

# Permanência e evasão na educação superior:

fatores interferentes, interfaces com ensino médio público  
e possibilidades de avanços nas políticas públicas.

Organizadores:

Tereza Christina Mertens Aguiar Veloso

Elizeth Gonzaga dos Santos Lima

## @Editora Unemat, 2021

Editor: Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa

Capa: Layout Gráfica Digital

Imagens da Capa: Freepik.com

Diagramação: Layout Gráfica Digital

### Conselho Editorial:

Judite de Azevedo do Carmo

Ana Maria Lima

Maria Aparecida Pereira Pierangeli

Célia R. Araújo Soares Lopes

Milena Borges de Moraes

Ivete Cevallos

Jussara de Araújo Gonçalves

Denise da Costa Boamorte Cortela

Teldo anderson da Silva Pereira

Carla Monteiro de Souza

Fabiano Rodrigues de Melo

### CIP – CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

V443p Veloso, Tereza Christina Mertens Aguiar.

Permanência e evasão na educação superior: fatores interferentes, interfaces com ensino médio público e possibilidades de avanços nas políticas públicas / Tereza Christina Mertens Aguiar Veloso e Elizeth Gonzaga dos Santos Lima (orgs.). – Cáceres: UNEMAT Editora, 2022.  
267 p. ; il.

ISBN 978-65-86866-72-8

1. Ensino Superior. 2. Evasão - Educação Superior. 3. Evasão - Estudantes. 4. Educação Superior - Políticas de Permanência. I. Lima, E. G. dos S. (org.). II. Título. III. Título: fatores interferentes, interfaces com ensino médio público e possibilidades de avanços nas políticas públicas.

CDU 378-052(817)

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Luiz Kenji Umeno Alencar - CRB1 2037.



Av. Tancredo Neves, 1095 - Cavalhada - Cáceres - MT - Brasil - 78200-000  
Fone/Fax 65 3221-0077 - [www.unemat.br/editora](http://www.unemat.br/editora) - [editora@unemat.br](mailto:editora@unemat.br)

# SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	6
APRESENTAÇÃO.....	12
RESUMO.....	18
A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA EM MATO GROSSO E O ACESSO DOS ESTUDANTES DA ESCOLA PÚBLICA.....	19
Tereza Christina Mertens Aguiar Veloso Patrícia Simone Nogueira Luiz André Ribeiro Zardo	
ESTUDO DE FATORES QUE INFLUENCIARAM NO TEMPO DO INGRESSO DO ESTUDANTE ATÉ A EVASÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS DA UFMT.....	40
Anderson Castro Soares de Oliveira Marcelino Alves Rosa De Pascoa José Nilton da Cruz	
ACESSO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: INTERFACE COM O ENSINO MÉDIO.....	72
Elizeth Gonzaga dos Santos Lima Marcos Paulo de Mesquita Lourdes Aparecida de Souza	
PERSPECTIVA E ENTENDIMENTO DOS ESTUDANTES CONCLUINTEs DO ENSINO MÉDIO SOBRE A EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	90
Fernando Cezar Vieira Malange Aline Silva de Assis Marcelo Rocha Meira	

ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO SUPERIOR: RELAÇÕES EM CONTÍ- NUA CONSTRUÇÃO.....	115
Heloisa Salles Gentil	
Valdiceia Moreira Ribeiro	
POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA: UMA INTER- FACE ENTRE O ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO SUPE- RIOR.....	133
Jonas de Paula Oliveira	
Aline Anjos da Rosa	
Regina Farias de Souza	
ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO NO DISTRITO FEDERAL: PERFIL E EXPECTATIVAS DE ACESSO À EDUCAÇÃO SUPE- RIOR.....	151
Andréia Mello Lacé	
Danielle Xabregas Pamplona Nogueira	
Natalia Rodrigues Faria	
POLÍTICAS AFIRMATIVAS E ATUAÇÃO DA COMISSÃO DE HE- TEROIDENTIFICAÇÃO RACIAL DURANTE A PANDEMIA DA CO- VID-19: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO DAS EXPERIÊNCIAS DA UFMS E UFGD.....	172
Aline Anjos da Rosa	
Eugenia Portela de Siqueira Marques	
Ana Paula Oliveira dos Santos	
DESAFIOS DE ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA ESTU- DANTES DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO.....	189
Carina Elisabeth Maciel	
Mauro Cunha Júnior	
Samanta Felisberto Teixeira	

ESTUDANTES NEGROS E NÃO NEGROS DO ENSINO MÉDIO:  
EXPECTATIVAS E DESAFIOS PARA INGRESSO E PERMANÊNCIA  
NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....209

Bartolina Ramalho Catanante

Maria José de Jesus Alves Cordeiro

PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES INDÍGENAS DO ENSINO MÉDIO  
SOBRE O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR EM DOURADOS-MS,  
BRASIL.....229

Beatriz dos Santos Landa

Léia Teixeira Lacerda

PERFIL SOCIOECONÔMICO DE INGRESSOS EM CURSOS  
DE EDUCAÇÃO SUPERIOR E AS PERSPECTIVAS PARA A  
PERMANÊNCIA.....247

Edineide Jezine

Uyguaciara Veloso Castelo Branco

## PREFÁCIO

Nos últimos 29 anos, a expansão das matrículas brasileiras na graduação tem sido constante. Em 1991 o número de matriculados era de 1.5 milhão. Em 2019 este número chegou a mais de 8.6 milhões. Trata-se de um crescimento significativo, embora na comparação com as taxas de escolarização de países da Europa, América do Norte e de países da Ásia e, mesmo de alguns países da América Latina, nosso sistema de educação superior ainda deva ser considerado pequeno. É isto que explica a presença da Meta 12 no Plano Nacional de Educação (PNE) – meta que prevê uma taxa de escolarização líquida para a educação superior de 33% até 2024 (hoje esta taxa está em torno dos 25%). Prevê ainda o PNE uma taxa de escolarização bruta de 50%, buscando atender às crescentes demandas por inclusão de grupos historicamente marginalizados da educação superior e que, por isso mesmo, em geral são pessoas com mais de 24 anos de idade. Em outras palavras, o PNE representa uma decisão do Estado brasileiro de dar continuidade ao crescimento das matrículas, buscando ao mesmo tempo fortalecer o setor público ao estabelecer que as novas matrículas do setor privado estejam limitadas a 60% do total.

O crescimento histórico da educação superior ganhou novos contornos a partir de 2004, com a criação de todo um conjunto de programas e políticas de expansão com inclusão (e.g. Programa Universidade para Todos (PROUNI); Financiamento Estudantil (FIES, versão 2010); Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI), com a criação de 170 novos campi nas universidades federais já existentes; criação de 20 novas universidades federais, especialmente em cidades do interior do país; criação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFs), com a implantação de 660 campi, semeados em pequenas cidades do país; a criação do Sistema de Seleção Unificada (SISU) substituindo o vestibular tradicional e democratizando o acesso às instituições públicas federais e estaduais; a implantação da Lei das Cotas nas Universidades e Institutos Federais;

a criação do Programa Nacional de Assistências Estudantil (PNAES) e do Programa Bolsa Permanência, entre outros), de modo que expandir passou a significar também incluir. Passou também a representar um novo perfil socioeconômico para os estudantes de graduação.

Se a expansão e a inclusão são políticas desejáveis para qualquer sociedade que busque avanços nas artes, nas ciências e nas tecnologias, tendo como base um forte sistema de educação superior, é importante perceber que estas políticas precisam vir acompanhadas de alguns cuidados básicos. Políticas de Expansão e Inclusão que não estejam devidamente acompanhadas de políticas de permanência, por exemplo, podem tornar-se autodestrutivas ao aumentar consideravelmente os riscos, historicamente sempre muito altos, de evasão.

Os dados nos mostram por que motivo essa atenção com a permanência é importantíssima. Em 1991 ingressaram na educação superior brasileira 447.929 estudantes; quatro anos mais tarde, graduaram-se 246.360, ou seja 55%. No ano 2000, ingressaram 1.041.037, dos quais 532.228 (51%) concluíram os seus estudos quatro anos mais tarde. Em 2006 ingressaram 1.965.314; quatro anos mais tarde, 959.197 (49%) colaram grau. E, assim, sucessivamente, até 2019. Ou seja, os dados do INEP revelam que de 1991 a 2019 formaram-se em média apenas 51% dos ingressantes.

É inútil pretender dourar a pílula e dizer que os retardatários, em mais um ou dois anos, se formariam e reduziriam, portanto, os índices de evasão. Decididamente, não! Se os retardatários não melhoraram os índices em 29 anos, tudo indica que a tendência se manterá, podendo até mesmo piorar, considerando especialmente o vertiginoso crescimento da modalidade a distância, via setor privado, e as políticas de expansão e democratização do acesso instituídas nos governos Lula e Dilma – políticas essas que atualmente não mais se encontram devidamente respaldadas por recursos que permitam também democratizar a permanência dos estudantes no campus.

Da mesma forma, não se sustenta o argumento de que há muitos cursos de graduação com cinco anos de duração ou mais e que esses, se considerados, reduziriam os índices médios de evasão. Estudo

dos cursos de Engenharia feito por Oliveira et al. (2012)<sup>1</sup> – cursos que, em geral, têm cinco anos de duração, destaca que, mesmo consideradas gerações de seis anos para cursos de cinco, as taxas médias de evasão ficaram em torno de 50%. E, pior, foi constatado que havia alteração mínima se o prazo fosse estendido para sete anos.

Cabe ainda destacar, aos mais céticos, que a grande maioria dos cursos de graduação – bacharelados e licenciaturas – têm quatro anos de duração e que os bacharelados com mais de quatro anos representam apenas cerca de 13% dos 40.427 cursos existentes. Por outro lado, os cursos que têm duração menor (menos de quatro anos) – os cursos superiores de tecnologia – representam 21% do total. Ou seja, o cálculo comparando o número de ingressantes de um ano ao de concluintes de quatro anos mais tarde, é um indicativo, se não perfeito, pelo menos bastante representativo da tendência da evasão nas IES brasileiras nos últimos 29 anos.

Houve anos melhores que outros? Sim, houve, mas a variação é pequena. O que se observa, desde 1991, geração após geração de estudantes, é que de cada 100 jovens que ingressam na educação superior, cerca da metade, por algum motivo, não cola grau.

No setor público a taxa de titulação é um pouco melhor que no setor privado, embora não seja nada a merecer celebração especial. Nos últimos 15 anos (2005-2019), a taxa de titulação do setor público foi de 53% enquanto a do setor privado foi de apenas 46%. Em ambos os setores, portanto, permanece alta a evasão.

Por tudo isso, é urgente desenvolver estratégias que nos permitam reduzir a evasão em nossas instituições e cursos. Trata-se de um campo recheado de dificuldades, especialmente porque são inúmeros os fatores que levam os alunos a se evadirem e, conforme já destaquei em estudo anterior, “parcela significativa do que chamamos de evasão ... não é exclusão, mas mobilidade, não é fuga, mas busca, não é desperdício, mas investimento, não é fracasso – nem do aluno, nem do professor, nem do curso ou da instituição – mas tentativa de buscar o sucesso ou a felicidade, aproveitando as revelações que o processo natural do crescimento dos indivíduos faz sobre suas reais potencialidades” (Risto-

1 OLIVEIRA, Vanderli Fava de et al. “Um estudo sobre a expansão da formação em Engenharia no Brasil”. Disponível: <https://www.ufjf.br/observatorioengenharia/files/2012/01/ExpEng-RevAbenge.pdf>. Acesso em 20 de janeiro de 2021



ff 1999)<sup>2</sup>. Mesmo assim, é dever das universidades e especialmente das autoridades governamentais subsidiar estudos que nos permitam identificar as causas e propor ações e políticas onde estas são necessárias, buscando reduzir os efeitos deletérios das desigualdades sociais sobre a permanência e o desempenho acadêmico.

Neste sentido, tornam-se urgente, por exemplo estudos sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e sua possível correlação com a permanência dos estudantes no campus e o seu êxito acadêmico. Dados Inep mostram que nos últimos anos, com o agressivo processo de democratização do acesso à educação superior, a taxa de diplomação tem caído, apesar dos valores significativos destinados ao PNAES. É altamente provável que sem o PNAES ou com um PNAES enfraquecido, ou seja, com condições menos favoráveis de permanência no campus público, os índices de evasão serão ainda maiores do que os atuais.

Desde 2009, quando o Inep passou a coletar os dados estudantis do Censo da Educação Superior por CPF, tornou-se muito mais simples verificar as trajetórias dos estudantes e dos profissionais formados. Hoje, com essa forma de coleta já consolidada, é possível saber, em cada curso, em cada IES, em cada unidade da federação, em cada região e no país como um todo, o que efetivamente acontece na trajetória estudantil. O estudante deixou o curso e migrou para outro dentro da própria instituição? Deixou o sistema público e está matriculado no mesmo curso de uma instituição privada? Trocou também de curso? Mudou-se para outra cidade ou outro estado? Saiu do SISU e foi para o PROUNI ou o contrário? Abandonou a educação superior? Qual é o perfil socioeconômico e cultural desses alunos? São pobres? São ricos? Precisam de apoio financeiro para se manterem no campus? Precisam de moradia estudantil? Precisam de apoio para se alimentarem e se locomoverem na cidade? Precisam de cuidados com a saúde? Precisam de apoio para terem acesso ao mundo digital? Precisam de apoio para poderem participar de atividades culturais e esportivas? Precisam de creche? Qual foi o desempenho desses alunos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e em outros exames nacionais de larga escala?

