Os estudantes ressaltam que as bolsas de assistência estudantil, em sua maioria, só os ajudam financeiramente, e que sentem falta de uma inserção acadêmica e pedagógica que contribua em sua trajetória dentro da universidade. Essa percepção é mais acentuada entre os estudantes de engenharia: são os que mais cobram da instituição algum tipo de bolsa com alcance acadêmico, não propriamente porque sejam mais carentes desse apoio, mas porque podem prescindir de bolsas para subsistência com mais facilidade.

Entretanto, uma aluna bolsista de pedagogia enuncia, em sua fala, uma conexão entre esses aspectos:

Financeiramente a bolsa me ajuda porque eu gasto muito dinheiro de passagem, gasto muito também com *xerox*. Intellectualmente também, porque, se não fosse através da bolsa, eu não poderia ter tempo disponível para estudar em grupo, procurar orientação dos professores etc. (Aluna de pedagogia – Niterói, 56 anos, não bonificada e bolsista)

Na maioria das entrevistas realizadas com os alunos dos dois cursos, a questão da falta de divulgação das bolsas de assistência estudantil é enfocada, tendo um aluno de engenharia relatado que, na apresentação da universidade para os calouros, a única pró-reitoria que não se fez presente foi a de assuntos estudantis. Nos próximos relatos, os alunos emitem opiniões sobre o encaminhamento dos pedidos de bolsas e auxílios da UFF, apontando fragilidades no sistema e esclarecendo o papel das bolsas em suas vidas:

Eu tenho Bolsa Monitoria e Bolsa Auxílio Moradia. Eu acompanhei os editais pela internet e me inscrevi neles. Na Monitoria você faz duas etapas, a primeira é uma prova escrita e, depois, uma entrevista. Na Bolsa Auxílio Moradia, você preenche muitas informações socioeconômicas e escreve uma justificativa por que precisa da bolsa. Depois, tem um prazo para reunir uma imensa quantidade de documentos pessoais e familiares para comprovar as informações anunciadas por nós, estudantes. Eu nunca tinha pedido anteriormente, porque minha família estava financeiramente “estável” até 2012, mas minha mãe ficou desempregada em fevereiro e passei bastante dificuldade, então, nesse último ano tentei pedir bolsa. O grande problema das bolsas é que de janeiro a março a gente passa muita dificuldade para pagar aluguel das nossas repúblicas e outras despesas mais, isso quando não atrasa, né? A Bolsa Monitoria contribuiu para o meu engrandecimento profissional e acadêmico e o Auxílio Moradia me ajuda apenas financeiramente. (Aluno de pedagogia – Angra dos Reis, 26 anos, não bonificado e bolsista)

Ninguém vai à sala de aula para explicar as bolsas que a UFF oferece – até outros informes necessários, como o Enade – e a informação acaba chegando de maneira informal, por meio dos alunos mais antigos. Acredito que se tivesse uma bolsa, principalmente a Bolsa de Desenvolvimento Acadêmico, ela poderia contribuir financeiramente para gastos como transporte público e *xerox*, eu poderia continuar me dedicando somente aos estudos. Sem contar que um requisito para continuar recebendo a Bolsa de Desenvolvimento Acadêmico é estar ligado a um projeto criado pelos professores, o que considero ótimo porque todo conhecimento é válido. Acho que alunos que entraram na instituição através das ações afirmativas devem receber algum tipo de bolsa/auxílio. Ao

menos, na minha turma, 80% recebem algum tipo de apoio ou participam de algum programa da própria universidade, e quando o pagamento atrasa alguns alunos faltam à aula ou deixam de tirar *xerox* e comprar livro. (Aluna de pedagogia – Niterói, 21 anos, bonificada e não bolsista)

Eu tenho o Auxílio Moradia e uma bolsa de iniciação à docência pela CAPES. O processo da primeira foi pela internet, através da comprovação de documentos de renda e entrevista. A segunda foi através de um convite de uma professora da universidade. Fiquei sabendo das bolsas através de colegas da faculdade. Elas me ajudam, pois não precisei trabalhar e estudar ao mesmo tempo, podendo, então, me dedicar exclusivamente para a minha formação. (Aluna de pedagogia – Angra dos Reis, 22 anos, bonificada e bolsista)

Eu tenho a Bolsa Auxílio Moradia, que é para estudantes de cidades a mais de 30 km de Niterói. Eu fiquei sabendo da bolsa “boca a boca” mesmo, eu não me lembro muito bem, mas eu acho que ouvi de um amigo meu. Essa bolsa é financeira na verdade, ela é só para te ajudar a pagar o aluguel. Eu pretendo pegar, né, talvez nesse período ou talvez no próximo, alguma de iniciação ou alguma mais nesse estilo, porque faz falta sim você colocar em prática o que você está aprendendo. E, por enquanto, eu peguei essa bolsa, porque eu já tinha passado da época das outras bolsas, então foi essa que eu consegui e eu estava precisando bastante de grana. Em relação à possibilidade de alunos entrarem na universidade através das ações afirmativas, ganharem uma bolsa automaticamente, acho que já existe em outras universidades, por exemplo, na UENF de Campos. A pessoa que entra por ação afirmativa já tem logo uma bolsa, que eles chamam de bolsa de cotista, alguma coisa assim. (Aluna de engenharia mecânica – Niterói, 18 anos, bonificada e bolsista)

Eu tenho a Bolsa Treinamento.¹⁰ Entrei no *site* e me cadastrei, mandei todos os documentos necessários e fiquei aguardando o resultado. Não ganhei a bolsa no começo, fui contemplado só no meio do ano. Fiquei sabendo por amigos que já tinham a bolsa. A divulgação de bolsas é muito fraca, geralmente quem quer a bolsa é que corre atrás de informações. A bolsa contribui financeiramente, e esse foi o principal motivo para eu solicitá-la. A universidade poderia avançar na disponibilidade de mais bolsas e fazer um processo de avaliação mais rígido, pois tinha amigos meus que realmente necessitavam e não conseguiam e muitas vezes não conseguiam porque outras pessoas que não necessitavam mentiam nos dados e impediam que essas pessoas ganhassem. Poderia também investir mais na universidade e melhorar os cursos, como eu já disse anteriormente, criar mais laboratórios e apoiar mais os projetos. (Aluno de engenharia mecânica – Volta Redonda, 26 anos, não bonificado e bolsista)

¹⁰ Modalidade de bolsa mais concedida à época do estudo. Foi substituída pela Bolsa de Desenvolvimento Acadêmico.

d) A relação ação afirmativa x bolsas

A hierarquia de carreiras (COELHO 1999; VARGAS, 2010) aparece com grande destaque na relação dos alunos com o fato de serem ou não bonificados e bolsistas. Grande parte dos alunos de pedagogia acha que deveria haver uma bolsa específica que atendesse diretamente aqueles que entraram via ação afirmativa. Entretanto, as falas dos alunos bonificados e não bolsistas que apresentamos a seguir problematizam a questão:

Não possuo nenhum tipo de bolsa ou auxílio, pois não preciso, financeiramente falando, e não tenho tempo, academicamente falando. Acho que alguns alunos precisam sim de um apoio imediato ao entrar na universidade, porque nosso país tem o hábito de dar soluções paliativas a questões fundamentais. Se a educação de base fosse de melhor qualidade, mais estruturada e a prioridade fosse ela, a educação superior não necessitaria de ações afirmativas. Em minha opinião, as ações afirmativas promovem segregação de pessoas. O que deve ser pensado é como fazer para que haja equidade no seu acesso. (Aluna de pedagogia – Angra dos Reis, 24 anos, bonificada e não bolsista)

Eu entrei depois dos cadastros, mas o auxílio transporte já seria ótimo. Eu vou tentar algumas delas. Todos os ramos da UFF, tirando a PROAES, que seria a desenvolvedora dessas bolsas, tiveram um espaço na minha aula de introdução à engenharia mecânica, então, a questão da divulgação ficou faltando. Quem entra por cota é que vai pegar esse tipo de bolsa. Já quem não entra por cota não passa pela PROAES, aí eu acho que também não pode pegar bolsa, porque você tem que provar baixa renda, talvez você tenha até baixa renda e não passou por cota, mas aí é mais difícil. Eu penso em pegar uma monitoria ou iniciação científica. Eu acredito que na monitoria, quando você está passando o conhecimento para aquela pessoa, na verdade você está só concretizando o seu. E quando você participa de um projeto tecnológico, uma iniciação científica como professor, você está acrescentando uma vivência enorme para você. A monitoria é melhor, em comparação a esse tipo de bolsa que só ajuda financeiramente. Eu não acho que essa bolsa deveria ser dada assim, logo que você entra, sabe? Porque ia tirar o valor desse dinheiro. Eu acho que tem que haver um esforço da parte do aluno, porque nada que você ganha sem esforço... Como eu vou dizer, você acaba não dando valor para aquilo, sabe? É fácil para você, então você desdenha, você tem mais chance de desdenhar. Não que isso seja regra, talvez não desdenhasse, mas tem uma chance maior. O aluno tem que ir lá, procurar, mostrar que ele se importa em ganhar essa bolsa, que ele vai dar valor a esse dinheiro, entendeu? (Aluno de engenharia mecânica - Niterói, 20 anos, bonificado e não bolsista)

Na fala do aluno de engenharia mecânica, fica evidente a questão do mérito, do esforço próprio na aquisição de determinado benefício,

sancionando a herança cultural e o dom social como formas de legitimar as desigualdades sociais (BOURDIEU, 2011).

Além das questões levantadas pelos alunos, acreditamos que esse debate deve ser aprofundado à luz da lei 12.711 (BRASIL, 2012), que prevê a possibilidade de ingresso por cotas com renda ilimitada em metade das vagas. Por outro lado, atrelar a concessão de bolsas apenas a cotistas significa alijar um contingente real de estudantes não cotistas e vulneráveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: DESVENDANDO ARTIMANHAS DA EXCLUSÃO

Afinal, quem são os invisíveis? Ao considerar o debate atual sobre políticas de expansão e democratização da educação superior, retomamos a questão de como determinado segmento da sociedade foi dela excluído em décadas passadas, e o compromisso das atuais políticas em democratizar esse nível de ensino para que esses alunos não continuem excluídos, esquecidos e, conseqüentemente, invisíveis.

A cultura ou política do esquecimento cria sujeitos invisíveis, pois, na medida em que se naturalizam as desigualdades sociais e educacionais, aprofundamos o abismo entre aqueles que historicamente foram excluídos de um segmento da educação e seus herdeiros, bem como reafirmamos que esse espaço social é destinado apenas a uma parcela da sociedade. Neste trabalho, identificamos esse processo ainda mais agravado quando se consideram os fatores “cursos” e “sedes”.

A investigação mostrou que, embora advenham de estratos sociais semelhantes, alunos de pedagogia configuram um perfil SE mais baixo que os de engenharia mecânica. Mesmo obtendo mais bolsas, relatam ainda maiores dificuldades de adaptação e de permanência no ensino superior. Ou seja: a distância que separa os estudantes de camadas populares das práticas e ritos da vida universitária parece ser maior para os alunos de pedagogia. De uma forma ou de outra, a escolarização prévia ou mesmo a vida familiar dos estudantes de engenharia mecânica os familiarizou com o ambiente universitário, onde parecem se mover com maior traquejo.

Assim, embora o ingresso para um curso muito seletivo como engenharia represente um esforço escolar considerável para estudantes mais pobres, os relatos não trouxeram o peso de fatores subjetivos limitantes. De alguma forma, os estudantes se mostravam “empoderados” para dar prosseguimento aos estudos, mesmo com dificuldades objetivas a serem

enfrentadas. Já o ingresso em um curso menos seletivo como pedagogia parece se associar, antes de tudo, a histórias de vida representadas por superação de limites na condição de vida familiar. Para estes, num segundo momento, a ambientação com os novos códigos universitários e a sobrevivência na universidade, oferecerá dificuldades adicionais.

Poderíamos dizer, dessa forma, que quanto maior for a distância pregressa do estudante com a vida universitária, incluindo aí a ausência ou exclusão de outros familiares no ensino superior, maiores, mais específicas e complexas serão as dificuldades de permanência. Outro dado que emergiu nas falas foi a acentuação das dificuldades em relação ao local do curso. Parece ser impossível uma individualização das carências dos estudantes por curso e local, mas a instituição não pode ignorar essas especificidades e não incluí-las em seu planejamento.

Discriminação, transporte, material didático, alimentação, bolsa, professores, xerox, trabalho, preconceito, invisibilidade, interior X Niterói... Esses são alguns aspectos da permanência que fazem os alunos reinventarem, cotidianamente, suas práticas na Universidade Federal Fluminense: quando conseguem vencer a barreira da entrada na IES, mas continuam enfrentando diversos obstáculos, “reinventam a realidade em práticas de vida que refletem suas carências materiais” (RODRIGUES, 2014, p. 100). Segundo Abramovay et al. (2002), esse contexto é designado por uma situação em que os recursos e habilidades de um determinado grupo social são tidos como insuficientes e inadequados para lidar com as “oportunidades” oferecidas pela sociedade, oportunidades estas que se constituem em formas de ascender a maiores níveis de bem-estar ou diminuir possibilidades de deterioração de suas vidas.