---

2 RISTOFF, Dilvo I. Universidade em Foco: Reflexões sobre a Educação Superior. Florianópolis: Insular, 1999

Precisam de apoio pedagógico e de ajuda para superar deficiências? O auxílio direto às IFES trazido pelo PNAES garante a sobrevivência do estudante carente no campus, evitando que ele abandone os seus estudos por dificuldades financeiras. No entanto, em tendo condições de se manter no campus, isso não pode se traduzir no fechamento das demais possibilidades de bolsas acadêmicas e oportunidades de aprendizagem e crescimento profissional hoje existentes no campus. É fundamental assegurar ao estudante a possibilidade de realizar os seus estudos com o máximo de aproveitamento e o mínimo de preocupação com a sobrevivência. Não cabem, portanto, cortes nas ofertas de bolsas de iniciação científica e de outras bolsas acadêmicas, sob pena de se dar como uma mão e tirar com a outra, criando novas ameaças à permanência dos estudantes na universidade.

Com o apoio do Inep, este tipo de levantamento poderia ser realizado em âmbito nacional, tornando-se importante ferramenta de orientação aos gestores sobre práticas administrativas, pedagógicas e políticas recomendáveis, ajudando a entender melhor os impactos das políticas de expansão e inclusão em vigor e a definir melhor o que é efetivamente evasão, no seu sentido estrito de perda e fracasso, e o que poderíamos chamar mais corretamente de mobilidade própria de indivíduos livres, mas às voltas com intensas pressões sociais e repletos de angústias, questionamentos e incertezas. O INEP está hoje devidamente instrumentalizado para responder a estas e outras perguntas e dúvidas.

A presente coletânea indica, em escala local, mas não menos importante, o estudo que o INEP, com o respaldo e a parceria dos pesquisadores das nossas universidades, deveria realizar em todas as IES, públicas e privadas, do país para contribuir com a construção de políticas e programas de grande alcance, apontando, entre outras, para a premente necessidade de construir pontes que aproximem o mundo da graduação dos estudantes do ensino médio.

Entre as contribuições importantes dessa coletânea está a demonstração de que essas pontes podem e devem ser efetivamente construídas, pois como lembra, Richard Rodriguez em seu clássico *Fome de memória: a educação de Richard Rodriguez: uma autobiografia*

(1982)<sup>3</sup>, o deslocamento cultural e social de um jovem pobre e bolsista quando entra na universidade não é uma trivialidade.

Em seu livro, Richard Rodriguez relata o abismal deslocamento que ocorre quando um filho de um plantador de tomates, filho de pais mexicano-americanos vai à universidade. E pior: quando este filho opta pelo curso de Letras e se apaixona pela literatura inglesa da Renascença... À medida que os interesses acadêmicos específicos se distanciam do mundo da plantação de tomates, a volta para casa torna-se mais difícil. As conversas com o seu pai já não fluem com a mesma naturalidade e o olhar de suspeição do pai sobre o Paraíso Perdido de John Milton faz com que as conversas se tornem entrevistas entremeadas de um misto de desconfiança e desconforto psicológico. O que o texto de Rodriguez e os artigos dessa coletânea nos revelam é que, não obstante a crucialidade da assistência financeira, precisamos de bem mais do que dinheiro para lidar com esses deslocamentos culturais e com a distância entre o campus e a escola. Para muitos desses jovens, vir ao campus universitário equivale a ir a outro país, onde se fala uma língua estrangeira e onde as relações sociais são tão “estrangeiras” quanto o idioma. E, do mesmo modo como não se vai a um país estrangeiro sem antes preparar-se minimamente, é dever da universidade contribuir para que essa preparação possa ser feita a contento antes da participação dos estudantes no Enem ou no vestibular, facilitando a sua integração à vida do campus e, como consequência, impedindo que a falta de preparação se torne um fator de rejeição da vida acadêmica e mais uma causa para a evasão.

Com a profunda mudança de perfil socioeconômico do estudante de graduação, observada nos últimos anos, trazendo ao campus mais filhos de pais pretos, pardos, indígenas, de baixa renda, de baixa escolaridade – estudantes oriundos da escola pública, os estudos que a coletânea apresenta mostram-se extremamente relevantes e necessários – uma contribuição importante para que gestores, reitores, pró-reitores e formuladores de políticas públicas possam tomar decisões respaldadas em dados confiáveis e em análises e inferências derivadas de estudos sistemáticos e criteriosos.

Dilvo Ristoff, 2021

3 RODRIGUEZ, Richard. *Hunger of memory: the education of Richard Rodriguez: an autobiography*. New York: Bantam Books, 2001. Originalmente publicado em 1982

## APRESENTAÇÃO

A presente coletânea é resultado de reflexão crítica de dados do projeto de pesquisa Permanência e evasão na educação superior: fatores interferentes, interfaces com ensino médio público e possibilidades de avanço nas políticas públicas, financiado pela Fundação de apoio a Pesquisa do Estado de Mato Grosso, por meio do Edital n.º 037/2016 – REDES DE PESQUISA.

A rede de pesquisa desse projeto articula pesquisadores de diferentes origens institucionais, que possuem em comum o domínio de um conhecimento específico relacionado à área da educação, ou seja, o campo das pesquisas sobre políticas de Educação Superior no Brasil, mais especificamente o acesso e permanência na Educação Superior. Participam do projeto cinco Universidades Federais: Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal do Grande Dourados (UFGD), Universidade de Brasília (UnB) e Universidade Federal da Paraíba (UFPB), além de duas Universidades Estaduais: Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

Os pesquisadores integram o Eixo 5 – Acesso e Permanência na Educação Superior da Rede Universitas/Br, que se caracteriza como uma rede acadêmica constituída por pesquisadores de Universidades e de diferentes Instituições de Ensino Superior, de todas as regiões do país, visando à pesquisa e à interlocução entre pares, com estudos na área do conhecimento sobre políticas de Educação Superior.

O objetivo dessa coletânea é socializar os resultados da pesquisa em rede, por meio de doze capítulos, que apresentam os resultados e as análises realizados por cada IES, levando em consideração os diferentes contextos que tratam da permanência e evasão da Educação Superior, os fatores interferentes e as interfaces com o ensino médio público.

O primeiro capítulo, “A expansão da Educação Superior pública em Mato Grosso e o acesso dos estudantes da escola pública”, de Tereza Christina Mertens Aguiar Veloso, Patrícia Simone Nogueira e

Luiz Zardo, pesquisadores da UFMT, propõe-se a avaliar a expansão da educação universitária pública no Estado de Mato Grosso e o acesso dos estudantes da escola pública. Para a análise, partem dos indicadores definidos por Silva e Veloso (2013), que estabelecem as seguintes dimensões do acesso e seus respectivos indicadores: dimensão do ingresso, com os indicadores de vagas, ingressos e formato seletivo; dimensão da permanência, com os indicadores de matrículas, taxa de trancamento e taxa de conclusão. Adotam como metodologia a pesquisa documental e a extração de dados dos Censos da Educação Superior realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Os resultados indicam que houve uma expansão da oferta de Educação Superior pública, principalmente no interior do Estado de Mato Grosso. Os autores evidenciam, ainda, que a política de cotas teve um papel primordial no ingresso do estudante da escola pública, no entanto, necessita de ações para que esses estudantes possam permanecer e concluir seus estudos.

Igualmente apresentado por pesquisadores da UFMT, no segundo capítulo em “Estudo de fatores que influenciam no tempo até a evasão dos cursos de graduação presencial da UFMT”, Anderson Castro Soares de Oliveira, Marcelino Alves Rosa De Pascoa e José Nilton da Cruz analisam dados da referida Universidade, com informações dos 106 cursos presenciais de graduação distribuídos nos campi de Cuiabá, Araguaia, Rondonópolis, Sinop e Várzea Grande. Para o estudo, adotaram a metodologia de modelagem estatística de análise de sobrevivência, utilizando o tempo do ingresso do estudante na Universidade, até a sua evasão. Os resultados demonstraram que estudantes que ingressaram pelo SISU/Vestibular têm o tempo até a conclusão do curso acrescido em 21,49%, se comparado com os que entraram por outros sistemas. Estudantes do sexo feminino têm o tempo até a integralização do curso diminuído em 7%, se comparado com estudantes do sexo masculino. A ação afirmativa reduz em 28% o tempo de integralização do curso. Estudantes que ingressaram nos cursos de licenciatura têm o tempo até a formatura 7,1% menor que os estudantes que ingressaram no bacharelado. O estudo mostra que cada aumento de um ano na idade do estudante acarreta o acréscimo, aproximadamente, de 2% na chance de formatura.

Os pesquisadores da UNEMAT apresentam três capítulos desta obra coletiva. Elizeth Gonzaga dos Santos Lima, Marcos Paulo de Mesquita e Lourdes Aparecida de Souza, no terceiro capítulo, intitulado Acesso e permanência na educação superior: interface com o ensino médio, expõem os resultados de pesquisa realizada com estudantes do último ano do Ensino Médio de duas escolas públicas no município de Cáceres, focalizando a percepção deles acerca da Educação Superior, do ponto de vista do acesso e da permanência nos cursos e sua importância para a vida social e profissional. Os resultados indicaram que a maioria dos estudantes que participam da pesquisa apresentam interesse pela Educação Superior, ainda não exercem atividades remuneradas e, de certa forma, conhecem os cursos da graduação. No entanto, os pesquisadores identificam que existe um número significativo de estudantes que difere desse perfil, o que mostra a necessidade de um trabalho conjunto universidade-escola com o objetivo de orientar sobre os cursos ofertados na Educação Superior, as formas de ingresso e as políticas e ações de permanência.

Os pesquisadores Fernando Cezar Vieira Malange, Aline Silva de Assis e Marcelo Rocha Meira apresentam no quarto capítulo o texto “Perspectivas e entendimento dos estudantes concluintes do Ensino Médio sobre a Educação Superior”. Por meio de metodologia de pesquisa quanti-qualitativa, buscam compreender as perspectivas e entendimento dos estudantes concluintes do Ensino Médio de uma escola estadual, no município de Cáceres-MT sobre a Educação Superior. Os resultados do estudo apontam que cerca de 97,6% dos sujeitos da pesquisa têm interesse em cursar a Educação Superior. Contudo, revelam desconhecimento sobre esse nível de ensino, o que sinaliza a carência de produção de materiais elucidativos para serem disponibilizados a fim de proporcionar diálogo entre as esferas institucionais públicas formadoras.

Ainda os pesquisadores da UNEMAT Valdiceia Moreira Ribeiro e Heloisa Salles Gentil, no quinto capítulo, intitulado “Ensino Médio e Educação Superior: relações em contínua construção”, buscam identificar relações entre o Ensino Médio e a Educação Superior, do ponto de vista de educadores e educandos de uma escola pública do município de Cáceres-MT, partindo da análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola e da aplicação de questionário a educadores e estudantes do 3º ano do Ensino Médio. Identificam, nas ações realizadas, fragilidades

e proposições relativas ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que contribuam para relações consistentes entre os dois níveis de ensino e, com isso, maior possibilidade de acesso à Educação Superior.

O sexto capítulo, “Políticas de acesso e permanência: uma interface entre o ensino médio superior”, de Jonas de Paula Oliveira, Aline dos Anjos da Rosa e Regina Farias de Souza, pesquisadores da UFGD, tem como objetivo analisar como a política de acesso por reserva de vagas para alunos de escolas públicas, implementada pela Lei 12.711/2012, tem afetado, concomitantemente, a escola de Ensino Médio e a Universidade pública federal da região de Dourados/MS. Para o estudo, utilizam metodologia qualitativa, incluindo análise documental, análise de dados institucionais e de questionário aplicado aos alunos do terceiro ano do Ensino Médio. Os autores apontam que as políticas de reserva de vagas modificaram a rotina da escola pesquisada, sendo o acesso à Educação Superior tratado como uma prioridade pedagógica da escola. Ao mesmo tempo, essa política vem democratizando o ingresso na UFGD a partir do momento em que passa a permitir a garantia de direitos fundamentais e de justiça social, com o acesso de classes sociais historicamente excluídas da Educação Superior.

Os pesquisadores da UNB, Andréia Mello Lacé, Danielle Xabregas Pamplona Nogueira e Natalia Rodrigues Faria, no sétimo capítulo, denominado “Estudantes de ensino médio no Distrito Federal: perfil e expectativas de acesso à educação superior, propõem-se a analisar os resultados da pesquisa desenvolvida com estudantes de Ensino Médio de duas escolas públicas do Distrito Federal sobre perfil dos estudantes e suas expectativas em relação ao acesso à Educação Superior. Os resultados apontam que os estudantes possuem até 18 anos, leve predominância do gênero masculino e mais de 60% são pessoas negras. A maioria tem pretensão de ingressar na Educação Superior, conhece as formas de ingresso, os cursos que desejam fazer e as áreas de atuação profissional.