Vimos que a identificação da insuficiência ou inadequação dos estudantes para usufruir das novas oportunidades educacionais está dada, seja em nível institucional, pelas políticas de ação afirmativa e de assistência estudantil adotadas, seja em nível federal, com a criação do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), em 2008. Porém, a eficácia de ações de permanência repousa, em primeiro lugar, no reconhecimento da complexidade das carências.

Neste trabalho tentamos nos aproximar dessa complexidade dando voz e organizando as falas de universitários que, por fugirem do perfil histórico dos estudantes de ensino superior no Brasil, tendem a ser sutilmente invisibilizados. Na verdade, a invisibilidade de uns é alimentada

pela insensibilidade ou ignorância de outros tantos. De qualquer forma, o assunto requer um olhar agudo e, ao mesmo tempo, amplo, a fim de instruir as instituições e as políticas públicas sobre assistência estudantil, para “recusar iniciativas desprovidas de conhecimentos teóricos e práticos que se amparam em fundos públicos e são objetos de um proselitismo institucional para efeito de demonstrações alhures” (PORTES; SOUSA, 2012, p. 13).

Mais que isso, não compreendidas como direito e não amparadas por um conjunto de ações sistemáticas, abrangentes e continuamente reavaliadas, as políticas de permanência regredem ao assistencialismo e podem frustrar ou enganar de forma torpe aqueles que são atraídos à universidade pelo discurso da democratização de oportunidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVAY, M. et al. *Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafio para as políticas públicas*. Brasília: Unesco / BID, 2002.
- BOURDIEU, Pierre. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). *Escritos de Educação*. 12ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 81-126.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. *Ofício do sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). *Escritos de Educação*. 12ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 217-228.
- BRANDÃO, Zaia. Entre questionários e entrevistas. In: _____. *Pesquisa em Educação: conversas com pós-graduandos*. São Paulo: Loyola, 2010. p. 29-53.
- BRASIL. Lei 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm>. Acesso em: 26 nov. 2012.
- COELHO, Edmundo. *As profissões imperiais: medicina, engenharia e advocacia no Rio de Janeiro: 1822-1930*. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- CORDENAÇÃO DE SELEÇÃO ACADÊMICA DA UFF. Disponível em: <<http://www.vestibular.uff.br/>>. Acesso em: 24 maio 2013.
- COULON, Alain. *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia (Edufba), 2008.
- CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade temporã: da Colônia à Era Vargas*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

DOURADO, Luiz Fernando; GOMES, Alfredo Macedo; OLIVEIRA, João Ferreira. Políticas de educação superior no Brasil: mudanças e continuidades. In: PAULA, Maria de Fátima Costa de; FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto (Orgs.). *Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina*. Aparecida: Ideias e Letras, 2011. p. 153-190.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar*, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

ENADE 2005, 2008 e 2011. *Relatório de curso*. Disponível em: <<http://enadeies.inep.gov.br/enadeles/enadeResultado/>>. Acesso em: 29 abr. 2013.

EZCURRA, Ana María. Massificación y enseñanza superior: una inclusión excluyente. In: FERNANDEZ LAMARRA, Norberto; PAULA, Maria de Fátima Costa de. *La democratización de la educación superior en América Latina: límites e posibilidades*. Saenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2011. p. 60-72.

INEP. *Censo de Educação Superior: 2010 – Resumo Técnico*. Brasília: Inep, 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2012.

NOGUEIRA, Cláudio Martins. Desafios teóricos na análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares: a escolha do curso superior. In: 29º ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS. Caxambu, 2005. *Anais...* São Paulo: ANPOCS, 2005.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Martins. *Bourdieu & a educação*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NOVAES, Daniele Rego. *Os cotistas da engenharia da UFRJ: novos perfis ou mais do mesmo?* 2014. 128 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2014.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas sob a perspectiva dos Direitos Humanos. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade, 2005.

PORTES, Êcio Antônio; SOUSA, Letícia Pereira. O nó da questão: a permanência de jovens dos meios populares no ensino superior público. *Seminário “10 anos de ações afirmativas: conquistas e desafios”*. FLACSO Brasil e GEA. UERJ, 2012. Disponível em <http://www.flacso.org.br/gea/documentos/seminario_10_anos/Apresentacao_Ecio_Portes.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2013.

RODRIGUES, Rafael Coelho. *Juventude como capital: a questão criminal e os projetos sociais frente às políticas para os jovens vulneráveis*. Curitiba: Juruá, 2014.

SCHWARTZMAN, Simon. *A diferenciação do ensino superior no Brasil*. 2006. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/diferent.htm>>. Acesso em: 15 maio 2013.

SETTON, Maria da Graça Jacinto. A divisão interna do campo universitário: uma tentativa de classificação. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, Brasília, v. 80, n. 196, p. 451-471, 1999.

SOUSA, Letícia Pereira; PORTES, Êcio Antônio. As propostas de políticas/ações afirmativas das universidades públicas e as políticas/ações de permanência nos ordenamentos legais. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, Brasília, v. 92, n. 232, p. 516-541, set./dez. 2011.

TEIXEIRA, Moema de Poli. *Negros na universidade: identidade e trajetória de ascensão social no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. *Vestibular 2012. Estatística. Relação Candidato Vaga*. Disponível em: <<http://www.coseac.uff.br/2012/>>. Acesso em: 3 ago. 2013.

_____. A UFF entre as IFES. 2014. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/pgiproplanuff/numeros/a-uff-entre-as-ifes>>. Acesso em: 4 out. 2014.

_____. *Relatório de Gestão*. 2010. Disponível em: <<http://www.uff.br/reuni/images/stories/arquivos/reuni/relatoriodegestao/relatorio-gestao-uff-2009.pdf>> e <<https://sites.google.com/site/pgiproplanuff/numeros/corpo-discente>>. Acesso em: 3 maio 2013.

VARGAS, Hustana Maria. Políticas de permanência na Universidade Federal Fluminense: um estudo na perspectiva das carreiras e da interiorização. In: PAULA, Maria de Fátima Costa de; SILVA, Maria das Graças Martins da (Orgs.). *As políticas de democratização da educação superior nos estados do Rio de Janeiro e de Mato Grosso: produção de pesquisas e questões para o debate*. Cuiabá: Editora da UFMT, 2012. p. 97-119.

_____. *Represando e distribuindo distinção: a barragem do ensino superior*. 2008. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2008.

_____. Sem perder a majestade: “profissões imperiais” no Brasil. *Estudos de Sociologia*, São Paulo, v. 15, p. 107-124, 2010.

Algumas reflexões sobre a identidade do curso de pedagogia

Silke Weber

Visando contribuir para o debate sobre formação docente e perspectivas de inserção profissional dos estudantes de pedagogia, algumas reflexões são aqui propostas. Iniciando pela rememoração de alguns marcos desse tipo de formação, pontuam-se tensões que têm permeado o debate sobre seus objetivos e formação correspondente. São arroladas, em seguida, algumas características atuais da formação oferecida, finalizando com considerações sobre a inserção dos seus egressos no mercado de trabalho.

REMEMORANDO ALGUNS MARCOS

Criado pelo governo federal em 1939, em concomitância com a organização da Faculdade Nacional de Filosofia (CRUZ, 2011), o curso de pedagogia, conforme sabido, visava à formação de bacharéis destinados à ocupação de cargos de técnicos em educação e à preparação de licenciados para lecionarem em escolas normais e ministrarem algumas disciplinas do então curso secundário. Esse formato persistiu até 1969, mesmo após a revisão de seu currículo mínimo, em decorrência da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961, sendo regulado em parecer do então Conselho Federal de Educação (251/1962), quando teve seu objetivo ampliado de modo a abranger “a formação dos profissionais destinados às funções não docentes do setor educacional”.

Sete anos depois, nova modificação seria introduzida pelo parecer CFE 252, de 1969, pelo qual o bacharelado do curso de pedagogia teria a incumbência de formar especialistas para as áreas de planejamento, supervisão, administração e orientação educacional, formação que, mais adiante, seria oferecida também em cursos de especialização. A licenciatura foi mantida, sendo organizada em torno da Didática Geral e Específica e conduzindo ao magistério em cursos normais e ao de algumas disciplinas do então curso secundário. Mas foi a lei 5.692, de 1971, que constituiu um marco importante da discussão sobre formação docente, por extinguir as escolas

normais e tornar a formação para o magistério uma habilitação do ensino de 2º grau (nível médio atual), dando-lhe tônica profissionalizante, além de admitir a formação de docentes para os anos finais do 1º grau e das disciplinas do 2º grau em licenciatura curta (art.30b). Não obstante, a discussão sobre esses aspectos, em que ganhou destaque a crítica sobre a característica tecnicista atribuída à formação, contribuiu para aprofundar a compreensão da necessária vinculação entre educação e projetos de sociedade, com desdobramentos no debate educacional, em particular sobre a focalização da dimensão educativa da ação docente.

Em contraposição ao caráter profissionalizante estabelecido na lei mencionada, essa visão põe em foco a dimensão transformadora da educação formal, destacando o papel da escola na organização do pensamento das novas gerações. Sob a influência da contribuição gramsciana, no âmbito da crítica às correntes reprodutivistas representadas, sobretudo, por Althusser, Bourdieu e Passeron, o debate acadêmico tornou-se polarizado entre as teses da competência técnica e do compromisso político (MELLO, 1982; SAVIANI, 1983), conferindo destaque ao professorado como intelectual orgânico da ação transformadora da escola em favor da construção de sociedade democrática. Nessa esteira, foi o professorado denominado educador, organizador, trabalhador da educação, e somente na década de 1990 voltaria a ser denominado docente, ou melhor, profissional da educação, com delineamento do escopo de formação inicial e continuada.

Outro desdobramento importante desse debate foi a criação, em 1976, do Movimento em Prol da Formação do Educador, base da futura (1991) Associação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), que tem galvanizado a discussão em torno da formação no curso de pedagogia, tendo como base a docência. Esse debate ganhou visibilidade, sobretudo após a promulgação da lei 9.394/1996, que instituiu o curso normal superior como lugar de formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental, a ser oferecido por universidades e institutos superiores de educação (arts. 62 e 63).

TENSÕES NO DEBATE SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE

A tentativa de criar um novo lugar para a formação em nível superior de professores fomentada pela LDB de 1996 impulsionou o debate sobre a dimensão educativa do curso de pedagogia, tônica que vinha sendo

experimentada em todo o país em alguns cursos e que vinha sendo legitimada mediante apostilamento da habilitação para o magistério em educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental nos diplomas emitidos pelas instituições de ensino superior (IES). Ganhava destaque nessas experiências a relação entre formação e prática pedagógica e a superação do divórcio entre formação pedagógica e formação nas disciplinas, elegendo-se a atividade docente como foco formativo. Esse debate foi capitaneado simultaneamente pelo Ministério da Educação (MEC), pela ANFOPE e pelas entidades ligadas à educação que, periodicamente, se confrontavam em espaços acadêmicos e institucionais e, a partir de 1995, no Conselho Nacional de Educação (CNE), instituído pela lei 9.131, nesse mesmo ano.

Entre 1998 e 2006, iniciativas de natureza diversa foram tomadas visando dar sequência ao estabelecido na LDB, sendo o CNE um protagonista de ofício. Assim, pelo parecer 970/1999, restringe a autorização de propostas de cursos de pedagogia com habilitação para o magistério em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental avaliadas positivamente, por dois anos, após o que, obrigatoriamente, deveriam ser transformados em cursos normais superiores a serem oferecidos por universidades ou institutos superiores de educação. Essa posição foi sancionada pelo decreto 3.276 do mesmo ano, o que veio a consolidar a cisão entre comunidade acadêmica e esferas de governo no que se refere à prerrogativa do curso de pedagogia formar professores para a educação básica.

O debate sobre o curso de pedagogia, não obstante, não apenas teve continuidade como foi acirrado por ocasião da formulação das diretrizes para os Institutos Superiores de Educação (1999) e, sobretudo, das Diretrizes Nacionais para a Formação em Nível Superior de Professores da Educação Básica (WEBER, 2000). Nesse momento, acentuou-se a contraposição entre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) aprovadas pelas instâncias normativas, em 2001, que deveriam orientar desenhos formativos para a docência, e a denominada “base comum nacional”, que continuava a ser defendida por importantes segmentos da instância formadora em relação aos cursos de pedagogia, a exemplo do Fórum de Diretores (Forumdir).

A Base Comum Nacional constituía o cerne da discussão da ANFOPE sobre a formação docente desde os anos 1980, que a entendia como sólida formação teórica; unidade entre teoria e prática, enfatizando a pesquisa como meio de produção de conhecimento e de intervenção na prática social; gestão democrática como instrumento de luta contra a gestão autoritária da

escola; compromisso social e ético com ênfase na concepção sócio-histórica do educador; trabalho coletivo interdisciplinar; articulação entre formação inicial e continuada a ser provida em uma escola única. O profissional da educação a ser formado em cursos de pedagogia teria que possuir “formação específica para o trabalho educativo em suas diversas modalidades, devendo ser capaz de atuar nas diversas áreas da educação formal e não formal, tendo a docência como base de sua identidade profissional”. A Base Comum Nacional era entendida como elemento unificador da profissão, distinta, portanto, da formação comum que estaria presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais (WEBER, 2007).

Com efeito, as DCN, embora referenciadas no debate nacional sobre formação de professores, têm como cerne o desenvolvimento de competências e habilidades visando à coerência entre a formação oferecida e a prática pedagógica esperada do futuro professor, a ser realizada com embasamento em pesquisa e focada no processo de ensino e de aprendizagem e na dinâmica escolar. Os projetos pedagógicos das licenciaturas resultantes de trabalho coletivo teriam, portanto, que integrar conteúdos curriculares da educação básica como objeto de ensino e aprendizagem, observando o preparo para o ensino visando à aprendizagem do aluno; o acolhimento e o trato com a diversidade; o exercício do enriquecimento cultural; o aprimoramento da prática investigativa; a elaboração e execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares; o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores.

O confronto seria finalmente dirimido ou amenizado pelo parecer CNE/CP 03/2006, que estabeleceu as DCN para os cursos de graduação em pedagogia – licenciatura, e pela resolução CNE/CP 01/2006, regulações que hoje pautam os projetos pedagógicos dos cursos. A docência passou a ser concebida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e o objeto da pedagogia. Ou seja, a docência compreende atividades pedagógicas inerentes ao processo de aprendizagem, mas também a da gestão dos processos educativos em espaços escolares e não escolares e a produção e disseminação do conhecimento na área da educação. A pedagogia trata do campo teórico-investigativo da educação, do ensino, de aprendizagens e do trabalho que se realiza na *práxis* social e, assim, envolve também a educação profissional na área de serviços

e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, o que denota amplitude curricular.

ALGUMAS CARACTERÍSTICAS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA

Tendo como principal fonte o estudo de Gatti e Barreto sobre *Professores no Brasil*, publicado em 2009, com dados provindos principalmente do Censo do Ensino Superior de 2006, cabe destacar alguns aspectos que caracterizaram o curso de pedagogia após o estabelecimento das DCN, indicando, de certo modo, que alguns dos problemas assinalados ao longo do debate sobre formação docente para a educação básica foram enfrentados. Um primeiro aspecto a chamar atenção é a formação dos professores ser realizada predominantemente em universidades (63%), especialmente estaduais, ao lado de faculdades isoladas (21,6%), em sua maioria privadas, sobretudo nas regiões mais prósperas, características que são confirmadas no Censo do Ensino Superior de 2013 (INEP). Entretanto, por outra parte, a formação é majoritariamente oferecida por cursos noturnos (68,6%), um obstáculo evidente para a realização de estágios. Os seus estudantes são, sobretudo, do sexo feminino (75,4%), jovem, na faixa etária entre 18 e 24 anos (46%) e oriunda de camadas médias.

Quando se observam os dados do Censo do Ensino Superior de 2006 (INEP) referentes ao curso de pedagogia, observa-se que 37,6% deles eram mantidos pelo poder público e 44,5% dos alunos se encontravam em IES públicas, sendo igualmente a esfera estadual a que mais comparece. Um aspecto que tem caracterizado o curso é o fato de ele se configurar uma opção profissional feminina: 92,5% dos estudantes são mulheres e 35% têm entre 18 e 24 anos, 41,9% situando-se na faixa de renda entre um e três salários mínimos (SM) e 49% na faixa entre três e dez SM. Completando o perfil dos estudantes dos cursos de pedagogia, deve-se notar que apenas 40% deles trabalham, e, entre esses, 23% trabalham entre 20 e menos de 40 horas; 60% não dominam qualquer língua estrangeira e costumam ler em média, até dois livros por ano; 10% dos pais e mães são analfabetos. A bagagem cultural é relativamente menor entre os estudantes de pedagogia do que os de outras licenciaturas.

Os dados do Censo do Ensino Superior de 2013 também indicam que a licenciatura em pedagogia é, atualmente, o curso mais procurado dentre as licenciaturas, contando com mais de 611 mil alunos, o que representa

44,5% dos alunos matriculados visando esse tipo de formação; é oferecida de forma prevalente pelo setor público, que, desde 2008, vem progressivamente assumindo a formação inicial de docentes no país. Aliás, a matrícula em licenciaturas quase que duplicou nos últimos dez anos. Por outra parte, depois dos cursos de administração (800 mil alunos) e de direito (769 mil alunos), é o curso de pedagogia o mais escolhido pelos estudantes.

É oportuno registrar algumas informações relacionadas aos currículos das instituições que formam docentes para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, extraídas do estudo de Gatti e Nunes (2008) sobre 71 cursos de pedagogia, porque indicam a persistência da dificuldade de os mesmos se caracterizarem como licenciaturas: as estruturas curriculares comportavam 3.107 disciplinas obrigatórias e 406 optativas, e as 1.498 ementas analisadas foram categorizadas em: 1) *fundamentos teóricos* – disciplinas que oferecem base teórica a partir de diferentes áreas de conhecimento; 2) *conhecimentos relativos aos sistemas educacionais* – estrutura e funcionamento do ensino, currículo, gestão escolar, ofício docente; 3) *conhecimento relativo à formação profissional específica* – conteúdos da educação básica, didáticas específicas, saberes relacionados à tecnologia; 4) *conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino específico*; 5) *outros saberes*; 6) *pesquisa e TCC* e 7) *atividades complementares*, não havendo explicitação sobre os estágios.

Para as autoras, os cursos são fragmentados, apresentam um conjunto disciplinar disperso; há equivalência entre disciplinas que embasam teoricamente a partir de áreas de conhecimento e outras ligadas à profissionalização específica do professor (28%), nas quais, entretanto, também predominam os fundamentos. Muito raramente registram o que e como ensinar, sugerindo que a mediação teoria e prática parece não se realizar. Predominam abordagens genéricas ou descritivas das questões educativas. A proporção de horas dedicadas às disciplinas de formação específica é de 30%, ficando 70% para as demais. Os conteúdos específicos a serem ministrados em sala de aula não são objeto dos cursos analisados, e entre as disciplinas optativas predominam os fundamentos teóricos (24%). Sobre as atividades integradoras como pesquisa e outras atividades complementares, por exemplo, pouco é informado.

Os dados, embora defasados (2008), parecem, entretanto, dar conta ainda da atual situação dos cursos de pedagogia, que, tudo indica, continuam a procurar a sua identidade, instados que foram a combinar experiência e

especialidades tradicionais com as novas exigências normativas. Ou seja, como redefinir e distribuir disciplinas entre professores recrutados segundo modelo formativo anteriormente vigente que privilegiava o bacharelado?

Resistências de natureza diversa produzem novas tensões dentre as quais ganha relevo a defesa do posto de trabalho obtido por concurso público, com repercussões importantes na concretização da pretendida vinculação entre teoria e prática mediada por processos investigativos que conduzam ao enfrentamento de novos problemas nas ações de ensinar e aprender. A análise aprofundada desse processo pode ensejar a consideração de um novo aspecto no processo de profissionalização de uma atividade no mundo do trabalho desenvolvido no seio de instituições, que é a defesa da competência reconhecida publicamente.

Por outra parte, a análise do ementário sugere que a formação oferecida, ao privilegiar aspectos teóricos e fundamentos da ação educativa, se cinge a espaços escolares, lugar que pretende ser buscado por mais da metade de estudantes desse curso, conforme pesquisas recentes. E isto pode ser comprovado por intermédio de levantamento em periódicos a respeito do trabalho do pedagogo.

A INSERÇÃO DO PEDAGOGO NO MERCADO DE TRABALHO

Como observado, são os espaços escolares que recebem os graduados em pedagogia, especialmente as escolas públicas estaduais e municipais, principais responsáveis pela oferta das diferentes modalidades da educação básica. Não foi possível, entretanto, obter dados recentes sistematizados a respeito dessa inserção que permitissem antever tendências.

Fundamentada em textos recentes difundidos em periódicos é, no entanto possível dizer que o pedagogo tem sido também recrutado por espaços não escolares (CERONI, 2006), principalmente por hospitais, organizações não governamentais (ONGs), empresas, assim como por movimentos sociais, com destaque para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Quase todos os textos consultados partem do pressuposto de que o processo de ensino e aprendizagem se dá em diferentes espaços, mas que a formação humana exige a presença de um profissional preparado para lidar com a prática pedagógica sistemática ou não. Nessa perspectiva, dois autores são reiteradamente citados: Libâneo e Gohn; o primeiro por não admitir a pedagogia reduzir-se à docência; e a segunda, por defender a ação educativa em espaços não escolares.

Nas análises realizadas, ganham destaque as mudanças decorrentes do processo de globalização ou daquelas promovidas pelo desenvolvimento tecnológico nas formas de trabalho, que exigiriam a transformação dos sujeitos nelas envolvidos mediante ações de natureza pedagógica. A realização de trabalho em equipe e voltado para produzir resultados demandaria novas aprendizagens, cabendo ao pedagogo novas tarefas como a de diagnosticar necessidades de capacitação (BOING; SILVA, 2012), contribuir para o desenvolvimento da capacidade de raciocínio e localizar necessidades de formação de pessoal (NASCIMENTO, 2010). Todos os textos consultados se referem aos desafios enfrentados pelos pedagogos nesses espaços por conta das características de sua formação voltada, principalmente, para a docência na educação básica e reivindicam a sua consideração nos projetos de formação dos cursos de pedagogia existentes.

Do mesmo modo, estudos sobre a atuação de pedagogos em empresas (PRADO et al., 2013), com crianças em hospitais (SOUZA, 2011), no atendimento a alunos com queixas escolares (ARAÚJO, 2011), na inserção no trabalho de portadores de necessidades especiais (TORTA, 2010), na educação social promovida por esfera governamental (TAVARES, 2010), com crianças no processo de luta pela terra (ROSSETTO, 2009), entre outros, procuram, sobretudo, avaliar a contribuição da formação em pedagogia na atuação profissional (GAUDÊNCIO, 2007), sendo recorrente a constatação de defasagem importante entre processo formativo e de trabalho e, portanto, a indicação de medidas que poderiam sanar lacunas apontadas.

CONSIDERAÇÕES DERRADEIRAS

O debate sobre a finalidade e o objetivo da formação em pedagogia, não obstante o estabelecimento das DCN, após longo processo de discussão, cujos marcos foram aqui rememorados, parece ainda candente. O fato é que continuam em disputa o delineamento de sua área de jurisdição – docência ou ação educativa, e o lugar do processo de ensino e aprendizagem nos projetos formativos, tal como pode ser inferido da estrutura curricular e das ementas das disciplinas observadas. Essa disputa, no entanto, reflete não somente os meandros do processo de construção de uma identidade profissional, mas indica, sobretudo, a complexidade envolvida na ação educativa escolar e não escolar por ela ser, necessariamente, demarcada pela finalidade atribuída à educação em determinado contexto histórico, o que pode ser sintetizado na

contraposição entre formação humana e atendimento a demandas providas do mercado de trabalho ou ainda à combinação entre elas.

Dada a recorrente preocupação em tornar a qualidade da educação formal prioridade nacional, é possível que se imponha a opção pela congruência de modelos formativos capazes de, simultaneamente, promover a formação humana e de considerar as demandas prementes do mundo do trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAUJO, Gláucia M. G. N. *Implicações do perfil e das concepções dos pedagogos que atuam em equipes multidisciplinares da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, no atendimento de queixas escolares*. 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília. Brasília, 2006.

BOING, Angel; SILVA, Maria B. *A educação e o pedagogo para além dos espaços escolares*. Curitiba: Fundação Educar, s/d.

BRASIL. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Congresso Nacional.

_____. Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa as normas de organização e funcionamento do Ensino Superior. Brasília: Congresso Nacional.

_____. Lei 5.602, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional

_____. Lei 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional.

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Congresso Nacional.

_____. Decreto Presidencial 3.276, de 06 de dezembro de 1999. Brasília: Presidência da República.

MEC/Conselho Federal de Educação. Parecer 252, de 11 de abril de 1969. Estabelece habilitações para o curso de pedagogia. Brasília: Conselho Federal de Educação, 1969.

MEC/Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno. Parecer 03/2006, Institui as diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia. Brasília, DF, Conselho Nacional de Educação, 2006

_____. Parecer 115, de 10 de agosto de 1999. Diretrizes para os Institutos Superiores de Educação. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 1999.

_____. Resolução CNE/CP 01/2006, Institui as diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2006.

MEC/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Parecer 970, de 11 de novembro de 1999. Curso normal superior e habilitação em magistério de educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 1999.

MEC/INEP. Censo da Educação Superior 2013 Disponível em: <http://www.inep.gov.br/principais_resultados_censo_2013>. Acesso em: 19 set. 2014.