Num estudo realizado na UFMS e na UFGD, no oitavo capítulo, as autoras Aline Anjos da Rosa, Eugenia Portela de Siqueira Marques e Ana Paula Oliveira dos Santos, em Políticas afirmativas e a atuação da comissão de heteroidentificação racial durante a pandemia da Covid-19: um estudo exploratório das experiências da UFMS e UFGD, discutem as políticas afirmativas e a atuação das comissões de heteroidentificação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e

da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). O estudo, de caráter exploratório, realizou-se por meio de consulta documental nas páginas oficiais dos processos seletivos das instituições com consulta aos editais de convocação e normas das Universidades com relação ao procedimento. Os autores apontam que as Universidades negociam e elaboram novos procedimentos para mitigar a situação decorrente da pandemia e garantir o prosseguimento da matrícula.

No nono capítulo, os pesquisadores da UFMS Carina Elisabeth Maciel, Mauro Cunha Júnior e Samanta Felisberto Teixeira, em *Desafios do acesso à educação superior para estudantes do ensino médio público*, apresentam uma reflexão da experiência obtida na ação de extensão UFMS vai à escola: interlocução com o Ensino Médio. O trabalho teve como objetivo analisar as informações coletadas de estudantes do Ensino Médio público sobre as expectativas em relação ao acesso à Educação Superior. Verificam que ações como a proposta no projeto de extensão confirmam a importância da realização de um trabalho focado no processo de transição de estudantes do Ensino Médio para a Educação Superior, em especial sobre o acesso e a permanência.

O décimo capítulo, “Estudantes negros e não negros do ensino médio: expectativas e desafios para ingresso e permanência na Educação Superior”, dos pesquisadores da UEMS, Bartolina Ramalho Catañante e Maria José Alves de Jesus Cordeiro, tem por objetivo discutir as expectativas e desafios para ingresso na Educação Superior, com base nos estudos teóricos e análises estatísticas dos dados obtidos com a aplicação de questionário a 323 estudantes negros/as e não negros/as do terceiro ano do Ensino Médio (matutino e vespertino) da Escola Estadual Joaquim Murtinho em Campo Grande – MS. Os resultados foram analisados diante dos índices de evasão no Ensino Superior de Mato Grosso do Sul e do Brasil.

Os pesquisadores Beatriz dos Santos Landa e Léia Teixeira Lacerda, da UEMS, no décimo primeiro capítulo, intitulado *Percepções de estudantes indígenas do ensino médio sobre o acesso ao ensino superior em Dourados, MS, Brasil*, desenvolvem um estudo com estudantes indígenas de uma escola indígena de Ensino Médio, em Dourados, Mato Grosso do Sul, que tem por objetivo analisar as percepções e expectativas que esses jovens possuem em relação ao acesso à Universidade. Os dados foram produzidos por meio de um questionário respondido por



63 estudantes indígenas matriculados no Ensino Médio na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul. As reflexões oportunizam conhecer as percepções de mundo desses sujeitos, a fim de favorecer sua permanência ao longo do processo de escolarização, com vistas ao ingresso no Ensino Superior. Os resultados evidenciam a necessidade de reestruturação da matriz escolar, de forma que possa permitir uma escolha mais qualificada por parte dos/as estudantes, com informações sobre as áreas de conhecimento, dos cursos almejados e dos apoios existentes em cada instituição de Ensino Superior, com vistas a promover a permanência desses educandos nesse nível de ensino e contribuir para a formação da juventude indígena, produzindo impacto nessa sociedade.

Fechando as análises sobre o Acesso e a Permanência na Educação Superior, o décimo segundo capítulo intitulado “Perfil socioeconômico de ingressos em cursos de educação superior e as perspectivas para a permanência”, os pesquisadores da UFPB Edineide Jezine e Uyguciara Veloso Castelo Branco analisaram o perfil socioeconômico de ingressantes em cursos do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), reconhecendo as perspectivas para a permanência. A pesquisa, ao buscar apreender as diferenças socioeconômico e educacionais dos ingressos, situa-se no campo de análise das políticas de acesso à educação superior, em um cenário de expansão associado à inclusão social e de políticas neoliberal

Nessa síntese dos doze capítulos que compõem esta obra, podemos afirmar que o leitor terá ao dispor estudos que abordam a temática do acesso à Educação Superior e sua relação com o Ensino Médio, com base numa reflexão crítica dos impactos das políticas de Educação Superior no Brasil. Na obra ora apresentada são evidenciadas questões sobre a expansão da Educação Superior pública e as políticas de acesso em cada Instituição envolvida no projeto, destacando o importante papel de interlocutor que as Universidades devem assumir para que possam se aproximar do Ensino Médio, a partir de informações que subsidiem as decisões das escolas e as escolhas dos seus estudantes.

Tereza Christina Mertens Aguiar Veloso  
Elizeth Gonzaga dos Santos Lima

## RESUMO

A presente coletânea visa apresentar e disseminar os resultados do projeto de pesquisa **Permanência e evasão na educação superior: fatores interferentes, interfaces com ensino médio público e possibilidades de avanço nas políticas públicas**, financiado pela Fundação de apoio a Pesquisa do Estado de Mato Grosso, por meio do Edital n.º 037/2016 – REDES DE PESQUISA. A rede de pesquisa desse projeto articula pesquisadores de diferentes origens institucionais, que possuem em comum o domínio de um conhecimento específico relacionado à área da educação, ou seja, o campo das pesquisas sobre políticas de Educação Superior no Brasil, mais especificamente o acesso e permanência na Educação Superior. Os pesquisadores integram o Eixo 5 – Acesso e Permanência na Educação Superior da Rede Universitas/Br, que se caracteriza como uma rede acadêmica constituída por pesquisadores de Universidades e de diferentes Instituições de Ensino Superior, de todas as regiões do país, visando à pesquisa e à interlocução entre pares, com estudos na área do conhecimento sobre políticas de Educação Superior. O objetivo dessa coletânea é socializar os resultados da pesquisa em rede, por meio de doze capítulos, que apresentam os resultados e as análises realizados por cada IES participante do projeto, levando em consideração os diferentes contextos que tratam da permanência e evasão da Educação Superior, os fatores interferentes e as interfaces com o ensino médio público.

Palavras chave: Educação Superior, Acesso, Permanência

## A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA EM MATO GROSSO E O ACESSO DOS ESTUDANTES DA ESCOLA PÚBLICA

Tereza Christina Mertens Aguiar Veloso – UFMT<sup>1</sup>

Patrícia Simone Nogueira - UFMT<sup>2</sup>

Luiz André Ribeiro Zardo - UFMT<sup>3</sup>

### RESUMO

A concepção de *acesso* à educação superior compreende o ingresso, a permanência e a qualidade na formação. Este texto em por objetivo avaliar a expansão da educação universitária pública no Estado de Mato Grosso e o ingresso dos estudantes da escola pública. Para essa análise utilizou-se os indicadores definidos por Silva e Veloso (2013), que estabelecem para as dimensões do acesso os seguintes indicadores: dimensão do ingresso – vagas, ingressos e formato seletivo; dimensão da permanência – matrículas, taxa de trancamento e taxa de conclusão. A metodologia utilizada foi a pesquisa documental e a extração de dados das sinopses e microdados dos censos da educação superior realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Os resultados indicam que houve uma expansão da oferta de educação superior pública no estado de Mato Grosso, entretanto, são necessárias mais ações para garantir a permanência e a qualidade na formação. A política de ação afirmativa foi fundamental para o ingresso dos estudantes oriundos das escolas públicas.

**Palavras-chave:** Educação Superior. Acesso. Ingresso. Permanência. Escola Pública.

---

<sup>1</sup> Docente Titular do curso de bacharelado em Nutrição da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Doutora em Educação, líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (GEPDES), membro da Rede Universitas - BR / Eixo 05 - Acesso e Permanência na Educação Superior – tecmav@terra.com.br.

<sup>2</sup> Docente do curso de bacharelado em Nutrição da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Doutora em Ciências Nutricionais, Mestre em Educação, membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (GEPDES), membro da Rede Universitas - BR / Eixo 05 - Acesso e Permanência na Educação Superior – patricianogueira.ppj@gmail.com.

<sup>3</sup> Docente do curso de bacharelado em Estatística da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Doutor em População, Território e Estatísticas Públicas, membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (GEPDES), membro da Rede Universitas - BR / Eixo 05 - Acesso e Permanência na Educação Superior – luiz.zardo@gmail.com.

## INTRODUÇÃO

A concepção de *acesso* à educação superior compreende o ingresso, a permanência e a qualidade na formação. Para analisar cada uma dessas dimensões devem ser considerados indicadores que permitem verificar a realidade. No que se refere ao ingresso, etapa inicial do acesso, os indicadores sugeridos são oferta de vagas, ingresso e forma de seleção. Para analisar a permanência recomenda-se utilizar dados da matrícula, da taxa de diplomação e dos programas de fixação do estudante na universidade. Como indicadores para a qualidade na formação propõe-se analisar a categoria administrativa, organização acadêmica, titulação e dedicação do corpo docente, participação discente/docente nas decisões, escolha do curso, avaliação institucional, produção da pesquisa, autonomia político-pedagógica e financeira, conforme Silva e Veloso (2013). Essas autoras destacam que outros indicadores podem ser utilizados e incorporados às dimensões para investigações específicas de determinadas ações e fatos.

Constituir esse conceito de *acesso* só foi possível devido à ampliação das políticas públicas educacionais implementadas após o ano de 2002, as quais, para sua elaboração, contaram com a participação das entidades da sociedade civil; entretanto, mesmo com pressão social, não foram aprovadas as reformas estruturais, dentre elas, a reforma educacional. Não obstante, foram implementadas políticas públicas voltadas para a educação superior e constatou-se que nesse período ocorreram avanços com relação ao processo de retomada de certas atribuições do Estado, como a expansão da educação superior, a qual precisa ser estudada e problematizada (ADRIÃO; PERONI, 2005; VELOSO; SILVA; BERALDO, 2011).

Diante do exposto, esse texto tem por objetivo avaliar a expansão da educação universitária pública no estado de Mato Grosso e o acesso dos estudantes da escola pública. Para essa análise, utilizou-se as dimensões do acesso e os indicadores definidos por Silva e Veloso (2013): dimensão do ingresso, que utilizou os indicadores de vagas, inscritos, ingressos e formato seletivo; dimensão da permanência, que utilizou os indicadores de matrículas e taxa de conclusão.

Os dados foram obtidos por meio dos censos da educação superior realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educa-

cionais Anísio Teixeira (INEP). O Censo da Educação Superior (CES) tem como propósito elaborar as principais estatísticas da educação superior, levantando informações referentes às Instituições de Educação Superior (IES), aos Cursos, Docentes e Alunos (INEP, 2015). O INEP disponibiliza em seu sítio eletrônico diversos documentos e arquivos referentes ao CES para acesso e para baixar, tais como, Resumos Técnicos, Sinopses Estatísticas e Microdados, bem como é possível realizar consultas *online* de estatísticas do CES por meio do portal *inepdata*.

Cabe destacar que para trabalhar com microdados do Censo da Educação Superior existem algumas dificuldades operacionais, sobretudo a base de dados *Alunos*, pela sua magnitude. Em geral, é preciso dispor de equipamentos (computadores), portando processador de alta performance em conjunto com memória RAM de grande capacidade, por exemplo. Ainda, dispor de ambientes estatístico-computacionais (tais como R, SPSS, SAS, Stata, entre outros) adequados para tratar a base de dados; ter conhecimento, no mínimo, em nível intermediário, em programação de códigos estatístico-computacionais e de recursos de tratamento e manuseio de dados, a fim de aplicar seleções de variáveis, de registros, harmonizar bases de dados, construir indicadores, computar e/ou estimar resumos estatísticos.

## Políticas públicas da educação superior

Em 2007, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que propôs ações para educação, que corrobora na garantia da educação como direito de todos e dever do Estado. Dentre os eixos prioritários estabelecidos, tem-se a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, com a instituição do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) (BRASIL, 2007a). O REUNI foi apresentado como um programa de defesa da universidade pública, que tinha a finalidade de ampliar acesso e permanência nos cursos de graduação, aproveitando a estrutura física e os recursos humanos das universidades federais.

Na perspectiva de consolidar o REUNI, foi instituído o PNAES, que teve o intuito de ampliar e democratizar as condições de perma-

nência dos jovens no ensino superior público federal. Dessa forma, os programas de assistência estudantil destinam-se à moradia estudantil, alimentação, transporte, assistência à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico, sendo destinados, prioritariamente, aos estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar *per capita* de até um salário-mínimo e meio (BRASIL, 2007c). A democratização do ensino superior só é possível com política, ações que assegurem a permanência de todos os estudantes das classes populares (RISTOFF, 2011).

A assistência estudantil é determinante para a permanência dos estudantes nas instituições de educação superior em condições de vulnerabilidade socioeconômica. São objetivos dos programas de assistência estudantil: democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal e estadual; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais no acesso à educação superior; reduzir as taxas de retenção e evasão; aumentar as taxas de sucesso acadêmico dos estudantes; e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010a; BRASIL, 2010b).

Mais ainda, para que os estudantes deem continuidade aos estudos, ou seja, permaneçam na universidade, é preciso que as instituições formadoras tenham estrutura física e laboratorial, acervo bibliográfico, salário docente digno, estímulos na carreira, democracia interna, funções articuladas entre ensino, pesquisa e extensão, financiamento público compatível às necessidades, sistema de acolhimento e tratamento emocional-pedagógico ao estudante, além, é claro, do investimento em assistência estudantil (PRIMÃO; SILVA, 2015; SILVA; NOGUEIRA, 2015a; SILVA; NOGUEIRA, 2016).

Foi também proposto no PDE a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET). Foi também salvaguardado aos estudantes matriculados em cursos presenciais de graduação nessas instituições que teriam o direito de participar do programa de assistência estudantil, desde que atendessem os critérios estabelecidos. Foi, ainda, instituído um programa de assistência estudantil destinado aos estudantes das instituições estaduais que tenham o mesmo perfil estabelecido pelo PNAES, denominado Programa Nacional de Assistência

Estudantil para as Instituições de Educação Superior Públicas Estaduais (PNAEST).

O recurso financeiro destinado ao PNAES, no ano de 2008, foi de R\$ 101.192.402,16; em 2012, o investimento foi de R\$ 503.843.628,26; já em 2014, o recurso se elevou para R\$ 742.720.249,19, o que representou um acréscimo de 635% do valor financeiro, entre o ano de 2008 a 2014. No primeiro ano do programa de assistência estudantil, foram atendidos 198.226 estudantes, lembrando que um mesmo estudante pode ter sido atendido com mais de um tipo de benefício simultaneamente; desses, 91.998 estudantes foram beneficiados com alimentação. De 2008 para 2012, houve um crescimento de 453% de beneficiados, passando a ter 1.096.780 estudantes atendidos pelo PNAES, sendo que 723.629 eram beneficiários da assistência estudantil específica para a alimentação (Tabela 1).

Tabela 1 - Número de Instituição de Ensino Superior e valor dos recursos destinados à assistência estudantil por ano. Brasil. 2008-2014.

Ano	Instituições de Ensino Superior*	Reais		
2008	53	101.192.402,16		
2009	56	197.034.332,93		
2010	59	305.656.206,40		
2011	59	395.189.588,08		
2012	59	503.843.628,26		
2013	59	603.787.226,19		
2014	63	742.720.249,19		
Total	67	-		

Fonte: Painel de Controle do MEC.

Nota: \*No cálculo dos totais foram consideradas apenas Instituições de Ensino Superior distintas.

Mesmo com a ampliação dos recursos financeiros destinados à assistência estudantil e às instituições federais para recursos humanos,

encargos sociais, investimentos em equipamentos, obras físicas, entre outros, não ocorreu aumento na taxa de concluintes (VARGAS; PAULA, 2011; VELOSO; SILVA, 2016).

Cabe evidenciar que o PNAES, a princípio, foi criado para consolidar o REUNI, que propôs a ampliação de vagas nos cursos presenciais, e elas apresentam um crescimento ininterrupto. De 2006 a 2019, houve acréscimo de 134,3% das vagas ofertadas pelas IFES, que se deve aos programas de ampliação das universidades federais, Programa Expansão das Universidades Federais<sup>1</sup> e REUNI, e dos institutos federais. Além da ampliação de vagas, aumentou o número de ingressantes, mas não na mesma intensidade, o que acarretou maior quantidade de vagas não preenchidas.

Outro aspecto relevante foi o crescimento no número de inscritos, especialmente, entre o período 2010-2011. Esse aumento, possivelmente, ocorreu devido à implantação do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), em 2010, que permitiu unificação do processo seletivo para ingresso no ensino superior por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) (BRASIL, 2010c). Tanto o PNAES como o PNAEST têm vinculação da destinação de recursos às IES, conforme a sua adesão ao SiSU. No caso do PNAES, a verba das Instituições Federais de Educação Superior (IFES) que aderiram ao SiSU dobrou. E no que se refere ao PNAEST, o recurso financeiro destinado dependia da quantidade de vagas ofertadas pelas instituições estaduais por meio do SiSU (BRASIL, 2010b). Cabe destacar que as verbas do PNAEST foram recebidas apenas nos anos de 2013 e 2014, e as instituições estaduais passaram a utilizar recursos próprios para ampliar seus programas de assistência estudantil.

Adicionalmente, em 2012, foi instituída a Lei de Cotas (Lei n.º 12.711/2012), que estabelece que as instituições federais de educação superior reservem, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o en-

<sup>1</sup> Esse programa tinha como objetivo: expandir o sistema federal de ensino superior com vistas a ampliar o acesso à universidade, promover a inclusão social e reduzir as desigualdades sociais. O período determinado para o programa é de 2003 a 2006.



sino médio em escolas públicas. Essa mudança na forma de ingresso na educação superior possibilitou alterações no perfil dos estudantes das Instituições Federais de Educação Superior.

Nesse contexto, importante analisar as informações obtidas por meio da pesquisa *V pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das Instituições Federais de Ensino Superior*, divulgada pelo FONAPRACE (ANDIFES; FONAPRACE, 2019), em 2019, que revela aumento de 70,2% dos estudantes matriculados nas Instituições Federais Educação Superior que tinham renda familiar *per capita* de um salário-mínimo e meio (Tabela 2). Pode-se notar aumento do ingresso de estudantes das camadas populares nas IFES.

Tabela 2 - Níveis de renda familiar *per capita* dos estudantes das IFES nos anos de 1996/97, 2003/4, 2010, 2014/5 e 2018.

Renda	1996/7	2003/4	2010	2014/5	2018
Até ½ SM	3,3	0,8	0,5	31,97	26,6
De ½ a 1SM	10,5	11,1	9,6	21,96	26,9
De 1 a 1,5 SM	30,5	30,9	33,6	12,26	16,6
<b>Total</b>	<b>44,3</b>	<b>42,8</b>	<b>43,7</b>	<b>66,19</b>	<b>70,2</b>

Fonte: ANDIFES, FONAPRACE.

A pesquisa apresentou que 64,7% dos estudantes haviam frequentado escolas públicas no ensino médio. Com relação ao trabalho, 29,9% possuíam trabalho remunerado e 40,6% estão à procura de trabalho.

## Caracterização da expansão educação superior em Mato Grosso

No ano de 2006, Mato Grosso possuía 56 instituições de ensino superior; em 2019, esse número passou para 68, tendo ocorrido um aumento de 21,4%. Do total, 65 estabelecimentos são privados, representando 95,6%, e somente 3 são públicos, perfazendo 4,4%, sendo eles: Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade do

Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT). A Universidade Federal de Rondonópolis (UFR) foi instituída pela Lei n.º 13.637, de 20 de março de 2018, e os dados da nova instituição irão constar no Censo da Educação Superior de 2020, visto que, até então, ela compunha a UFMT.

Houve crescimento na quantidade de vagas de 71,8%, no intervalo de 2006 a 2019; nesse período, as vagas públicas ampliaram em 105,1% e nas privadas foi 65,1%. As vagas nas universidades públicas evoluíram em 84,3%, com aumento de 99,1% na universidade federal e de 70,9% na estadual. Todavia, o crescimento do número de ingressantes foi menor; dessa forma, aumentou a quantidade de vagas não preenchidas. Constata-se também um crescimento no número de inscritos.

Dentre as dificuldades para o preenchimento das vagas tem-se o aumento da não matrícula dos convocados, do abandono dos estudantes, da mudança de curso; assim, o processo de ocupação das vagas parece que não está sendo eficiente, diferente da proposta do Sisu (NOGUEIRA *et al.*, 2017). Adicionalmente, a dificuldade em realizar um curso de graduação está relacionada às condições socioeconômicas da população, conforme análise de Amaral (2013), em que a família precisa possuir renda *per capita* superior a dois salários-mínimos para ter condições de subsidiar os estudos na educação superior.

Apesar das políticas educacionais implementadas e do aporte de recursos, a taxa de concluintes nas universidades públicas, em 2019, não chegou a 50%. Para garantir a conclusão do ensino superior, é preciso que o período de permanência envolva fatores de ordem material e/ou simbólica, que se referem aos desejos e interesses dos estudantes, às características das instituições de ensino, aos relacionamentos que se estabelecem na academia, a situações pessoais ou familiares, além da assistência estudantil, que considera os fatores culturais, sociais e econômicos dos estudantes oriundos das camadas populares (SILVA; NOGUEIRA, 2015b).

Tabela 3 - Número de vagas, inscritos, ingressos, concluintes e taxa de concluintes das universidades federal e estadual. Mato Grosso. 2007-2019.

Ano	Vagas		Inscritos		Ingressos		Concluintes		Taxa de concluintes <sup>1</sup>		Vagas não preenchidas	
	Federais	Estaduais	Federais	Estaduais	Federais	Estaduais	Federais	Estaduais	Federais	Estaduais	Federais	Estaduais
2007	3.518	3.510	24.361	18.484	3.496	3.476	2.126	1.620	62,3	63,1	22	34
2008	3.698	4.020	25.900	17.805	3.671	3.940	2.043	1.679	53,0	47,7	27	80
2009	4.378	3.600	28.449	16.293	4.283	4.106	1.528	1.058	50,7	31,7	95	-506
2010	5.278	4.248	58.298	16.893	5.776	3.192	1.676	1.716	47,9	49,4	-498	1.056
2011	5.168	4.290	96.252	19.488	4.974	3.259	2.062	2.167	56,2	55,0	194	1.031
2012	5.539	5.120	115.070	28.254	4.986	4.755	2.270	1.837	53,0	44,7	553	365
2013	5.311	5.340	97.988	45.913	4.612	3.724	2.070	1.504	35,8	47,1	699	1.616
2014	5.549	5.079	110.315	46.673	4.788	3.744	2.321	1.637	46,7	50,2	761	1.335
2015	6.037	5.610	101.389	52.682	5.283	4.326	2.385	1.950	47,8	41,0	754	1.284
2016	6.044	4.967	92.496	41.318	5.376	4.405	2.352	1.646	51,0	44,2	668	562
2017	6.168	4.801	84.425	19.587	5.518	4.313	2.161	1.879	45,1	50,2	650	488
2018	6.080	5.151	68.521	43.266	5.335	4.628	2.191	2.110	41,5	48,8	745	523
2019	6.078	5.741	64.518	41.575	5.159	5.357	2.284	2.120	42,5	48,1	919	384

Fonte: Censo da Educação Superior – INEP.

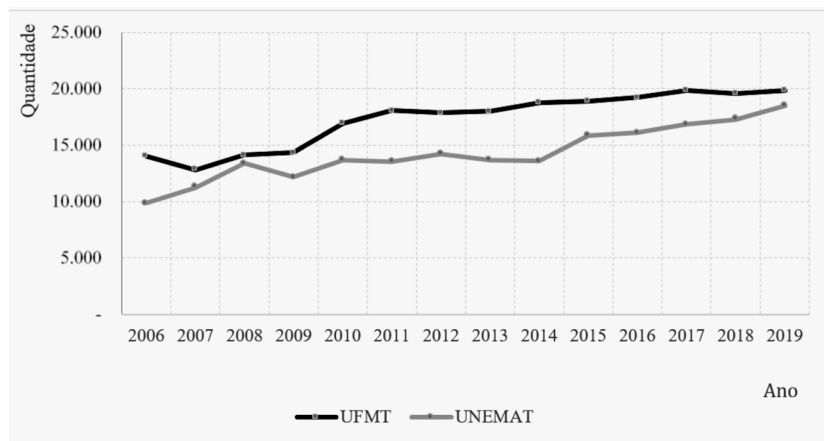
Notas: (1) Obtida a partir número de concluintes transcorridos quatro anos após o seu ingresso.

## A permanência na educação superior em Mato Grosso

A dimensão permanência será avaliada a partir dos indicadores: matrículas, trancamento e taxa de diplomação do curso de graduação ofertado na modalidade presencial. Anteriormente, já houve análise da taxa de diplomação, sendo possível observar que existe uma necessidade de ampliar as políticas de permanência do estudante na universidade a fim de garantir a formação qualificada.

Ocorreram variações percentuais no número de matrículas de um ano em relação ao ano anterior; entretanto, de 2006 a 2019, as matrículas nas universidades públicas aumentaram 60,4%, sendo 41,5% na universidade federal e 87,2% n<sup>o</sup>a estadual. A universidade federal tem maior crescimento de inscritos em processos seletivos, de vagas, de ingresso, contudo, tem uma menor ampliação de matrículas (Gráfico 1).

Gráfico 1 - Número de matriculados em cursos de graduação presencial, por Modalidade de Ensino, segundo oferta pelas IES UFMT e UNEMAT. Mato Grosso. 2010-2019.



Fonte: Censo da Educação Superior – INEP.

A variação do número de matriculados deve ser estudada, considerando os motivos do trancamento em disciplinas, trancamento do curso até o possível abandono, além dos fatores que interferem na permanência relacionados à infraestrutura e às condições de acolhimento ao corpo discente, principalmente os relativos à situação própria do estudante, que pode ser minimizada com a assistência estudantil.

A UFMT recebe verbas para assistência estudantil do PNAES desde 2008. Insta frisar que no ano de 2009, depois da aprovação no novo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), considerado o processo seletivo, tendo como forma de ingresso o Sistema de Seleção Unificada (SiSU), o valor destinado à UFMT pelo PNAES dobrou.