CERONI, Mary R. O perfil do pedagogo para atuação em espaços não escolares. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006, São Paulo. *Anais...* São Paulo: 2006.

CRUZ, Giseli B. *Curso de pedagogia no Brasil: história e formação com pedagogos*. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba de S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009

GATTI, Bernadete; NUNES, Marisa M.R. (Orgs.). *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas*. Coleção Textos FCC – v. 29, p. 9-56, mar. 2009.

GAUDÊNCIO, Clarice. *O desenvolvimento profissional dos egressos do curso de pedagogia da UnC/Mafra*. 2007. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2007.

GOHN, Maria G. *Educação não-formal e cultura política: impactos sobre ao associativismo do terceiro setor*. São Paulo: Cortez, 1999.

LIBÂNEO, José C. *Pedagogia e pedagogos – para quê?* São Paulo: Cortez, 1998.

MELLO, Guiomar N. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1982.

MONTEIRO, Ivanilde. *A formação inicial e profissão docente: as representações sociais dos alunos do curso de pedagogia da UFPE*. Recife: Editora Universitária, 2005.

NASCIMENTO, Aretha S. A atuação do pedagogo em espaços não escolares: desafios e perspectivas. *Pedagogia em ação*, v. 2, n. 1, p. 61-65, 2010.

OLIVEIRA, Renata G. *Formação do pedagogo na universidade: o espaço político no trabalho de conclusão de curso*. 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

PRADO, André A; DA SILVA, Eliane; CARDOSO, Monica A. B. da S. A atuação do pedagogo na empresa: a aplicação eficiente e eficaz da pedagogia empresarial. *ECCOM*, v. 4, n. 7, 2013.

ROSSETO, Edna R. A. et al. *Essa ciranda não é minha só, ela é de todos nós: a educação das crianças sem terrinha do MST*. São Carlos: UFSCar, 2009.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1983.

SOUZA, Amaralina M. de. A formação do pedagogo para o trabalho no contexto hospitalar: a experiência da Faculdade de Educação da UnB. *Linhas Críticas*, v. 17, n. 33, p. 25-272.

TAVARES, Andrezza M. B. N. *O pedagogo como agente de transformação social para além dos muros escolares*. Natal: UFRN, 2010.

TORTE, Tarsila. Oficinas pedagógicas desenvolvidas com os usuários do Centro de Reabilitação Profissional – Associação de Suporte ao trabalho Inclusivo. *Revista Ciência em Extensão*, v. 5, n. 2, 2010.

WEBER, Silke. Como e onde formar professores: espaços em confronto. *Educação e Sociedade*, Ano XXI, n. 70, p. 129-166, 2000.

_____. Formação docente e projetos de sociedade. *Revista brasileira de política e administração da educação*, v. 213, n. 2, p. 181-198, 2007.

Análise do desempenho de cotistas e não cotistas dos cursos de pedagogia no Enade

Márcia de Carvalho

INTRODUÇÃO

O curso de pedagogia é o terceiro maior em termos de matrículas no ensino superior (INEP, 2013). Segundo o Censo da Educação Superior de 2012, o curso com maior número de alunos matriculados era direito, com 736 mil alunos, em segundo, administração com 668 mil alunos, e pedagogia com 307 mil alunos.¹ Considerando apenas os alunos concluintes de pedagogia, o Inep avaliou 59 mil alunos em 2005, 70 mil em 2008 e 108 mil concluintes em 2011 em todo o Brasil. Outra característica importante do curso de pedagogia é que, dentre os cursos avaliados pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), é o curso com o maior número (absoluto e relativo) de alunos cotistas.

O objetivo deste trabalho é mensurar o desempenho acadêmico dos concluintes do curso de pedagogia das instituições de ensino superior (IES) públicas do Brasil em 2011, comparando os que ingressaram por meio de ações afirmativas (cotas, bônus) com aqueles que ingressaram por livre concorrência.

A única base de dados que pesquisa todos os concluintes do Brasil é a do Enade. O exame é obrigatório e tem como objetivo mensurar o desempenho dos concluintes de alguns cursos de graduação² em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos respectivos cursos de graduação. Para atender a esse objetivo, a prova do Enade é

1 Seguindo a lista, entre os cursos com mais de 100 mil alunos temos: 5º lugar ciências contábeis (249 mil); em 6º, engenharia civil (196 mil); em 7º, psicologia (162 mil); em 8º, engenharia de produção (125 mil); em 9º, ciência da computação (124 mil); em 10º, formação de professores de educação física (117 mil); em 11º, medicina (111 mil); em 12º, fisioterapia (103 mil); e, em 13º lugar, arquitetura, com 101 mil alunos matriculados.

2 O Enade 2015 será realizado em novembro e avaliará os cursos de administração, ciências contábeis, ciências econômicas, comunicação social, design, direito, psicologia, relações internacionais, secretariado executivo, teologia e turismo.

dividida em duas partes: a prova de Formação Geral (FG), com dez questões, e a prova de Componentes Específicos (CE), composta de 30 questões, sendo 27 de múltipla escolha e três discursivas. A prova de Conhecimentos Específicos (CE) avalia o domínio dos conhecimentos específicos de cada curso de graduação e também as habilidades esperadas para o perfil profissional. Essas competências, habilidades e conhecimentos de cada curso de graduação são especificados por especialistas nas diretrizes de prova. Segundo o Inep (2014), esses especialistas são docentes com larga experiência no ensino superior, representativos de instituições de educação superior públicas e privadas das cinco regiões do Brasil.

Antes de comparar o desempenho acadêmico dos cotistas e não cotistas, é necessário conhecer o perfil socioeconômico dos concluintes do curso de pedagogia das instituições públicas. A próxima seção analisa esse perfil de acordo com as seguintes características: gênero, faixa de idade, cor ou raça, escolaridade dos pais, renda familiar, regime de trabalho do concluinte (tempo parcial ou integral) e a dependência administrativa da escola do ensino médio. Uma pergunta que essa seção procura responder é se entre os cotistas existem mais concluintes trabalhando em tempo integral, o que pode comprometer o seu desempenho.

A terceira seção deste capítulo compara o desempenho acadêmico dos cotistas e não cotistas através de dois indicadores: o tempo que o concluinte de 2011 precisou para cursar a graduação em pedagogia e a nota na prova de conhecimentos específicos. O tempo que o aluno precisou para concluir o curso é uma *proxy* do índice de diplomação do curso e indica a repetência do aluno. O tempo de graduação não leva em consideração os alunos que evadiram o curso. Essa seção procura responder à seguinte pergunta: será que o desempenho acadêmico dos cotistas do curso de pedagogia ao final do curso de graduação é inferior ao desempenho dos alunos não cotistas? Para tanto, utiliza-se estatísticas descritivas, a distribuição das notas da prova de conhecimentos específicos do Enade e a distribuição dos alunos segundo os percentis de desempenho, como Bowen e Bok (2004). A última seção apresenta as considerações finais.

1. PERFIL DOS COTISTAS E NÃO COTISTAS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA

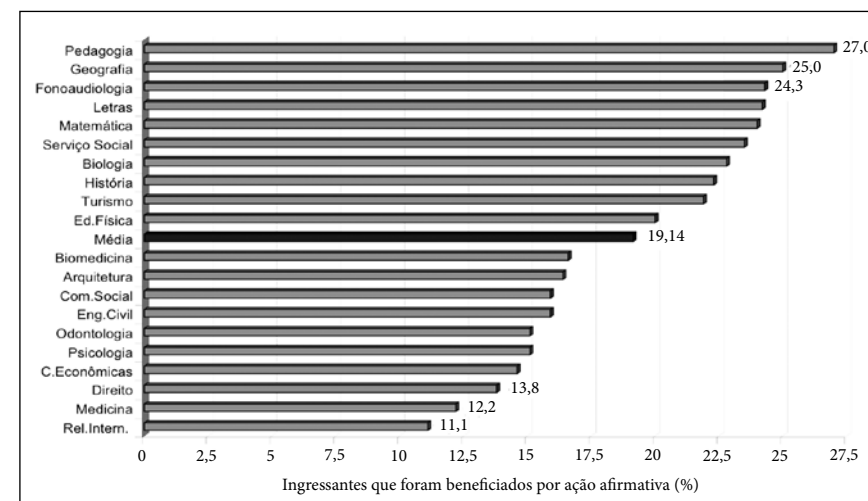
O Brasil já completou uma década de políticas de ação afirmativa no acesso ao ensino superior. Várias modalidades foram instituídas (cotas,

bonificação) e, no que diz respeito às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), foram unificadas em 2012 pela lei 12.711 (BRASIL, 2012b).

Antes de ser adotada por algumas universidades públicas no Brasil, alguns autores já pesquisavam esse tema, como Heringer (1999), e, logo que foi instituída, podemos destacar os trabalhos de Feres Júnior (2006).

Entre os cursos avaliados pelo Enade no triênio 2008-2010, o curso de pedagogia é o que possui maior porcentagem de ingressantes por meio da ação afirmativa (27%), e o curso com menor porcentagem é relações internacionais (11,1%, Gráfico 1). Na UFRJ, segundo o Relatório de Curso (INEP, 2012), apenas 1,2% dos alunos que concluíram o curso de pedagogia em 2011 ingressaram por meio de políticas de ação afirmativa. Tal proporção é explicada pelo fato de que o primeiro ano que a UFRJ adotou reserva de vagas (para alunos de escola pública) foi 2011.

GRÁFICO 1: INGRESSANTES POR AÇÃO AFIRMATIVA – BRASIL – 2008-2010 (%)



Fonte: Inep, 2012.

Como pedagogia é o curso com maior número de alunos ingressantes do Brasil, é o que beneficia mais alunos em termos absolutos com a política de ações afirmativas para o acesso ao ensino superior.

A base de dados utilizada é o microdado do Enade, disponível no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). O curso de pedagogia foi avaliado em 2008 e em 2011; serão utilizados, aqui, os microdados mais recentes. Uma particularidade dos microdados de

2011 é a não divisão entre cursos das federais, estaduais ou municipais, todos esses cursos foram classificados como públicos.

No Enade de 2011, participaram 84 mil concluintes dos cursos de pedagogia do Brasil, sendo que 75% de instituições privadas e 58% de universidades (Tabela 1). Os estudantes que ingressaram por ação afirmativa e concluíram o curso em 2011 representam, aproximadamente, 20% do total, tanto nas instituições públicas quanto nas privadas.

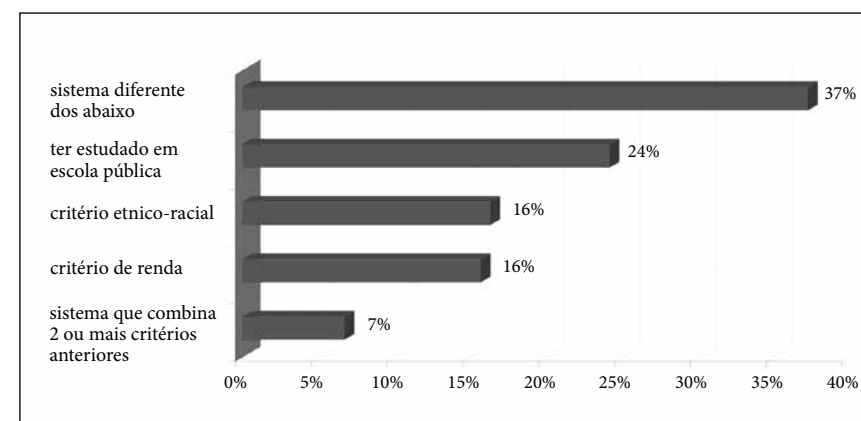
TABELA 1: CONCLUINTES DO CURSO DE PEDAGOGIA POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA E ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA, SEGUNDO MODALIDADE DE INGRESSO – IES – BRASIL – 2011

Dependência administrativa e Organização acadêmica	Total		Ingresso no curso		% Ação Afirmativa
	NA	%	Ação Afirmativa	Livre Concorrência	
	84.211	100%	16.550	67.661	19,70%
Pública	20.951	25%	4.286	16.665	20,50%
Privada	63.260	75%	12.264	50.996	19,40%
Universidade	48.658	58%	9.037	39.621	18,60%
Centro universitário	8.745	10%	1.650	7.095	18,90%
Faculdade	26.808	32%	5.863	20.945	21,90%

Fonte: dados obtidos de Inep (s/d b). Nota: NA = número absoluto.

Como o objeto de estudo deste trabalho é pesquisar o desempenho dos concluintes das instituições públicas, deste ponto em diante analisaremos somente esses alunos. Mais especificamente, a pergunta sobre o ingresso do curso de graduação no Enade é a seguinte: “Seu ingresso no curso de graduação se deu por meio de políticas de ação afirmativa?”. As respostas dos que ingressaram por ação afirmativa estão no Gráfico 2: Observa-se que 24% dos concluintes cotistas de 2011 ingressaram por meio do critério “tipo de escola cursada no ensino médio”, 16% pelo critério “étnico-racial” e 16% pelo critério “renda”. Mais de 40% dos concluintes que se beneficiaram da ação afirmativa ingressaram por um sistema diferente dos citados anteriormente, ou que combina mais de um critério, como o da reserva de vagas das instituições federais instituída pela lei 12.711 (BRASIL, 2012b) e regulamentada pelo decreto 7.824 (BRASIL, 2012a).

GRÁFICO 2: CONCLUINTES DE IES PÚBLICAS QUE INGRESSARAM POR AÇÃO AFIRMATIVA – PEDAGOGIA - BRASIL – 2011 (%)



Fonte: dados obtidos de Inep (s/d b).

A Tabela 2 apresenta o perfil dos concluintes dos cursos de pedagogia de 2011 das instituições públicas do Brasil. A análise segue o padrão de Matta (2010), cujo trabalho avaliou o perfil dos cotistas e não cotistas da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF). A seguir, as principais observações dos dados tabulados:

- **Gênero:** nove (9) em cada dez (10) concluintes do curso de pedagogia das instituições públicas são mulheres. Esse padrão se repete entre cotistas e não cotistas.
- **Faixa Etária:** Apenas 23% dos concluintes terminaram o curso na idade considerada ideal ou correta para o curso de graduação (até 24 anos). Observe que mais da metade dos concluintes do curso de pedagogia possui 30 anos ou mais (52,7%), sendo que 34,4% dos concluintes possuem 35 anos ou mais. Vale a pena destacar que, entre os concluintes de 2011 que ingressaram por ação afirmativa (cotistas), esse percentual de concluintes com mais de 35 anos aumenta para 41%.
- **Cor ou raça:** 42,1% dos concluintes se autodeclararam brancos, 13,4% pretos e 42,0% pardos ou mulatos. Excluindo os indígenas e ou amarelos, 55,4% dos concluintes do curso de pedagogia em 2011 eram não brancos, sendo que 64,7% dos cotistas e 53,0% dos não cotistas disseram que não são brancos.
- **Escolaridade dos pais:** O nível de escolaridade do pai e da mãe foi agrupado numa única variável, construído da seguinte forma: se o pai ou a mãe ou os dois tinham ensino superior (completo ou não), foram agrupados na categoria “E. Superior”. Se pelo menos um dos pais tinha o ensino médio (completo ou não)

como nível mais alto de escolaridade, foram classificados em “E. Médio”. Os casos que não foram classificados nas duas categorias foram classificados como “E. Fundamental”. A escolaridade dos pais é um fator importante para estabelecer o nível socioeconômico da família. Observe que apenas 7,9% dos concluintes do curso de pedagogia pertencem a famílias onde o pai ou a mãe tinham cursado a universidade, sinalizando uma mobilidade em relação à educação dos pais. Entre os cotistas, 3,7% dos concluintes possuem pai ou mãe com ensino superior e 9,0% dos não cotistas possuem pais com esse perfil educacional.

• *Renda Familiar:* Aproximadamente 57% dos concluintes do curso de pedagogia das instituições públicas do Brasil vivem em famílias com renda de até três (3) salários mínimos; entre os cotistas, temos 64,4% dos concluintes nessa faixa de renda. Se somarmos as faixas de mais de três (3) salários mínimos até dez (10) salários mínimos, teremos nessa grande faixa de renda 39% dos concluintes, 34,2% dos cotistas e 40,4% dos não cotistas.

• *Trabalho:* Apenas 27,2% dos concluintes não estavam trabalhando ao concluir o curso de graduação, não considerando estágio. Entre os cotistas, apenas 23,7% não estavam trabalhando; estavam trabalhando em tempo integral 30,7% dos cotistas e 29,6% dos não cotistas. Essa variável é importante por dois motivos. O primeiro porque mostra que o fato de o concluinte ser cotista não impediu que ele conseguisse um trabalho em tempo integral. Por outro lado, ao analisar o desempenho dos concluintes cotistas na próxima seção, podemos verificar se o fato de o concluinte cotista estar trabalhando 40 horas semanais afeta o seu desempenho acadêmico.

• *Tipo de escola do ensino médio:* É grande a participação de egressos do ensino médio público entre os concluintes do curso de pedagogia: 78,3% do total, 84,4% entre os cotistas e 76,7% entre os não cotistas.

TABELA 2: PERFIL DOS CONCLUINTEs DO CURSO DE PEDAGOGIA SEGUNDO A MODALIDADE DE INGRESSO - BRASIL – 2011 (%)

Variáveis socioeconômicas	Categoria	Total	Ingresso	
			Ação Afirmativa	Livre Concorrência
Sexo	Feminino	90,3	90,4	90,4
	Masculino	9,7	9,6	9,6
	Total	100,0	100,0	100,0
Faixa de idade	Até 24 anos	23,5	19,2	24,6
	25-29	24,2	21,0	25,0
	30-34	17,9	18,8	17,7
	35 anos ou mais	34,4	41,0	32,7
	Total	100,0	100,0	100,0

Variáveis socioeconômicas	Categoria	Total	Ingresso	
			Ação Afirmativa	Livre Concorrência
Como você se considera?	Branco	42,1	32,9	44,5
	Negro	13,4	20,0	11,8
	Pardo/Mulato	42,0	44,7	41,3
	Outro	2,5	2,4	2,5
	Total	100,0	100,0	100,0
Escolaridade dos pais	E Fundamental	63,9	72,6	61,6
	E.Médio pelo menos 1	28,2	23,8	29,3
	E.Superior pelo menos 1	7,9	3,7	9,0
	Total	100,0	100,0	100,0
Renda familiar (sm)	Até 1,5 sm	18,6	21,6	17,7
	1,5 - 3	38,8	42,8	37,7
	3 - 4,5	21,0	21,1	21,0
	4,5 - 6	9,6	7,9	10,0
	6 - 10	8,5	5,2	9,4
	10 -+	3,6	1,4	4,2
	Total	100,0	100,0	100,0
Trabalho	Não estou trabalhando	27,2	23,7	28,3
	Trabalho eventualmente	5,5	5,4	5,5
	Trabalho até 20h semanais	17,4	19,0	16,9
	Trabalho + de 20 e - 40h	20,0	21,2	19,7
	Trabalho em t. integral	29,9	30,7	29,6
	Total	100,0	100,0	100,0
Tipo de escola que cursou	Todo em escola pública	78,3	84,4	76,7
	Todo em escola privada	13,2	7,3	14,8
	Um pouco em cada	8,4	8,3	8,5
	Total	100,0	100,0	100,0

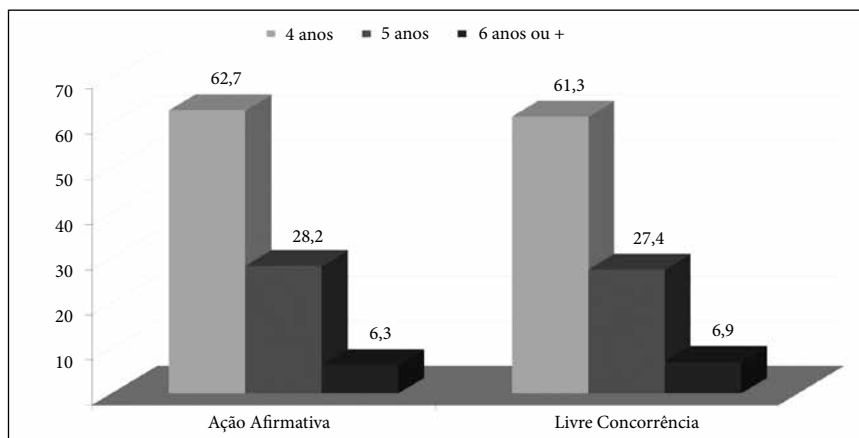
Fonte: dados obtidos de Inep (s/db).

2. RELAÇÃO ENTRE DESEMPENHO ACADÊMICO E COTAS

2.1 Tempo de duração do curso de graduação

Uma medida do desempenho acadêmico dos concluintes do ensino superior é o tempo que o concluinte levou para concluir o curso. Quando se compara a duração do curso de graduação em pedagogia entre cotistas e não cotistas das instituições públicas, não se observa uma diferença significativa entre as diferentes faixas de ano, pois aproximadamente 62% dos concluintes de ambas as formas de ingresso concluíram o curso em quatro anos (Gráfico 3).

GRÁFICO 3: CONCLUINTE DO CURSO DE PEDAGOGIA SEGUNDO O TEMPO DE DURAÇÃO (EM ANOS) DO CURSO DE GRADUAÇÃO – IES PÚBLICAS – BRASIL – 2011 (%)

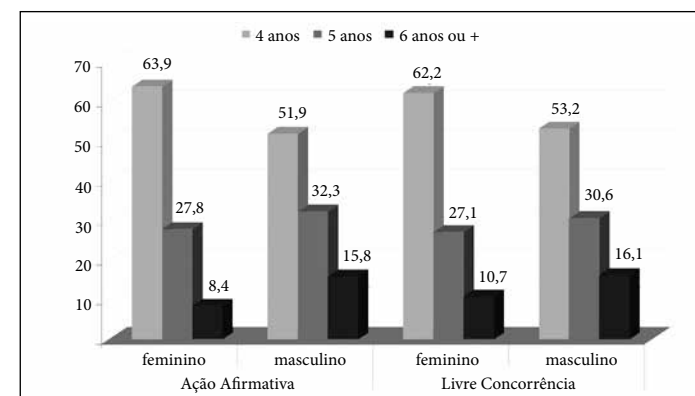


Fonte: dados obtidos de Inep (s/d b).

Como o Enade avalia somente os concluintes, não é possível verificar os índices de diplomação do curso de pedagogia com os dados do Inep. O “Índice de Diplomação” verifica quantos estudantes se graduaram em até quatro anos na instituição em que se matricularam como calouro quatro anos antes.

O Gráfico 4 mostra que o percentual de mulheres que concluíram o curso de pedagogia em quatro anos é maior do que o de homens, tanto para cotistas quanto para não cotistas.

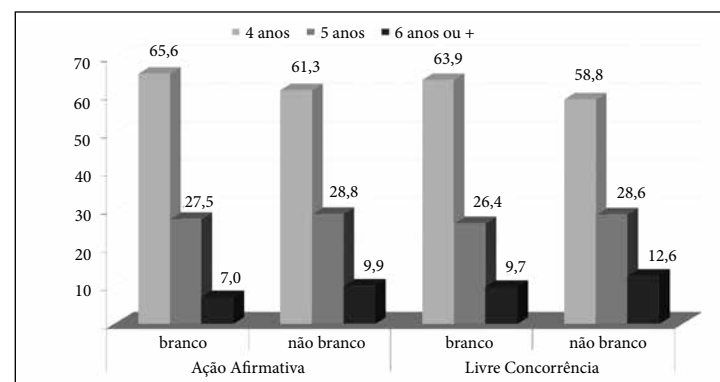
GRÁFICO 4: CONCLUINTE DO CURSO DE PEDAGOGIA SEGUNDO O SEXO E O TEMPO DE DURAÇÃO (EM ANOS) DO CURSO DE GRADUAÇÃO – IES PÚBLICAS – BRASIL – 2011 (%)



Fonte: dados obtidos de Inep (s/d b).

É maior o percentual de concluintes cotistas que terminaram o curso em quatro anos, comparado ao não cotista: entre os brancos, 65,6% dos cotistas contra 63,9% dos não cotistas; entre os não brancos, 61,3% dos cotistas contra 58,8% dos não cotistas. Esse dado é importante porque mostra o esforço dos cotistas em concluir o curso em relação ao qual eles foram beneficiados no ingresso (Gráfico 5).

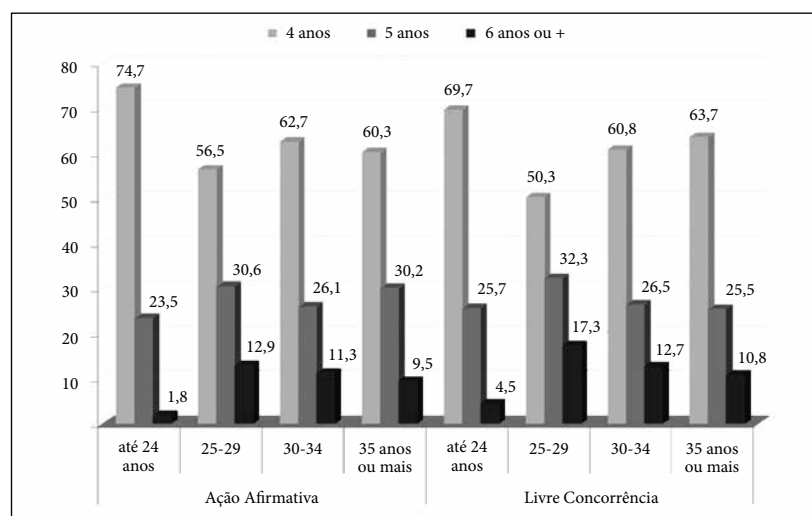
GRÁFICO 5: CONCLUINTE DO CURSO DE PEDAGOGIA SEGUNDO A COR/ RAÇA AUTODECLARADA E O TEMPO DE DURAÇÃO (EM ANOS) DO CURSO DE GRADUAÇÃO – IES PÚBLICAS – BRASIL – 2011 (%)



Fonte: dados obtidos de Inep (s/d b).