Ao analisar o estado de Mato Grosso, verificou-se que não existe legislação específica para a assistência estudantil. A Pró-reitoria de Assuntos Estudantis da UNEMAT foi criada no final do ano de 2010; sendo assim, somente no ano de 2011 o orçamento da instituição foi dividido igualmente entre as Pró-reitorias existentes, ocasionando o recebimento de verbas para a assistência estudantil e possibilitando a distribuição de bolsas para estudantes de baixa renda. A instituição também recebeu dotação orçamentária do PNAEST nos anos de 2013 e 2014. A assistência estudantil é financiada com recursos do orçamento da universidade.

Com relação à distribuição de matrículas na educação superior em Mato Grosso, de acordo com a modalidade, a rede de oferta e a condição do estudante em participação em programa de reserva de vagas em 2019. Verifica-se que as matrículas se concentraram na modalidade de ensino presencial e 61,4% dos estudantes estão vinculados às instituições privadas. Dentre os estudantes matriculados nas instituições públicas, em 2019, 40,8% pertenciam aos programas de reserva de vagas, ou seja, em sua maioria, as matrículas ocorridas em 2019 estiveram associadas à ampla concorrência. Ao se observar as matrículas associadas à rede privada, apenas 0,3% matrículas não estavam vinculadas à ampla concorrência, em 2019 (Tabela 4).

Tabela 4 - Número de Matrículas em cursos de Graduação Presencial e à Distância, por Modalidade de Ensino, segundo Rede (Pública<sup>1</sup> e Privada) de oferta e condição do estudante em participação em programa de reserva de vagas. Mato Grosso<sup>2</sup>. 2019.

Rede / Situação de Participação em reserva de vagas	Modalidade de Ensino		Total
	Presencial	Curso a distância	
<b>Total</b>	<b>118.322</b>	<b>4.266</b>	<b>122.588</b>
<b>Rede Pública</b>	<b>45.696</b>	<b>4.149</b>	<b>49.845</b>
Não Participa de programa de reserva de vagas	27.065	3.649	30.714
Participa de programa de reserva de vagas	18.631	500	19.131
<b>Rede Privada</b>	<b>72.626</b>	<b>117</b>	<b>72.743</b>
Não Participa de programa de reserva de vagas	72.442	117	72.559
Participa de programa de reserva de vagas	184	--	184

Fonte: Censo da Educação Superior 2019 (Microdados Alunos). Inep.

Notas: <sup>(1)</sup> A Categoria Administrativa Especial foi somada com a Municipal.

<sup>(2)</sup> Refere-se à sede administrativa das IES.

Com a instituição da Lei das Cotas e com a ampliação das matrículas por meio da de programa de reserva de vagas, torna-se fundamental ter orçamento e ações de assistência estudantil. Em 2010, a UFMT não contava com nenhuma matrícula vinculada ao programa de reserva de vagas; já em 2019, 46,1% das matrículas nos cursos presenciais eram pertencentes à reserva das vagas. Ressalte-se que não possui nenhuma matrícula nos cursos à distância ligada ao programa de reserva de vagas. A UNEMAT tinha, em 2010, 12,9% dos estudantes vinculada ao programa de reserva de vagas e, com o aumento expressivo, essa proporção passou para 51,4%, em 2019 (Tabela 5).

Observa-se que as matrículas se concentraram na modalidade de ensino presencial. Comparando 2010 e 2019, houve decréscimo na

quantidade de matrículas na modalidade Curso à Distância nas universidades públicas em Mato Grosso, com diminuição no número de matriculados na universidade federal e aumento na universidade estadual (Tabela 5).

Ao analisar a rede de conclusão do ensino médio dos estudantes matriculados nas universidades públicas em cursos de graduação presencial, verifica-se que no ano de 2010 não se dispunha de informação da maioria dos estudantes da UFMT (39,2%); e, dentre os estudantes que forneceram a informação, 35,0% eram oriundos da escola pública; em 2019, 70,1% dos estudantes concluíram o ensino médio em escolas da rede pública. Na UNEMAT, tanto em 2010 como em 2019, a maior parte dos estudantes eram oriundos da escola pública (Tabela 6).

As matrículas dos estudantes da modalidade Curso à Distância nas universidades públicas em Mato Grosso concentram a maioria de concluintes do ensino médio vinculados em escolas da rede pública (Tabela 6).

Tabela 5 - Número de Matrículas em cursos de Graduação Presencial e à Distância, por Modalidade de Ensino, segundo oferta pelas IES UFMT e UNEMAT e condição do estudante em participação em programa de reserva de vagas. Brasil. 2010, 2019.

IES de Oferta / Situação de Participação em reserva de vagas	2010			2019		
	Modalidade de Ensino		Total	Modalidade de Ensino		Total
	Pre-sencial	Curso a distância		Pre-sencial	Curso a distância	
<b>Total</b>	<b>30.662</b>	<b>3.513</b>	<b>34.175</b>	<b>38.303</b>	<b>1.779</b>	<b>40.082</b>
<b>Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)</b>	<b>16.962</b>	<b>3.281</b>	<b>20.243</b>	<b>19.829</b>	<b>804</b>	<b>20.633</b>
Não Participa de programa de reserva de vagas	16.962	3.281	20.243	10.685	804	11.489
Participa de programa de reserva de vagas	--	--	-	9.144	--	9.144

<b>Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)</b>	<b>13.700</b>	<b>32</b>	<b>13.932</b>	<b>18.474</b>	<b>975</b>	<b>19.449</b>
Não Participa de programa de reserva de vagas	11.936	232	12.168	8.987	475	9.462
Participa de programa de reserva de vagas	1.764	--	1.764	9.487	500	9.987

Fonte: Censo da Educação Superior 2019 (Microdados Alunos). Inep.

Notas: <sup>(1)</sup> A Categoria Administrativa Especial foi somada com a Municipal.

Tabela 6 - Número de Matrículas em cursos de Graduação Presencial e à Distância, por Modalidade de Ensino, segundo oferta pelas IES UFMT e UNEMAT e Rede de Conclusão do Ensino Médio. Mato Grosso. 2010, 2019.

IES de Oferta / Rede de Conclusão do Ensino Médio	2010			2019		
	Modalidade de Ensino		Total	Modalidade de Ensino		Total
	Presencial	Curso a distância		Presencial	Curso a distância	
<b>Total</b>	<b>30.662</b>	<b>3.513</b>	<b>34.175</b>	<b>38.303</b>	<b>1.779</b>	<b>40.082</b>
<b>Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)</b>	<b>16.962</b>	<b>3.281</b>	<b>20.243</b>	<b>19.829</b>	<b>804</b>	<b>20.633</b>
Pública	5.937	2.547	8.484	13.901	727	14.628
Privada	4.380	433	4.813	5.827	77	5.904
Não dispõe da informação	6.645	301	6.946	101	--	101
<b>Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)</b>	<b>13.700</b>	<b>232</b>	<b>13.932</b>	<b>18.474</b>	<b>975</b>	<b>19.449</b>
Pública	11.541	-	11.541	16.337	975	17.312
Privada	1.818	-	1.818	2.135	--	2.135
Não dispõe da informação	341	232	573	2	--	2

Fonte: Censo da Educação Superior 2019 (Microdados Alunos). Inep.

Notas: <sup>(1)</sup> A Categoria Administrativa Especial foi somada com a Municipal.



Na UFMT, entre as matrículas de estudantes de cursos de graduação presencial que concluíram o ensino médio na escola pública verifica-se que 65,7% ingressaram por meio de reserva de vagas. NA UNEMAT, dentre os estudantes oriundos da escola pública, 56,0% ingressaram pelo programa de reserva de vagas; apenas 15,6% dos estudantes que concluíram o ensino médio na escola privada ingressaram por meio de reserva de vagas. Evidencia-se que parte dos estudantes oriundos da escola pública ingressam nas universidades públicas do estado de Mato Grosso pelas vagas destinadas à ampla concorrência (Tabela 7).

Entre as matrículas dos estudantes dos cursos de graduação a distância oriundos da escola pública que ingressaram na UNEMAT, 51,3% participaram de programa de reserva de vagas (Tabela 7).

Tabela 7 - Número de Matrículas em cursos de Graduação Presencial e à Distância, por Modalidade de Ensino, segundo oferta pelas IES UFME e UNEMAT, Rede de Conclusão do Ensino Médio e condição do estudante em participação em programa de reserva de vagas. Mato Grosso<sup>1</sup>. 2019.

IES de Oferta / Rede de Conclusão do Ensino Médio / Situação de Participação em reserva de vagas /	Modalidade de Ensino		Total
	Pre-sencial	Curso a distância	
<b>Total</b>	<b>38.303</b>	<b>1.779</b>	<b>40.082</b>
<b>Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)</b>	<b>19.829</b>	<b>804</b>	<b>20.633</b>
<b>Pública</b>	<b>13.901</b>	<b>727</b>	<b>14.628</b>
Não Participa de programa de reserva de vagas	4.766	727	5.493
Participa de programa de reserva de vagas	9.135	--	9.135
<b>Privada</b>	<b>5.827</b>	<b>77</b>	<b>5.904</b>
Não Participa de programa de reserva de vagas	5.821	77	5.898
Participa de programa de reserva de vagas	6	--	6
<b>Não dispõe da informação</b>	<b>101</b>	<b>--</b>	<b>101</b>
Não Participa de programa de reserva de vagas	98	--	98

Participa de programa de reserva de vagas	3	--	3
<b>Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)</b>	<b>18.474</b>	<b>975</b>	<b>19.449</b>
<b>Pública</b>	<b>16.337</b>	<b>975</b>	<b>17.312</b>
Não Participa de programa de reserva de vagas	7.183	475	7.658
Participa de programa de reserva de vagas	9.154	500	9.654
<b>Privada</b>	<b>2.135</b>	--	<b>2.135</b>
Não Participa de programa de reserva de vagas	1.802	--	1.802
Participa de programa de reserva de vagas	333	--	333
<b>Não dispõe da informação</b>	<b>2</b>	--	<b>2</b>
Não Participa de programa de reserva de vagas	2	--	2
Participa de programa de reserva de vagas	--	--	--

Fonte: Censo da Educação Superior 2019 (Microdados Alunos). Inep.

Notas: <sup>(1)</sup> Refere-se à sede administrativa das IES.

Os dados da pesquisa realizada pelo FONAPRACE *V pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das Instituições Federais de Ensino Superior* identificaram que 70,0% dos estudantes matriculados na UFMT tinham renda familiar *per capita* de um salário-mínimo e meio; 58% se autodeclararam pardo ou preto; 43% ingressaram por meio das ações afirmativas; 35,0% estão à procura de trabalho e 33,0% possuíam trabalho remunerado; 19% participaram de algum programa de assistência estudantil (ANDIFES; FONAPRACE, 2019).

Com base nas informações do perfil dos estudantes da UFMT, verifica-se a necessidade de identificar políticas que corroborem com a permanência dos estudantes na UFMT. Segundo Andrade (2019), nessa instituição, a Política de Assistência Estudantil, aprovada em 2008, foi instituída como direito de todos os estudantes, independentemente da condição socioeconômica; entretanto, as ações como o Auxílio Permanência, Bolsa Inclusão, Bolsa Moradia e Casa do Estudante são, prioritariamente, para os estudantes oriundos das escolas pública e com baixa renda. Além disso, o autor relata que:

[...] a normatização da permanência na UFMT surge de modo que as concepções das Resoluções deixam de ser apenas assistência estudantil em troca de trabalho e passam a estar associadas às diversas possibilidades de assistência financeira, vivências universitárias, as ações qualificadoras da aprendizagem e da formação acadêmica e profissional, sendo o PNAES o influenciador dessa mudança de concepção na UFMT. (ANDRADE, 2019, p. 91).

Apesar dos avanços das regulamentações da assistência estudantil, menos de 20% dos estudantes participam do programa de assistência estudantil. Para Nunes (2016), devido aos recursos financeiros da assistência estudantil serem limitados, as instituições identificam e dão suporte aos *mais carentes*, entre os carentes. Nesse sentido, pode ser que o estudante que cursou o ensino médio em escolas públicas e ingressa na universidade ainda tenha dificuldades para obter bolsas de assistência estudantil, mesmo estando em vulnerabilidade socioeconômica.

Em uma pesquisa realizada com estudantes dos cursos de Licenciaturas em Física e Pedagogia e Bacharelado em Direito da UFMT que eram oriundos das escolas públicas, foi constatado que poucos receberam algum tipo de auxílio da universidade, ainda que fossem de família com menor renda familiar e que os pais tivessem o menor nível de instrução. Nesse quadro, a maioria não trabalhava e continuava no curso por estar em um programa acadêmico ou de assistência estudantil. Outras constatações foram feitas com relação às atividades que podem garantir a permanência dos estudantes. O programa de tutoria foi utilizado pela maioria dos estudantes que tinham menor renda e os pais com menor nível de instrução. Entretanto, os estudantes que participaram de projetos de extensão eram os que tinham maior renda familiar, os pais possuíam maior nível de instrução e não tinham vínculo empregatício (ANDRADE, 2019).