São os mais jovens os que, em maior número, conseguem concluir o curso em quatro anos: 74,7% dos cotistas e 69,7% dos não cotistas. Entretanto, estão em menor número os concluintes de 25 a 29 anos que o concluem em quatro anos: 56,6% dos cotistas e apenas 50,3% dos não cotistas (Gráfico 6).

GRÁFICO 6: CONCLUINTES DO CURSO DE PEDAGOGIA SEGUNDO A FAIXA ETÁRIA E O TEMPO DE DURAÇÃO (EM ANOS) DO CURSO DE GRADUAÇÃO – IES PÚBLICAS – BRASIL – 2011 (%)

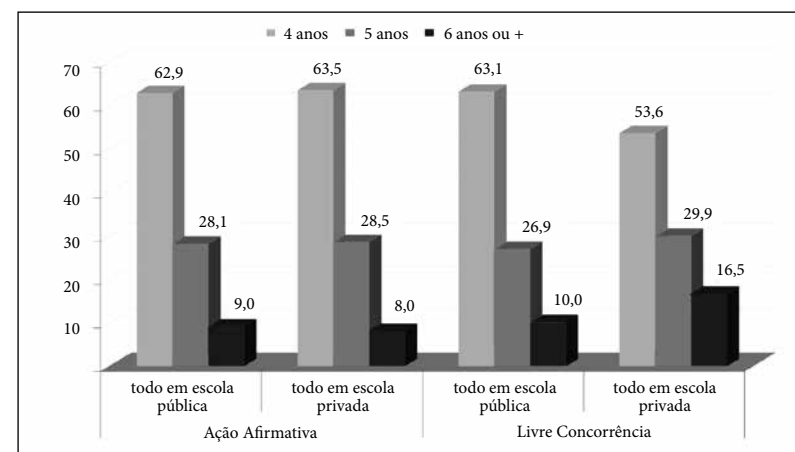


Fonte: dados obtidos de Inep (s/d b).

Com relação ao tipo de escola em que cursou o ensino médio, não há um padrão na duração do curso de graduação (Gráfico 7). Aproximadamente, 63% dos concluintes cotistas e dos não cotistas que vieram de escolas públicas concluíram o curso em quatro anos. Entretanto, entre aqueles que ingressaram por livre concorrência, oriundos de escolas privadas, a incidência de conclusão do curso em quatro anos é menor (53,6%).

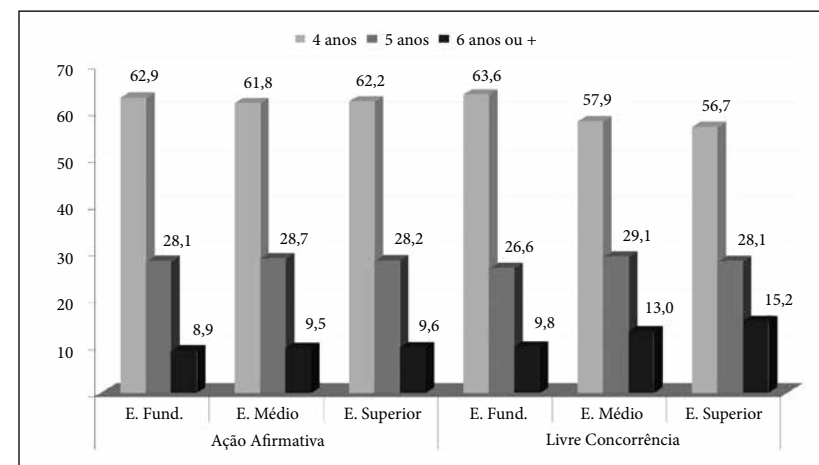
Padrão semelhante é observado com relação ao nível educacional dos pais: o grupo de concluintes que ingressou por livre concorrência e que possui pais com ensino médio ou com ensino superior teve menor porcentagem de alunos que concluíram o curso de graduação em quatro anos (57,9% e 56,7% respectivamente), comparado aos 63% das outras categorias que concluíram o curso em quatro anos (Gráfico 8).

GRÁFICO 7: CONCLUINTES DO CURSO DE PEDAGOGIA SEGUNDO O TIPO DE ESCOLA QUE CURSOU O ENSINO MÉDIO E O TEMPO DE DURAÇÃO (EM ANOS) DO CURSO DE GRADUAÇÃO – IES PÚBLICAS – BRASIL – 2011 (%)



Fonte: dados obtidos de Inep (s/d b).

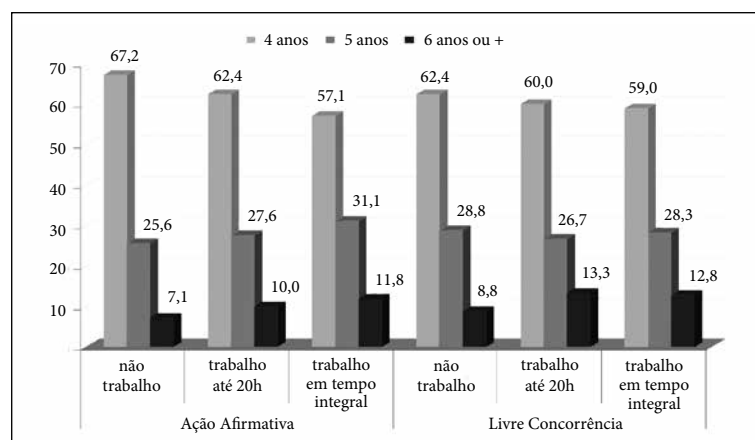
GRÁFICO 8: CONCLUINTES DO CURSO DE PEDAGOGIA SEGUNDO O NÍVEL DE INSTRUÇÃO DOS PAIS E O TEMPO DE DURAÇÃO (EM ANOS) DO CURSO DE GRADUAÇÃO – IES PÚBLICAS – BRASIL – 2011 (%)



Fonte: dados obtidos de Inep (s/d b).

Com relação ao regime de trabalho, o melhor desempenho em termos de duração do curso é observado entre os cotistas que não estavam trabalhando: 67,2% deles terminaram o curso em quatro anos. O pior desempenho com relação ao tempo de duração do curso é observado entre os que ingressaram pela livre concorrência e que trabalhavam em tempo integral durante o curso, onde 59% dos alunos concluíram em quatro anos (Gráfico 9).

GRÁFICO 9: CONCLUINTES DO CURSO DE PEDAGOGIA SEGUNDO A CARGA HORÁRIA DO TRABALHO, E O TEMPO DE DURAÇÃO (EM ANOS) DO CURSO DE GRADUAÇÃO – IES PÚBLICAS – BRASIL – 2011 (%)



Fonte: dados obtidos de Inep (s/d b).

Em síntese, podemos analisar esses dados da seguinte maneira: em relação à duração do curso de graduação, não existe grande diferença entre os cotistas e não cotistas. Em alguns casos, observamos mais cotistas concluindo o curso em quatro anos do que entre os não cotistas. Esse resultado é semelhante ao encontrado por Mendes Júnior (2013) que analisa a progressão dos alunos cotistas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

2. DESEMPENHO NA PROVA DE CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS

Nesta seção apresenta-se o desempenho dos concluintes do curso de pedagogia das instituições públicas na prova de Conhecimentos Específicos (CE) segundo a modalidade de ingresso (cotista ou não cotista). Para isso, foram calculadas inicialmente as estatísticas básicas da prova e apresenta-se a distribuição das notas. Em seguida, foram calculados os percentis 33 e 66

de desempenho, com os quais iremos separar os concluintes em três grupos: superior, intermediário e inferior. Finalmente, será feita uma análise da distribuição dos cotistas segundo os terços/grupos de desempenho. A análise dessa seção será baseada em Carvalho (2013) e em Bowen e Bok (2004).

A nota da prova de Conhecimentos Específicos varia de 0 a 100. A nota média dos concluintes do curso de pedagogia das instituições públicas foi 50. Conforme indicado na Tabela 3, a nota média dos concluintes que ingressaram por meio das ações afirmativas é aproximadamente 3,2 pontos menor que a de concluintes que ingressaram pela livre concorrência. Esse resultado é semelhante ao encontrado por Waltenberg e Carvalho (2012) para os cursos avaliados em 2008. A nota mediana (P50) é também inferior entre os cotistas e não cotistas. O percentil 33 indica que 33% das menores notas são iguais ou inferiores a 43,5. Esse grupo das piores notas será chamado de terço inferior de desempenho. O percentil 66 indica que 33% das maiores notas são iguais ou superiores a 57,8. Os concluintes que pertencem a esse grupo são chamados de terço superior de desempenho. Os concluintes não classificados anteriormente são chamados de terço intermediário ou terço médio.

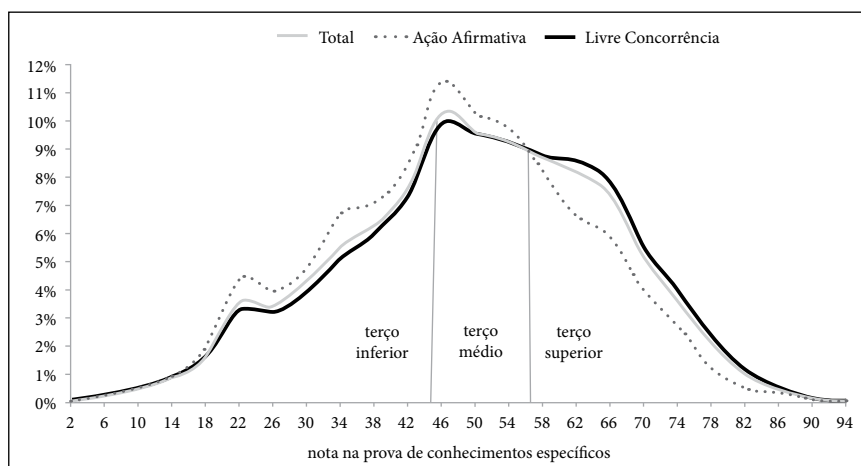
TABELA 3: ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS DA NOTA DA PROVA DE CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS – CURSO DE PEDAGOGIA – IES PÚBLICAS – BRASIL – ENADE 2011

Modalidade de Ingresso	Estatísticas da nota da prova de Conhecimentos Específicos (CE)				
	Média	Desvio-padrão	P33	P50	P66
Total	50,0	15,9	43,5	51,0	57,8
Ação afirmativa	47,5	15,3	–	48,0	–
Livre concorrência	50,7	16,0	–	51,4	–

Fonte: dados obtidos de Inep (s/d b).

As estatísticas descritivas apresentadas na Tabela 3 são números que sintetizam toda a distribuição das notas dos concluintes. O Gráfico 10 mostra que a distribuição das notas dos concluintes cotistas se desloca para a esquerda, comparadas às dos alunos não cotistas. Esse Gráfico mostra, também, o corte dos terços de desempenho. Os concluintes que pertencem ao terço inferior de desempenho possuem nota média de 31,9; os do terço intermediário, 50,5; e, os do terço superior, 66,9. A maior nota observada entre os concluintes do curso de pedagogia foi 94,5.

GRÁFICO 10: CONCLUINTES DO CURSO DE PEDAGOGIA SEGUNDO A NOTA NA PROVA DE CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS – ENADE 2011 – IES PÚBLICAS – BRASIL – 2011 (%)



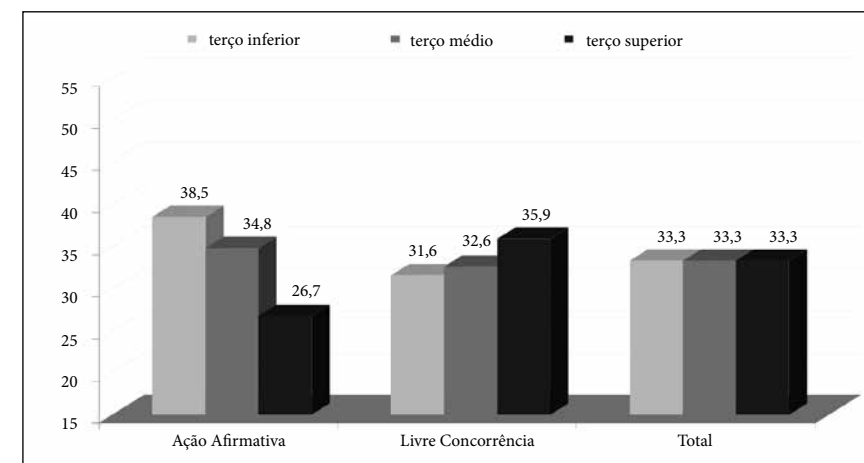
Fonte: dados obtidos de Inep (s/d b).