Ao analisar os programas de permanência na UNEMAT, constata-se que há mais estudantes vinculados às ações qualificadoras que à assistência estudantil. A autora destaca que a assistência estudantil da instituição ocorre por meio de auxílio alimentação, moradia e publica-

ção, sendo os dois primeiros destinados aos estudantes com vulnerabilidade socioeconômica (NEVES, 2020).

Souza (2020) realizou um estudo com bolsistas da UNEMAT e constatou que a maioria deles eram autodeclarados/as pardos/as, pertenciam a famílias com renda de até 01 salário-mínimo e não tinham atividades remuneradas. Adicionalmente, verificou que os programas de bolsas da UNEMAT contribuem economicamente na subsistência desses acadêmicos e de suas famílias, além de possibilitar melhor qualidade na formação.

### **Algumas considerações**

Sistematicamente, neste estudo, constatou-se que no período estudado em Mato Grosso houve crescimento da quantidade de estabelecimentos, vagas, inscritos, ingressos e matrículas em cursos presenciais. Entretanto, o aumento dos números não foi na mesma proporção, ocasionando evolução da quantidade de vagas não preenchidas e da taxa de concluintes.

A maioria dos estudantes matriculados nas instituições públicas, em 2019, tinham suas matrículas associadas à ampla concorrência e eram oriundos da escola pública. Nas duas universidades públicas no estado de Mato Grosso, aproximadamente metade das matrículas dos cursos presenciais pertenciam aos estudantes vinculados ao programa de reserva de vagas, mas nem todos os matriculados que concluíram o ensino médio em escola pública ingressaram por meio da reserva de vagas.

Diante do exposto, cabe evidenciar a necessidade de ampliação do financiamento público para a assistência estudantil compatível com as necessidades dos estudantes. Nesse sentido, faz-se urgente a instituição de um Programa Estadual de Assistência Estudantil que tenha recursos que possibilitem a implementação de ações que garantam a permanência estudantil, com formação qualificada.

Mais pesquisas devem ser realizadas para avaliar o acesso (ingresso, permanência e formação qualificada) dos estudantes à educação superior pública no estado de Mato Grosso, bem como analisar o processo de ocupação das bolsas, relação das ações qualificadoras para per-

manência dos estudantes, perfil socioeconômico e cultural dos estudantes retidos, trancados e evadidos das instituições da educação superior.

## REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Org.). **O público e o privado na educação**. Interfaces entre estado e sociedade. São Paulo: Xamã, 2005.

AMARAL, N. C. A Educação Superior Brasileira: dilemas, desafios e comparações com os países da OCDE e do BRICS. In: 36ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, Goiânia. **Anais** [...]. 29 set. 2013. Disponível em: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br). Acesso em: 20 abr. 2014.

ANDIFES – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. FONAPRACE – FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras**. Brasília: FONAPRACE, 302 p. 2019. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2021.

ANDRADE, D. A. **O estudante egresso da escola pública e os elementos que possibilitam a permanência na UFMT, campus de Cuiabá**. 2019. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2019.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010a. **Dispõe sobre Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES**. Brasília, 19 de julho de 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm). Acesso em: 27 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Razões, Princípios e Programas. 2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 25, de 28 de dezembro de 2010b. **Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil para as instituições de educação superior públicas estaduais.** Brasília, 28 de dezembro de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa n. 39, de 12 de dezembro de 2007c. **Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil.** Brasília, 12 de dezembro de 2007. Disponível em: <[http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria\\_pnaes.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf)> Acesso em: 13 abr. 2010.

NEVES, S. P. **Permanência na Educação Superior:** uma análise do percurso acadêmico dos estudantes dos cursos de licenciatura da Universidade do Estado De Mato Grosso – Câmpus Jane Vanini. 2020. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2020.

NOGUEIRA, C. M. M.; NONATO, B. F.; RIBEIRO, G. M.; FLONTINO, S. R. D. Promessas e limites: O Sisu e sua implementação na Universidade Federal de Minas Gerais. **Educação em Revista**, v. 33, e161036, 2017.

NUNES, R. S. dos R. **A permanência dos estudantes que ingressaram por ação afirmativa:** a assistência estudantil em foco. 2016. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016. Disponível em: [https://ri.ufmt.br/bitstream/1/1039/1/DISS\\_2016\\_Roseli%20Souza%20dos%20Reis%20Nunes.pdf](https://ri.ufmt.br/bitstream/1/1039/1/DISS_2016_Roseli%20Souza%20dos%20Reis%20Nunes.pdf). Acesso em: 13 dez. 2021.

PRIMÃO, J. C. M.; SILVA, M. das G. M. da. Política de permanência na UFMT: da assistência ao estudante às ações de qualificação do ensino em geral. *In*: CASTRO, A. M. D. de A.; BARBALHO, M. G. **Políticas de expansão da educação superior:** dimensões, cenários e perspectivas. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2015. p. 257-280.

RISTOFF, D. A expansão da educação superior brasileira: tendências e desafios. *In*: FERNÁNDEZ LAMARRA, N.; PAULA, M. de F. C. de (Org.). **Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina.** Aparecida, São Paulo: Idéias & Letras, 2011. p. 191-216.

SILVA, M. das G. M. da; NOGUEIRA, P. S. A permanência dos estudantes na Educação Superior para além da assistência estudantil. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 25, n. 1, p. 111-129, 2016.

SILVA, M. das G. M. da; NOGUEIRA, P. S. Permanência na Educação Superior: ideias que pautam a normatização e a produção textual. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DA REDE UNIVERSITAS/Br, 23., 2015, Belém. **Anais** [...] Belém: UFPA, 2015a. Disponível em: <<http://goo.gl/5G-VoTn>>. Acesso em: 29 maio 2015.

SILVA, M. das G. M. da; NOGUEIRA, P. S. Permanência na Educação Superior: traçado dos estudos e faces da realidade. **Educação em Foco**, v. 18, n. 26, p. 43-68, 2015b.

SILVA, M. das G. M. da; VELOSO, T. C. M. A. Acesso nas políticas da educação superior: Dimensões e indicadores em questão. **Avaliação**, v. 18, n. 3, p. 727-747, 2013.

SOUZA, Lourdes Aparecida de. **Programas de Bolsas na UNEMAT: implicações para a permanência**. 2020. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2020.

VARGAS, H. M.; PAULA, M. de F. C. de. Novas fronteiras na democratização da Educação Superior: o dilema trabalho e estudo. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34, 2011, Natal. **Anais** [...] Natal: Centro de Convenções, 2011. Disponível em: <<http://goo.gl/GW78fh>>. Acesso em: 01 out. 2012.

VELOSO, T. C. M. A.; SILVA, M. das G. M. da; BERALDO, T. M. Expansão no ensino superior noturno em Mato Grosso: um processo democrático? *In*: SILVA, M. G. M. (Org.). **Políticas educacionais: faces e interfaces da democratização**, Cuiabá: Editora UFMT, 2011.

VELOSO, T. C. M. A.; SILVA, M. das G. M. da. Avaliação de programas de expansão e ingresso nas universidades federais e os reflexos na permanência do estudante. **Educação em Debate**, v. 35-38, n. 66-71, p. 94-104, 2016.

**ESTUDO DE FATORES QUE INFLUENCIARAM NO TEMPO DO INGRESSO DO ESTUDANTE ATÉ A EVASÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS DA UFMT****Anderson Castro Soares de Oliveira <sup>1</sup>****Marcelino Alves Rosa De Pascoa <sup>2</sup>****José Nilton da Cruz <sup>3</sup>****RESUMO**

Nos últimos anos, a evasão no ensino superior tem sido cada vez maior, tornando-se alvo de estudos para identificar as causas, o comportamento e os impactos causados por ela. Para este estudo, os dados utilizados são referentes ao ano letivo de 2016 e foram obtidos na Secretaria de Tecnologias da Informação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) com informações dos 106 cursos de graduação presenciais distribuídos nos *campi* de Cuiabá, Araguaia, Rondonópolis e Sinop. Modelou-se o tempo do ingresso do estudante na universidade até a sua evasão, utilizando a análise de sobrevivência, que é a metodologia mais apropriada quanto se envolve o tempo até a ocorrência de um evento de interesse. Demonstrou-se que para a UFMT, num todo, estudantes que entraram pelo SISU/Vestibular têm probabilidade estimada maior de abandonarem o curso do que aqueles que entraram por outros meios. No que diz respeito ao sexo, as alunas do sexo feminino têm o tempo mediano de evasão de aproximadamente 6% menor quando comparado aos do sexo masculino. O ingresso por cotas ou alguma ação afirmativa reduz o tempo mediano de evasão em 28,26%. Ainda, os alunos que ingressaram no curso de licenciatura têm o tempo mediano de evasão 4,7% menor em relação aos ingressos nos cursos de bacharelado. Com relação à idade, o aumento de um ano da idade representa um aumento de aproximadamente 1,33% no tempo mediano de evasão. Espera-se que os resultados obtidos na execução do estudo auxiliem pesquisadores, gestores e profissionais da educação a identificar as principais razões que provocam a evasão dos cursos presenciais da Universidade Federal de Mato Grosso.

**Palavras-chave:** Análise de sobrevivência. Weibull. Regressão Log-Weibull.

<sup>1</sup> Professor Associado do Departamento de Estatística da Universidade Federal de Mato Grosso. Possui doutorado em Estatística e Experimentação Agropecuária pela Universidade Federal de Lavras. Tem experiência na área de Probabilidade e Estatística, atuando principalmente com: dinâmica de populações, estatística em saúde, mineração de dados e de texto – andersoncso@gmail.com

<sup>2</sup> Professor Associado do Departamento de Estatística da Universidade Federal de Mato Grosso. Possui doutorado em Estatística e Experimentação Agronômica pela Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz - Universidade de São Paulo. Tem experiência na área de probabilidade e estatística atuando principalmente com: análise de sobrevivência, distribuições de probabilidade, modelos de regressão paramétricos e métodos de estimação – marcelino.pascoa@gmail.com

<sup>3</sup> Professor Adjunto do Departamento de Estatística da Universidade Federal de Mato Grosso. Possui doutorado em Estatística e Experimentação Agronômica pela Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz - Universidade de São Paulo. Tem experiência na área de probabilidade e estatística atuando principalmente com: análise de sobrevivência, distribuições de probabilidade, modelos de regressão paramétricos, métodos de estimação, diagnósticos de modelos e análise residual - niltonn.cruz@gmail.com



## INTRODUÇÃO

As políticas de Educação Superior no Brasil, a partir de 2002, foram pautadas pelo debate da democratização do acesso, o que é evidenciado em documentos, como o Plano de Desenvolvimento da Educação, que buscou articular e readequar os diversos programas do governo relacionados à educação no Brasil, com destaque para os programas para as Instituições Públicas de Ensino descritos em seu documento: o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Com relação à educação profissional e tecnológica nas ações para a educação, o PDE destaca a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs). Em 2010, é iniciado o Sistema de Seleção Unificada (SiSU), política voltada ao ingresso na educação superior. Em 2012, tem-se a definição do ingresso diferenciado a esse nível de ensino, estabelecido pela Lei de Cotas 12.711/2012. A partir desses programas, percebem-se mudanças no perfil do ingresso das Instituições Públicas de Educação Superior (BRASIL, 2007, 2007a, 2007b, 2012, 2012b).

A evasão no ensino superior é resultante de vários fatores que atingem tanto estudantes em instituições de ensino superior (IES) públicas como privadas. Nas universidades públicas brasileiras, a evasão leva ao desperdício de recursos econômicos públicos e familiares e ao desperdício de tempo do indivíduo, da família, dos trabalhadores da educação e do Estado (ADACHI, 2009).

Vários são os fatores que levam o aluno a evadir do curso, podendo-se partir de indícios, a exemplo de motivos financeiros, psicológicos, ambientais, integração acadêmica (percepção do desempenho acadêmico), entre outros, e para a verificação de cada caso seria necessário um estudo ampliado, considerando-se as especificidades.

Barroso e Falcão (2004, p. 11) trazem uma perspectiva do termo evasão como “o processo de abandono de qualquer curso dentro da instituição”; já Pereira (1996), caracteriza a evasão em três formas diferentes: quando o aluno deixa a Universidade sem concluir nenhum curso, compreendendo o abandono, o cancelamento (próprio ou pela instituição) e a transferência.

Nesse contexto, os objetivos do estudo foram: identificar uma função de distribuição de probabilidade que melhor ajusta o tempo do ingresso do estudante até a evasão dos cursos presenciais da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e avaliar as razões que contribuem para a evasão dos cursos presenciais da UFMT, no ano letivo de 2016.

## 2 DESENVOLVIMENTO

Nesta seção, é feita uma revisão sucinta sobre os conceitos básicos e essenciais sobre a análise de sobrevivência, a distribuição Weibull, o modelo de regressão Log-Weibull, assim como dos métodos inferenciais para análise de dados de sobrevivência, formando o embasamento teórico necessário para o entendimento do trabalho relacionado aos objetivos da pesquisa.

### A UFMT

Fundada em 10 de dezembro de 1970, a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) é a principal universidade federal no estado. Conta, atualmente, com *campus* nos municípios de Cuiabá, sendo ele o *campus-sede*; Araguaia; Sinop; e, por último e atualmente em fase de conclusão, o de Várzea Grande. Desde 2018, o *campus* de Rondonópolis tornou-se uma universidade independente das demais (UFMT, 2021).