Analisando a distribuição dos concluintes segundo esses terços de desempenho e a modalidade de ingresso, observa-se que 38,5% dos concluintes cotistas se enquadraram no terço inferior de desempenho, enquanto apenas 31,6% dos não cotistas estão nesse grupo (Gráfico 11). Por outro lado, 35,9% dos não cotistas estão no terço superior de desempenho, enquanto apenas 26,9% dos cotistas estão nesse grupo. Na análise do desempenho segundo os quantis de desempenho, é preferível a nota média porque a média é uma medida muito sensível aos valores extremos da distribuição.

Combinando a distribuição das notas dos concluintes com a modalidade de ingresso e o gênero, observa-se que mais concluintes do gênero masculino estão no terço inferior de desempenho: 35% do total e 40,8% entre os cotistas. É elevada, também, a participação das mulheres cotistas no último grupo de desempenho: 38,2% contra as 31,4% das mulheres não cotistas (Gráfico 12).

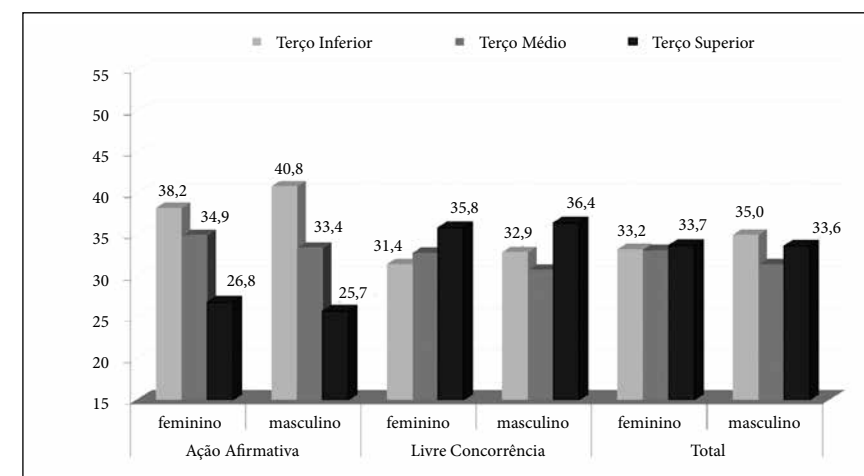
Com relação a cor ou raça, 40,8% dos concluintes brancos que ingressaram pela livre concorrência estão no terço superior de desempenho, enquanto 30,2% dos brancos cotistas encontram-se nesta posição. O desempenho dos cotistas é inferior ao dos não cotistas tanto entre brancos quanto entre não brancos (Gráfico 13).

GRÁFICO 11: CONCLUINTES DO CURSO DE PEDAGOGIA SEGUNDO O TERÇO DE DESEMPENHO – ENADE 2011 – IES PÚBLICAS – BRASIL – 2011 (%)



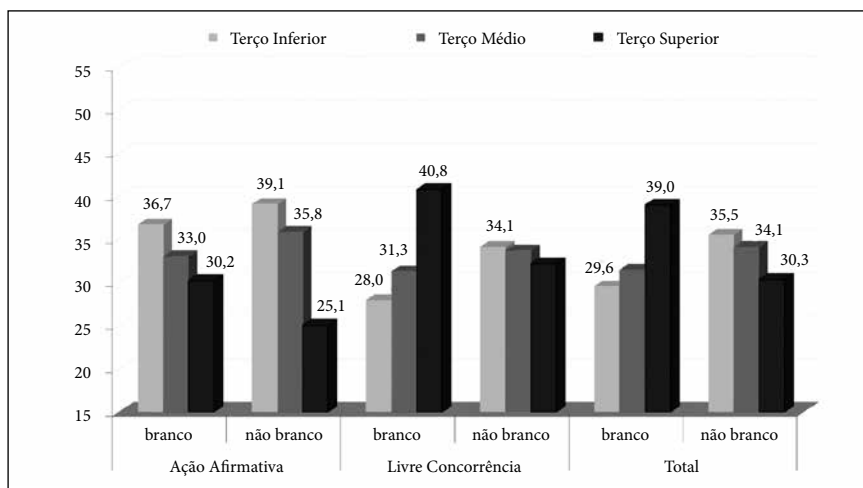
Fonte: dados obtidos de Inep (s/d b).

GRÁFICO 12: CONCLUINTES DO CURSO DE PEDAGOGIA SEGUNDO O GÊNERO E O TERÇO DE DESEMPENHO – ENADE 2011 – IES PÚBLICAS – BRASIL – 2011 (%)



Fonte: dados obtidos de Inep (s/d b).

GRÁFICO 13: CONCLUINTES DO CURSO DE PEDAGOGIA SEGUNDO A COR OU RAÇA E O TERÇO DE DESEMPENHO – ENADE 2011 – IES PÚBLICAS – BRASIL – 2011 (%)

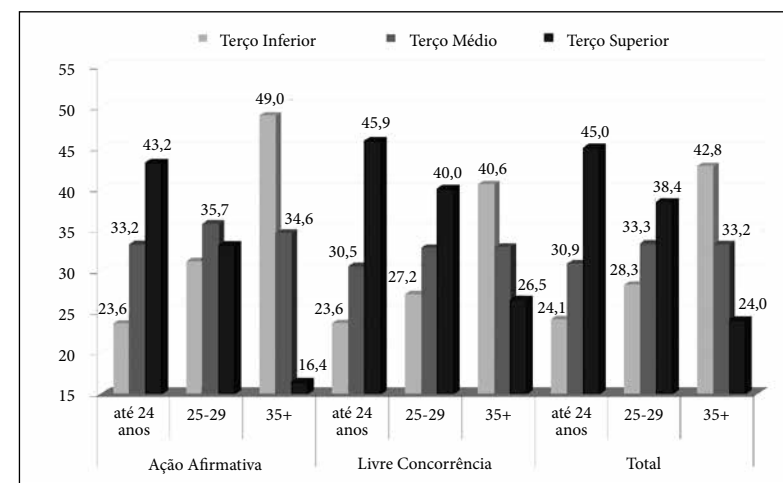


Fonte: dados obtidos de Inep (s/d b).

Com relação à faixa etária, independente da modalidade de ingresso, entre os concluintes na idade considerada ideal é que encontramos o maior percentual de alunos no terço superior de desempenho: 45%. Controlando pela modalidade de ingresso, não há diferença significativa de desempenho entre os cotistas e não cotistas de até 24 anos de idade. Na faixa etária seguinte, o melhor desempenho é observado entre os não cotistas: 40% deles estão no terço superior de desempenho. O pior desempenho é observado entre os cotistas de 35 anos ou mais de idade, onde 49% deles estão no terço inferior de desempenho (Gráfico 14).

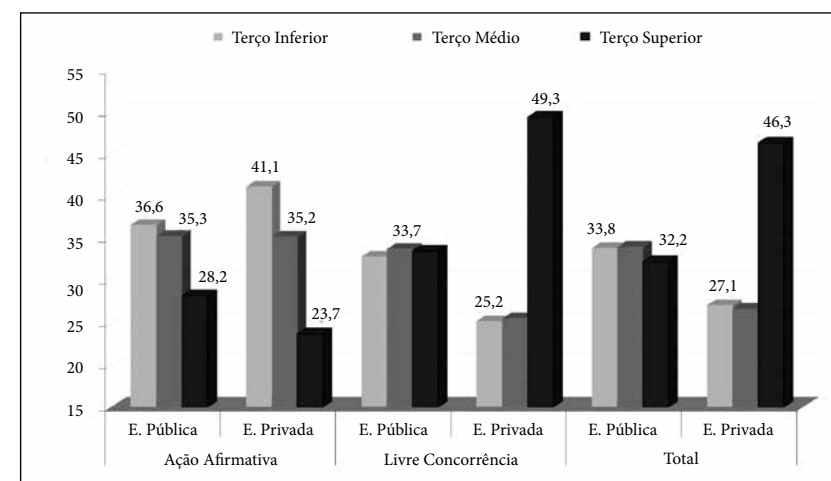
Analisando o desempenho dos concluintes segundo a dependência administrativa da escola de ensino médio cursada, observa-se o melhor desempenho entre os egressos do ensino médio privado, onde 46,3% deles estão no terço superior de desempenho. Controlando pela modalidade de ingresso no ensino superior, o melhor desempenho é observado entre os não cotistas oriundos do ensino médio privado (49,3% no terço superior) e o pior desempenho entre os cotistas também do ensino médio privado (41,1% no terço inferior de desempenho). Nem todos os cotistas que cursaram todo do ensino médio em escolas públicas tiveram desempenho ruim: 28,2% deles estão no terço superior de desempenho (Gráfico 15).

GRÁFICO 14: CONCLUINTES DO CURSO DE PEDAGOGIA SEGUNDO A FAIXA ETÁRIA E O TERÇO DE DESEMPENHO – ENADE 2011 – IES PÚBLICAS – BRASIL – 2011 (%)



Fonte: dados obtidos de Inep (s/d b).

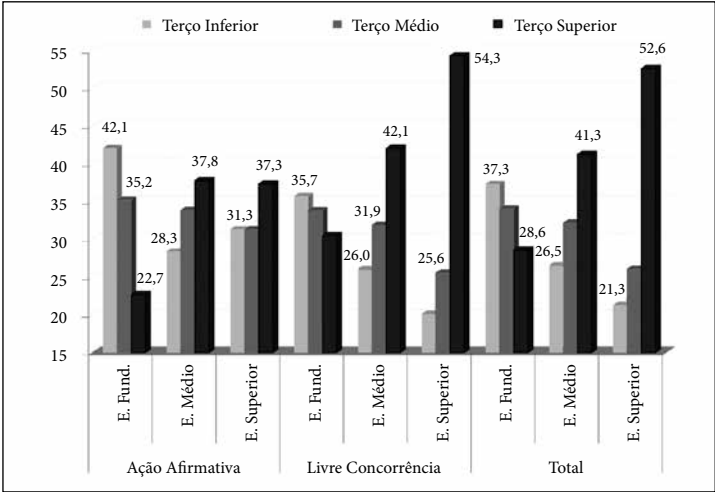
GRÁFICO 15: CONCLUINTES DO CURSO DE PEDAGOGIA SEGUNDO O TIPO DE ENSINO MÉDIO CURSADO E O TERÇO DE DESEMPENHO – ENADE 2011 – IES PÚBLICAS – BRASIL – 2011 (%)



Fonte: dados obtidos de Inep (s/d b).

Com relação ao nível educacional dos pais, o melhor desempenho observa-se entre os não cotistas com pai ou mãe com ensino superior (54,3% no terço superior) e o pior desempenho entre os cotistas com pai ou mãe com ensino fundamental (4,21% no terço inferior de desempenho). Entretanto, mais de 37% dos cotistas com pais com pelo menos o ensino médio estão entre os alunos com melhor desempenho (Gráfico 16).

GRÁFICO 16: CONCLUINTE DO CURSO DE PEDAGOGIA SEGUNDO O NÍVEL DE ESCOLARIZAÇÃO DOS PAIS E O TERÇO DE DESEMPENHO – ENADE 2011 – IES PÚBLICAS – BRASIL – 2011 (%)



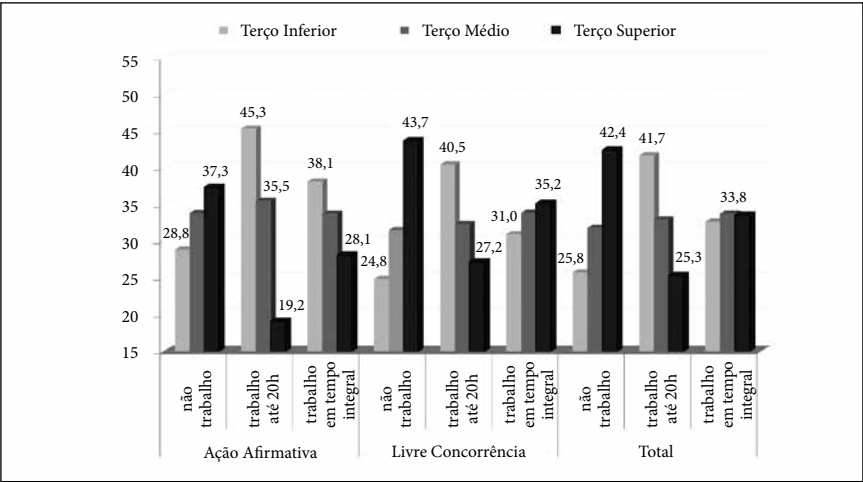
Fonte: dados obtidos de Inep (s/d b).

O desempenho dos concluintes que não trabalham foi superior, comparado com aqueles que trabalham em tempo parcial. O desempenho dos concluintes em tempo parcial ficou pior do que aqueles que trabalham em tempo integral, mesmo controlando pela modalidade de ingresso (Gráfico 17).

Concluindo essa seção sobre o desempenho acadêmico, a Tabela 4 apresenta um resumo dos principais indicadores utilizados: o percentual de concluintes que conseguiram terminar o curso em quatro anos e o desempenho na prova de conhecimentos específicos. A nota média³ foi utilizada para complementar a distribuição dos concluintes segundo os terços de desempenho, informação apresentada nos Gráficos 11 a 17.

3 Como a distribuição dos concluintes segundo a nota é aproximadamente simétrica em torno da nota 50, a média e a mediana são muito semelhantes.

GRÁFICO 17: CONCLUINTE DO CURSO DE PEDAGOGIA SEGUNDO A CARGA HORÁRIO DO TRABALHO E TERÇO DE DESEMPENHO – ENADE 2011 – IES PÚBLICAS – BRASIL – 2011 (%)



Fonte: dados obtidos de Inep (s/d b).

TABELA 4: RESUMO DOS INDICADORES DE DESEMPENHO ACADÊMICO DOS CONCLUINTE DO CURSO DE PEDAGOGIA DAS IES PÚBLICAS – BRASIL – 2011

Tipo	Categoria	Conclusão em 4 anos (%)		Nota média na prova de CE		
		Tipo de Ingresso		Total	Tipo de Ingresso	
		Ação Afirmativa	Livre Concorrência		Ação Afirmativa	Livre Concorrência
Total	–	62,7	61,3	50,0	47,5	50,7
Sexo	Feminino	63,9	62,2	50,0	47,6	50,7
	Masculino	51,9	53,2	49,8	46,6	50,6
Faixa de idade	Até 24 anos	74,7	69,7	53,9	53,3	54,0
	25-29	56,5	50,3	51,8	50,0	52,2
	30-34	62,7	60,8	49,6	47,6	50,2
	35 anos ou mais	60,3	63,7	46,4	43,5	47,3
Cor ou raça	Branco	65,6	63,9	51,7	48,3	52,3
	Não branco	61,3	58,8	48,9	47,2	49,4

Tipo	Categoria	Conclusão em 4 anos (%)		Nota média na prova de CE		
		Tipo de Ingresso		Total	Tipo de Ingresso	
		Ação Afirmativa	Livre Concorrência		Ação Afirmativa	Livre Concorrência
Escolaridade dos pais	E. fundamental	62,9	63,6	48,1	46,0	48,8
	E. médio	61,8	57,9	52,8	51,5	53,0
	E. superior	62,2	56,7	55,6	50,3	56,2
Renda familiar (sm)	Até 1,5 sm	63,1	60,8	46,4	45,6	46,7
	1,5 - 3	63,0	63,1	48,5	46,7	49,0
	3 - 4,5	63,9	60,7	51,2	48,8	51,8
	4,5 - 6	60,2	62,8	53,1	49,8	53,8
	6 - 10	57,0	56,8	55,7	52,7	56,1
Trabalho	Não estou trabalhando	67,2	62,4	53,0	51,5	53,3
	Tempo parcial	62,4	60,0	46,5	44,3	47,1
	Tempo integral	57,1	59,0	50,2	47,8	50,8
Tipo de escola (e. médio)	Todo em escola pública	62,9	63,1	49,6	48,3	50,0
	Todo em escola privada	63,5	53,6	53,4	45,7	54,4

Fonte: dados obtidos de Inep (s/d b).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O curso de pedagogia é o terceiro maior em termos de alunos matriculados no Brasil. Em termos de políticas de ação afirmativa para o ensino superior, esse curso possui um papel muito importante para o acesso de jovens à universidade. Em 2011, esse curso de graduação foi responsável pelo ingresso de 109 mil alunos, sendo que 23 mil deles por ação afirmativa.

Entretanto, não basta dar acesso à universidade; é importante acompanhar o aluno cotista durante o curso e analisar o seu desempenho acadêmico ao final do curso. Esse foi o objetivo deste trabalho, utilizando os microdados do Exame Nacional de Desempenho do Inep em 2011. Este trabalho foi

restrito aos concluintes de instituições de ensino superior públicas. O ano de 2011 foi utilizado porque é o ano mais recente para o curso de pedagogia.

O desempenho acadêmico dos cotistas ao final do curso de graduação foi medido através de dois indicadores. O primeiro se refere à duração do curso de graduação. Se o aluno concluiu o curso de pedagogia em quatro anos, isso significa que ele teve um bom aproveitamento nas disciplinas, sem repetência. Um atraso de um ano na conclusão do curso indica repetência em algumas disciplinas e o atraso em dois anos ou mais indica quase uma evasão do curso. O índice de diplomação também é um indicador de repetência; entretanto, para calcular esse índice com precisão, é necessário ter o CPF ou o número de matrícula do aluno, informação não disponibilizada pelo Inep. A análise dos concluintes do curso de pedagogia em 2011 mostrou que o percentual de cotistas que terminou o curso em quatro anos foi maior comparado aos não cotistas.

O segundo indicador de desempenho utilizado foi a nota na prova de conhecimentos específicos. Primeiro, dividimos os concluintes em três grupos, segundo a nota: os 33% dos concluintes que tiraram as piores notas foram classificados no terço inferior de desempenho e os 33% dos concluintes que tiraram as melhores notas foram classificados no terço superior de desempenho. Os concluintes restantes foram classificados no terço médio ou intermediário. A análise gráfica indica que um percentual maior de concluintes não cotistas ficou no terço superior de desempenho. Utilizando uma medida descritiva (a média) para resumir o desempenho dos cotistas e não cotistas na prova, observa-se que, controlando pelos indicadores sociais e escolares dos alunos e da família, a nota média dos não cotistas foi maior do que a nota média dos cotistas.

Em suma, analisando esses dois indicadores, pode-se concluir que o desempenho inferior dos cotistas do curso de pedagogia das instituições públicas na prova de conhecimentos específicos não impediu o cotista de concluir o curso em quatro anos (pelo contrário, os cotistas foram melhor) nem de conseguir um emprego ao final do curso de graduação. Da mesma forma que Waltenberg e Carvalho (2012), podemos interpretar esse hiato de desempenho entre cotistas e não cotistas como um preço relativamente modesto pago pela sociedade em termos de eficiência econômica dessa política em prol da diversidade e da equalização das oportunidades, com base na teoria de igualdade de oportunidades desenvolvida por John Roemer (1988).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOWEN, W. G.; BOK, D. *O curso do rio: um estudo sobre a ação afirmativa no acesso à universidade*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

BRASIL. Decreto 7.824, de 11 de outubro de 2012. Regulamenta a lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências, 2012a.

_____. Lei 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, 2012b.

CARVALHO, M. M. *Desigualdade de oportunidades no ensino superior: mensuração, determinantes e políticas de ação afirmativa*. 2013. Tese (Doutorado em Economia) – Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2013.

CORBUCCI, P. R. *Evolução do acesso de jovens à educação superior no Brasil*. Texto para Discussão nº 1950. Brasília: IPEA, abril/2014.

FERES JÚNIOR, J. Ações Afirmativas, fronteiras raciais e identidades acadêmicas. In: FERES JÚNIOR, J.; ZONINSEIN, J. (Orgs). *Ação Afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas*. Brasília: UnB, 2006.

HERINGER, R. *A cor da desigualdade: desigualdades raciais no mercado de trabalho e ação afirmativa no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos Raciais e Étnicos (Ierê), 1999.

INEP. *Enade 2011 – Relatório de Curso*. Brasília: Inep, 2012. Disponível em: <<http://enadeies.inep.gov.br/enade/es/enadeResultado/>>. Acesso em: 1 abr. 2015.

_____. *Microdados Enade*. Inep, s/d (a). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>. Acesso em: 1 abr. 2015.

_____. *Microdados Censo da Educação Superior 2011*. Inep, s/d (b). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>. Acesso em: 1 abr. 2015.

_____. *Censo da Educação Superior: sinopse estatística – 2012*. Brasília: Inep, 2013.

_____. *Manual do Enade 2014*. Brasília: Inep, 2014.

MATTA, L. G. Sistema de cotas: uma perspectiva de análise a partir do caso da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. *Vértices*, Campos dos Goytacazes, v. 12, n. 3, p. 107-124, set./dez. 2010.

MENDES JÚNIOR, A. A. F. Uma análise da progressão dos alunos cotistas sob a primeira ação afirmativa no ensino superior: o caso da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). *Texto para Discussão*, Niterói, n. 71, p. 1-23, 2013.

NUNES, E. O. *Educação Superior no Brasil: estudos, debates e controvérsias*. Rio de Janeiro, Garamond, 2012.

ROEMER, J. *Equality of opportunity*. [S.I.]: Harvard University Press, 1998.

WALTENBERG, F. D.; CARVALHO, M. M. Cotas aumentam a diversidade dos estudantes sem comprometer o desempenho? *Sinais Sociais*, Rio de Janeiro, v. 7, p. 36-77, set./dez. 2012.

Sobre os autores

ANA CAROLINA GRANGEIA

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e Mestrado em Educação pela mesma universidade, na linha de pesquisa Diversidade, Desigualdades Sociais e Educação. Tem experiência na área da Sociologia da Educação e Democratização do Ensino Superior. Foi bolsista de iniciação científica PIBIC/CNPq do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (NEPES) da UFF, durante os anos de 2008 a 2011 e servidora da Secretaria de Estado de Assistência Social e Direitos Humanos entre os anos 2013 e início de 2015. Atualmente, é oficial da Marinha do Brasil, atuando como pedagoga.

CAROLINA ZUCARELLI

Possui bacharelado e licenciatura em Ciências Sociais (IFCS/UFRJ), pós-graduação em Políticas Públicas e Uso do Solo Urbano (IPPUR/UFRJ) e mestrado em Planejamento Urbano e Regional (IPPUR/UFRJ). É doutoranda em Sociologia (PPGSA/UFRJ). Desenvolve estudos na área de Sociologia, com ênfase em sociologia urbana e sociologia da educação.

CLARISSA TAGLIARI SANTOS

Possui bacharelado e licenciatura em Ciências Sociais pela UFRJ (2007). É mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia (PPGSA) da UFRJ (2011). Professora de Sociologia do Colégio Pedro II.

ÉCIO ANTÔNIO PORTES

Possui mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (1993) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2001). Realizou estágio pós-doutoral no CIID – Centro de Investigação Identidade(s) e Diversidade(s) do Instituto Politécnico de Leiria, Portugal (2011) e no OVE – Observatório da Vida Estudantil da UFBA (2011). Atualmente, é professor associado da Universidade Federal de São João Del Rei.

GABRIELA DE SOUZA HONORATO

Possui graduação (2002) e licenciatura em Ciências Sociais (2004), mestrado (2005), doutorado (2010) e pós-doutorado (2014) em Sociologia pela UFRJ. Atualmente, é professora adjunta do Departamento de Fundamentos da Educação e pesquisadora do Laboratório de Pesquisa em Oportunidades Educacionais da Faculdade de Educação da UFRJ. Área de atuação: produção e efeito de desigualdades sociais.

HUSTANA VARGAS

Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, onde lidera o grupo de pesquisas “Laboratório sobre Acesso e Permanência na Universidade – LAP” e integra o CEDE (Centro de Estudos sobre Desigualdade e Desenvolvimento). Graduada em Ciências Sociais (UFMG) e em Direito (PUC-Minas), mestre em Ciências Jurídicas (PUC-Rio) e em Educação (PUC-Rio) e doutora em Ciências Humanas – Educação (PUC-Rio).

MÁRCIA MARQUES DE CARVALHO

Possui graduação em Estatística pela Escola Nacional de Ciências Estatísticas (1994), mestrado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2000) e doutorado em Economia pela Universidade Federal Fluminense (2013). Atualmente, é professora adjunta do Departamento de Estatística da Universidade Federal Fluminense. Tem experiência na área de Estatística Aplicada, com ênfase em Programas de Bem-Estar Social, atuando principalmente nos seguintes temas: econometria, desigualdade, educação superior e ações afirmativas.

MARIA LIGIA DE OLIVEIRA BARBOSA

Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais (1977) e doutorado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (1993). Atualmente é professor associado da Universidade Federal do Rio de Janeiro, onde coordena o LAPES (Laboratório de Pesquisa em Ensino Superior/UFRJ/CNPq). Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em Sociologia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: desigualdades sociais, hierarquias sociais, ensino superior e profissões, políticas públicas. Vice-presidente para a América Latina do RCo4 – Sociology of Education – da ISA (International Sociological Association), 2010-2014 e 2014-2018.

ROSANA HERINGER

Doutora em Sociologia (IUPERJ), 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). Foi coordenadora Executiva da ActionAid Brasil e Diretora do Centro de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Candido Mendes. Foi relatora do Direito Humano à Educação da Plataforma Dhesca Brasil (mandato 2012-2014). É presidente do Conselho do Fundo Elas de Investimento Social.

SILKE WEBER

Doutora em Sociologia pela Université René Descartes (1972). Desenvolveu programas de pós-doutoramento nas Universidade de Bremen, de Paris V, e na London School of Economics and Political Sciences (LSE). É professora emérita da Universidade Federal de Pernambuco e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE. Coordena o Grupo de Pesquisa Educação e Sociedade. Foi integrante de comitês da Fundação Carlos Chagas, Fundação Ford, CNPq, CAPES, SBPC, ANPOCS, SBS. Foi secretária de educação do estado de Pernambuco (1987/1990 e 1995/1998); integrante do Conselho Nacional de Educação (1996 a 2001).