Segundo o anuário estatístico da UFMT (2020), em 2019, havia 55 cursos de graduação no *campus* de Cuiabá, 11 cursos em Sinop, e somando os dois *campi*, de Araguaia, tem-se 16 cursos e 5 cursos no *campus* de Várzea Grande. Por fim, 19 cursos em Rondonópolis.

### 2.2 Conceitos básicos em análise de sobrevivência

A análise de sobrevivência é caracterizada pelo fato de que a variável resposta é, geralmente, o tempo até a ocorrência de um evento de interesse. O evento em estudo é denominado falha e o tempo até a ocorrência da falha é definido por tempo de falha, ou de sobrevivência, ou de sobrevida. Outra característica da análise de sobrevivência é a presença de dados censurados, que é a informação parcial do tempo de falha (COLOSIMO; GIOLO, 2006).

Dessa forma, considere  $T$  uma variável aleatória não negativa que representa o tempo de falha de um elemento e  $C$  uma variável aleatória, independente de  $T$ , que representa o tempo de censura associado a esse elemento. Assim, os dados observados são representados por  $t = \min(T, C)$  e  $\delta$  o indicador de censura, dado por:

$$\delta = \begin{cases} 1, & T \leq C \\ 0, & T > C, \end{cases}$$

em que  $\delta = 0$  indica censura e  $\delta = 1$  indica falha.

A distribuição de probabilidade da variável aleatória  $T$  pode ser especificada por meio da função densidade de probabilidade, função de sobrevivência ou função risco, sendo as três formas equivalentes.

### 2.2.1 Distribuição do tempo de sobrevivência

Seja  $T$  uma variável aleatória, não negativa, que representa o tempo de vida de um indivíduo proveniente de uma dada população homogênea. A distribuição de  $T$  pode ser caracterizada por meio da função densidade de probabilidade, função de sobrevivência ou função risco.

A função densidade de probabilidade,  $f(t)$ , é definida por:

$$f(t) = \lim_{\Delta t \rightarrow 0} \frac{P(t \leq T \leq t + \Delta t)}{\Delta t} = \frac{\partial F(t)}{\partial t}$$

em que  $F(t) = P[T \leq t]$  é a função de distribuição acumulada (fda) de  $T$ . No contexto da análise de sobrevivência, a função  $f(t)$  pode ser interpretada como a probabilidade de um indivíduo sofrer o acontecimento de interesse no intervalo de tempo  $\Delta t$  e possui duas propriedades:  $f(t) \geq 0$  e  $\int_0^{\infty} f(t) dt = 1$ .

A função de sobrevivência,  $S(t)$ , é definida como sendo a probabilidade de ocorrência do acontecimento de interesse após o instante  $t$ . A função de sobrevivência é definida da seguinte forma:

$$S(t) = P(T > t) = \int_t^{\infty} f(x),$$

em que  $\lim_{t \rightarrow 0} S(t) = 1$  e  $\lim_{t \rightarrow \infty} S(t) = 0$ .

A função risco,  $\lambda(t)$ , representa o risco instantâneo no instante  $t$  condicional à sobrevivência até o tempo  $t$  e é definida por:

$$\lambda(t) = \lim_{\Delta t \rightarrow 0} \frac{P(t \leq T \leq t + \Delta t | T \geq t)}{\Delta t} = \frac{f(t)}{S(t)}$$

Uma forma empírica de determinar o comportamento da função risco se dá por meio da construção do gráfico do tempo total em teste (curva TTT), proposto por Aarset (1987). A curva TTT é obtida construindo um gráfico de

$$\hat{\lambda}\left(\frac{r}{n}\right) = \frac{\sum_{i=1}^r T_{i:n} + (n-r)T_{r:n}}{\sum_{i=1}^n T_{i:n}} \quad \text{por} \quad \frac{r}{n}$$

em que  $n$  é o tamanho da amostra,  $r = 1, \dots, n$  e  $T_{i:n}$ ,  $i = 1, \dots, n$  são estatísticas de ordem da amostra (MUDHOLKAR; SRIVASTAVA; KOLLIA, 1996).

Esse gráfico apresenta uma reta diagonal se o risco for constante, uma curva convexa se a função risco é decrescente e côncava se o risco é crescente, uma curvatura primeiramente convexa e depois côncava se o risco é em forma de “U” e no caso reverso é unimodal.

### 2.2.2 O estimador de Kaplan-Meier

Kaplan e Meier (1958) propuseram um estimador não-paramétrico para a função de sobrevivência, quando se tem a presença de uma amostra censurada. Esse estimador é designado estimador de Kaplan-Meier ou estimador produto-limite.

O estimador considera na sua construção um número de intervalos de tempo igual ao número de falhas distintas, sendo os limites dos intervalos definidos pelos tempos de falha da amostra. Dessa forma, o estimador de Kaplan-Meier pode ser definido como:

$$\hat{S}(t) = \prod_{j: t_j \leq t} \left(1 - \frac{d_j}{n_j}\right),$$

em que  $t_1, t_2, \dots, t_k$  representam os  $k$  tempos de falha distintos e ordenados,  $d_j$  é o número de falhas em  $t_j$ ,  $j = 1, \dots, k$ , e  $n_j$  é o número de indivíduos sob risco em  $t_j$ , ou seja, os indivíduos que não falharam e não foram censurados até o instante imediatamente anterior a  $t_j$ .

### 2.3 Distribuição Weibull

A distribuição de probabilidade Weibull foi proposta, primeiramente, por Fisher e Tippett, em 1928, tendo sido desenvolvida independentemente por Waloddi Weibull, físico sueco, em 1939, no estudo de resistência de materiais. Provavelmente após a Segunda Guerra Mundial, com a ênfase no estudo da resistência dos materiais, o trabalho de Weibull se destacou e a distribuição passou a ser chamada pelo seu nome (BAILEY, 1973; BATISTA, 1989).

A aplicação da distribuição Weibull abrange praticamente todas as áreas da ciência e frequentemente vem sendo utilizada para modelar tempos de sobrevivência em estudos biomédicos e industriais (COLOSIMO; GIOLO, 2006). Possui como caso particular a distribuição exponencial quando  $\gamma = 1$ .

Seja  $T$  uma variável aleatória com distribuição Weibull, a função densidade de probabilidade de  $T$  é dada por:

$$f(t) = \frac{\gamma}{\alpha^\gamma} t^{\gamma-1} \exp\left[-\left(\frac{t}{\alpha}\right)^\gamma\right], \quad t \geq 0, \quad (1)$$

em que  $\gamma$  é o parâmetro de forma, e  $\alpha$ , o de escala, ambos positivos. Assim, denota-se que  $T \sim \text{Weibull}(\alpha, \gamma)$ . A função de sobrevivência e a função risco são definidas, respectivamente, como:

$$\bar{S}(t) = \exp\left[-\left(\frac{t}{\alpha}\right)^\gamma\right] \quad \text{e} \quad \lambda(t) = \frac{\gamma}{\alpha^\gamma} t^{\gamma-1}$$

O parâmetro  $\gamma$  determina a forma da função risco, se  $\gamma < 1$  a função risco é decrescente, se  $\gamma > 1$  a função risco é crescente e se  $\gamma = 1$  a função risco é constante.

## 2.4 Distribuição Log-Weibull

Seja  $T$  uma variável aleatória com distribuição Weibull, com função densidade de probabilidade representada pela equação (1). Considere a transformação  $y = \log(t)$  e as reparametrizações  $\gamma = 1/\sigma$  e  $\alpha = \exp(\mu)$ . Nesse caso, por meio do método do jacobiano, a função densidade de probabilidade de  $Y$  pode ser escrita como:

$$f(y) = \frac{1}{\sigma} \exp \left[ \left( \frac{y - \mu}{\sigma} \right) - \exp \left( \frac{y - \mu}{\sigma} \right) \right], \quad (2)$$

em que  $-\infty < y < \infty$ ,  $-\infty < \mu < \infty$  e  $\sigma > 0$ . A variável transformada com função densidade de probabilidade (2) é denominada Log-Weibull, em que  $\mu \in \mathbb{R}$  é o parâmetro de locação e  $\sigma > 0$  é o parâmetro de escala. Assim, se  $T \sim \text{Weibull}(\alpha, \gamma)$ , então  $Y = \log(t) \sim \text{Log-Weibull}(\mu, \sigma)$ . A função de sobrevivência para a distribuição Log-Weibull é expressa por:

$$S(y) = \exp \left[ -\exp \left( \frac{y - \mu}{\sigma} \right) \right].$$

## 2.5 Modelo de regressão

Na prática, é comum a ocorrência de situações em que uma ou mais covariáveis estão relacionadas aos tempos de sobrevivência, isso é, os tempos de falha são influenciados por covariáveis. Na área das ciências biomédicas, por exemplo, podem ser a idade, a altura, um tipo de tumor cancerígeno, a quantidade de hemoglobina no sangue, *etc.*

Considere  $T$  uma variável aleatória e seja  $\mathbf{X} = (x_1, \dots, x_p)^T$  um vetor formado por  $p$  variáveis explanatórias. Um modo de estabelecer uma relação entre  $T$  e  $\mathbf{X}$  é por meio da utilização de modelos de regressão. No contexto dos dados de sobrevivência, uma maneira de incluir as covariáveis na análise é realizada, utilizando-se a classe de modelos de locação e escala, também conhecidos como modelo de tempo de vida acelerado ou modelo paramétrico. Existe uma vasta literatura sobre modelos de regressão locação-escala, por exemplo, Cox e Oakes (1984), Kalbfleisch e Prentice (2002) e Lawless (2003).

### 2.5.1 Modelo de regressão locação-escala

O modelo de locação-escala é dado da seguinte forma:

$$Y = \mu + \sigma Z,$$

supondo que  $Y$  pertence à família de distribuições, que se caracteriza pelo fato de ter um parâmetro de locação  $\mu$  e um parâmetro de escala  $\sigma$ . As distribuições que pertencem a essa família têm função densidade de probabilidade da forma:

$$f(y; \mu, \sigma) = \frac{1}{\sigma} g\left(\frac{y - \mu}{\sigma}\right), \quad -\infty < y < \infty$$

e função de sobrevivência  $G\left(\frac{y - \mu}{\sigma}\right)$ .

Considerando a transformação  $Y = \log(t)$ , tem-se que o parâmetro de locação  $\mu$  depende do vetor de covariáveis  $\mathbf{X}$ , denotado por  $\mu(\mathbf{X}) = \mathbf{X}^T \boldsymbol{\beta}$ , em que  $\boldsymbol{\beta} = (\beta_1, \dots, \beta_p)^T$  é o vetor de parâmetros desconhecidos. O modelo de regressão que relaciona  $Y$  e o vetor de variáveis explicativas  $\mathbf{X}$  é o modelo de locação-escala, que pode ser escrito da seguinte forma:  $Y = \mu(\mathbf{X}) + \sigma Z$ , em que  $Z$  é um erro aleatório.

Observa-se que esse modelo é log-linear para  $T$ , logo, é um modelo de regressão linear para  $Y$ . Outra característica desse modelo é que o vetor de variáveis explicativas  $\mathbf{X}$  tem efeito multiplicativo em  $T$ .

Além disso, a função de sobrevivência para  $Y$  dado  $\mathbf{X}$ , tem a forma  $G\left(\frac{y - \mu(\mathbf{X})}{\sigma}\right)$ , em que  $G(Z)$  é a

função de sobrevivência de  $Z$ . Lawless (2003) apresenta mais detalhes dessa classe de modelos, além de vários modelos, usando distribuições de probabilidade para  $T$ , comumente usadas em análise de sobrevivência.

## Modelo de regressão Log-Weibull

O modelo de locação e escala considerando  $Y$  dado  $X$ , tem distribuição Log-Weibull com função densidade de probabilidade dada pela expressão (2), e pode ser representado por:

$$Y_i = X_i^T \beta + \sigma Z_i, \quad i = 1, \dots, n,$$

em que  $\beta = (\beta_p, \dots, \beta_p)^T$  é um vetor de parâmetros desconhecidos associado a cada variável,  $X_i^T = (x_{i1}, \dots, x_{ip})^T$  é o vetor de variáveis e  $Z_i$  é o erro aleatório.

A distribuição da variável aleatória  $Z$  pode ser obtida utilizando-se a transformação de variáveis, que, nesse caso, é dada por:

$$f(Z) = \frac{1}{\sigma} \exp[Z - \exp(Z)]$$

$$\text{em que } Z = \frac{y - X^T \beta}{\sigma}.$$

A função de sobrevivência para a variável aleatória  $Z$  é expressa por:

$$S(Z) = \exp[Z - \exp(Z)].$$

## 2.7 Inferência estatística: o método da máxima verossimilhança

O método de máxima verossimilhança tem se tornado bem comum para estimar os parâmetros de uma distribuição em análise de sobrevivência devido à possibilidade de incorporar as censuras no método (PASCOA, 2012).

Considera-se  $T$  o tempo de falha e  $C$  o de censura, com  $T$  e  $C$  variáveis aleatórias contínuas independentes. Para  $i = 1, \dots, n$ , os dados observados consistem dos pares  $(t_i, \delta_i)$ , em que  $t_i$  é uma realização de  $t_i = \min(T_i, C_i)$  e  $\delta_i = 1$  se  $T_i \leq C_i$  ou  $\delta_i = 0$  se  $T_i > C_i$  (LAWLESS, 2003). Todos os tempos de falhas e censuras são independentes e a distribuição de  $C$  não depende dos parâmetros  $\theta = (\theta_1, \dots, \theta_p)^T$  da distribuição de  $T$ .



Sejam  $f(t; \theta)$ ,  $S(t; \theta)$ ,  $f_C(t)$  e  $S_C(t)$  as funções densidade e sobrevivência de  $T$  e  $C$ , respectivamente. Então, para a  $i$ -ésima observação, tem-se que função de verossimilhança de  $\theta$  pode ser escrita como (KALBFLEISH; PRENTICE, 2002).

$$l(\theta) \propto \prod_{i=1}^n f(t_i; \theta)^{\delta_i} S(t_i; \theta)^{1-\delta_i}, \quad (3)$$

sendo  $\theta$  o vetor de dimensões  $p \times 1$  de parâmetros desconhecidos,  $f(t_i; \theta)$  e  $S(t_i; \theta)$  as funções densidade de probabilidade e de sobrevivência da variável aleatória  $T_i$ , respectivamente.

O logaritmo da função de verossimilhança definida em (3), considerando uma amostra completa, é dado por:

$$l(\theta) = \sum_{i \in F} \log[f(t_i)] + \sum_{i \in C} \log[S(t_i)]$$

em que  $f(t_i)$  e  $S(t_i)$  são as funções densidade e de sobrevivência da variável aleatória  $T$ ,  $\theta$  é o vetor de parâmetros e  $F$  e  $C$  denotam os conjuntos de observações não censuradas e censuradas, respectivamente.

Os estimadores de máxima verossimilhança são obtidos derivando  $l(\theta)$  com relação ao vetor de parâmetros desconhecido  $\theta$  e resolvendo o sistema de equações

$$U(\theta) = \frac{\partial l(\theta)}{\partial \theta} = 0. \quad (4)$$

Quando o sistema de equações (4) é não-linear, as estimativas de máxima verossimilhança são obtidas por procedimentos iterativos, tais como os métodos de otimização Newton-Raphson ou quasi-Newton.

No contexto de modelo de regressão, sejam  $(y_1, \delta_1)$ ,  $(y_2, \delta_2)$ , ...,  $(y_n, \delta_n)$ ,  $n$  observações independentes em que  $y_i = \log(t_i)$  representa o logaritmo do tempo de falha ou censura, para todo  $i = 1, \dots, n$ . Assim sendo, o logaritmo da função de verossimilhança, considerando uma amostra completa, é dado por:

$$l(\theta) = \sum_{i \in F} \log[f(y_i)] + \sum_{i \in C} \log[S(y_i)]$$

em que  $f(y)$  e  $S(y)$  são as funções densidade de probabilidade e sobrevivência da variável aleatória  $Y$ .

Quanto à interpretação dos coeficientes estimados do modelo de regressão, uma possível proposta é baseada na razão dos tempos medianos (HOSMER Jr; LEMESHOW, 1999). Dessa forma, quando a covariável é binária (1 ou 0) e considerando a razão dos tempos medianos com  $x = 1$  no numerador, se  $\beta$  é negativo (positivo) implica que indivíduos com  $x = 1$  apresentam tempo mediano de sobrevivência reduzido (aumentado) em  $e^{\beta} \times 100$  relativamente aos indivíduos no grupo com  $x = 0$ , fixando as demais covariáveis. Essa interpretação pode ser estendida para covariáveis contínuas ou categóricas.

### 3 METODOLOGIA

Nesta seção, serão abordados os materiais e métodos utilizados no desenvolvimento do estudo. Os dados utilizados no desenvolvimento do trabalho provêm da base de dados referentes ao ano letivo de 2016 e foram obtidos na Secretaria de Tecnologias da Informação (STI) da Universidade Federal de Mato Grosso, com informações dos 106 cursos de graduação presenciais distribuídos nos *campi* de Cuiabá, Araguaia, Rondonópolis e Sinop. A variável resposta foi o tempo decorrido do ingresso até a evasão dos cursos presenciais da UFMT, no ano letivo de 2016.

As variáveis envolvidas no estudo são:

- i)  $t_i$ : tempo do ingresso até a evasão dos cursos presenciais da UFMT (semestre);
- ii)  $cens_i$ : o indicador de censura (0 = censura, 1 = falha);
- iii)  $x_{i1}$ : tipo de curso (1 = Licenciatura e 0 = Bacharelado);
- iv)  $x_{i2}$ : tipo de ingresso (1 = SISU/Vestibular e 0 = outros);
- v)  $x_{i3}$ : sexo (1 = feminino e 0 = masculino);
- vi)  $x_{i4}$ : ação afirmativa (1 = Ingresso por cotas ou alguma ação afirmativa e 0 = Caso contrário);
- vii)  $x_{i5}$ : idade.

Os dados considerados constam de 6.623 cadastros de estudantes. Para entender o comportamento dos dados, fez-se uma análise explanatória.

Determinou-se o comportamento de forma empírica da função risco, que se deu por meio da construção do gráfico do tempo total em teste (curva TTT).

Com o risco sugerido pela curva TTT, escolheu-se o modelo para se analisar os dados. O modelo foi ajustado por meio do método de máxima verossimilhança, primeiramente apenas aos tempos de evasão. A curva de sobrevivência ajustada obtida a partir do modelo escolhido foi comparada com a sobrevivência estimada por meio do estimador de Kaplan-Meier.

Ajustou-se um modelo de regressão para testar a significância das variáveis em estudo pelo método de máxima verossimilhança. Analisou-se a UFMT como um todo e os *campi* de Cuiabá, Rondonópolis, Sinop e Araguaia, em separado.

As análises foram implementadas no *software* estatístico R Core Team (2020), utilizando o pacote *Survival*, versão 2.37-7, sendo que esse pacote é o mais importante no domínio da análise de sobrevivência.

## 4 RESULTADOS

Nesta seção, será considerada a aplicação da metodologia apresentada na seção 3 a um conjunto de dados reais sobre evasão de alunos dos cursos presenciais da UFMT no ano letivo de 2016. Dessa forma, utilizou-se os modelos de regressão Weibull e Log-Weibull para modelar o conjunto de dados fornecidos pela STI.

### 4.1 Modelo geral da UFMT

Na Tabela 1, são fornecidas as principais estatísticas descritivas dos dados de evasão dos cursos presenciais da Universidade Federal de Mato Grosso no ano letivo de 2016. Com relação ao tempo para evasão, observa-se que o maior tempo registrado foi de 25 semestres e o menor de 2 semestres, sendo que a média foi de 10,39 semestres. Ainda, 50% da evasão ocorreu em até 10 semestres. No que diz respeito ao tipo de ingresso, 89,5% entraram pelo SISU/Vestibular e tiveram tempo médio de evasão de 10,6 semestres, sendo esse maior quando comparada a outros tipos de ingresso (tempo médio de 8,6). No entanto, vale ressaltar que apenas 10,52% entraram por meio diferente de SISU/Vestibular e isso acaba influenciando no tempo médio. Com relação ao sexo, estudantes do sexo feminino (57%) tiveram tempo médio de abandono do curso (10,01 semestres) inferior aos estudantes do sexo masculino (tempo médio de 10,89 semestres). Ainda, aproximadamente 21% dos alunos que abandonaram o curso ingressaram por cotas ou alguma ação afir-

mativa e tiveram tempo médio de evasão de 8,102 semestres. Dos 6623 registros avaliados, 79,25% abandonaram cursos de bacharelado e tiveram tempo médio de 10,52 semestres. A idade média registrada desses alunos foi de, aproximadamente, 27 anos.

Na Figura 1 é apresentada a curva TTT, definida na subseção (2.2.1) para os dados desse estudo. Essa curva indica que a função de risco é monótona crescente. Assim sendo, um possível modelo para ajuste do presente conjunto de dados é o Weibull.

Tendo em vista que a Figura 1 apresenta indícios de que um modelo adequado para ajuste do tempo de evasão deve possuir risco monótono crescente, ajustou-se o modelo Weibull apenas para os tempos de evasão, sem considerar, portanto, as covariáveis envolvidas no estudo. Com base na avaliação do parâmetro de forma, será possível verificar se, de fato, a distribuição de Weibull é uma boa candidata, uma vez que tal parâmetro deverá apontar para uma função de risco monótona crescente.

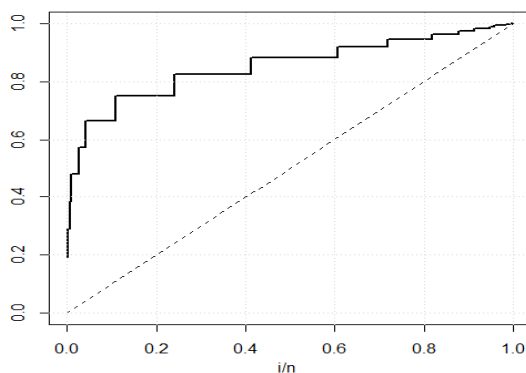
Tabela 1 - Estatísticas descritivas para os dados de evasão dos cursos presenciais da Universidade Federal de Mato Grosso no ano letivo de 2016

Variáveis	Mínimo	1º quartil	Mediana	Média	3º quartil	Máximo
<b>Tempo (semestres)</b>	2	9	10	10,39	12	25
<b>Tempo (Tipo de Ingresso)</b>						
Outros (n=697)	2	6	9	8,6	10	23
SISU/ Vestibular (n=5926)	2	9	10	10,6	12	25
<b>Tempo (Sexo)</b>						
Masculino (n=2842)	2	9	10	10,89	12	25
Feminino (n=3781)	2	8	10	10,01	11	23
<b>Tempo (Ação afirmativa)</b>						

Caso contrário (n=5227)	2	9	10	10,99	12	25
Ingresso por cotas ou alguma ação afirmativa (n=1396)	2	7	8	8,102	9	14
<b>Tempo (Tipo de Curso)</b>						
Bacharelado (n=5259)	2	9	10	10,52	12	25
Licenciatura (n=1364)	2	8	9	9,849	11	24
<b>Idade (anos)</b>	17	23	25	27,36	29	77

Fonte: Elaborada pelos autores.

Figura 1 - TTT *plot* para os tempos (semestres) de evasão dos cursos presenciais da Universidade Federal de Mato Grosso no ano letivo de 2016



Fonte: Elaborada pelos autores.

Na Tabela 2, são apresentadas as estimativas para o modelo Weibull ajustado apenas aos tempos de evasão. Observa-se que o parâmetro de forma  $\gamma = 3,5887 > 1$  indicando, portanto, uma função de ris-

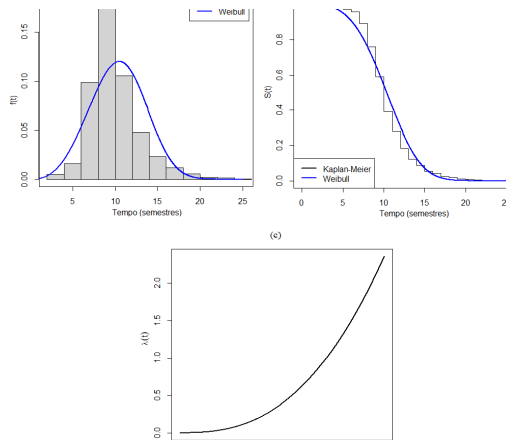
co crescente, sendo confirmado pela Figura 2c, que mostra que o risco estimado pelo modelo Weibull de evasão para os estudantes cresce com o passar do tempo. Observam-se, ainda, indícios de que a distribuição se ajusta bem aos dados, de acordo com a Figura 2, pois em (a) tem-se o histograma dos tempos de evasão e a densidade de probabilidade estimadas para o modelo Weibull e em (b) o gráfico de Kaplan-Meier com a curva de sobrevivência ajustada obtida a partir do modelo Weibull.

Tabela 2 - Estimativas para os parâmetros do modelo Weibull ajustado aos tempos de evasão dos cursos presenciais da Universidade Federal de Mato Grosso no ano letivo de 2016

Parâmetro	Estimativas	Erro-padrão	Valor-p
$\alpha$	11,4628	0,0416	< 0,01
$\gamma$	3,5887	0,0307	< 0,02

Fonte: Elaborada pelos autores.

Figura 2 - (a) Densidade estimada do modelo Weibull, (b) sobrevivência estimada segundo Kaplan-Meier e segundo Modelo Weibull e (c) risco estimado pelo modelo Weibull para aos tempos de evasão dos cursos presenciais da Universidade Federal de Mato Grosso no ano letivo de 2016



Fonte: Elaborada pelos autores.

Como há indícios de que a distribuição Weibull se ajusta bem aos dados aqui considerados, foi utilizado o modelo de regressão Log-Weibull para testar a significância das variáveis em estudo. Na Tabela 3, são apresentadas as estimativas de máxima verossimilhança, os correspondentes erros-padrão e as significâncias dos parâmetros do modelo. Todas as variáveis explanatórias consideradas no modelo foram significativas ao nível de 1% de significância.

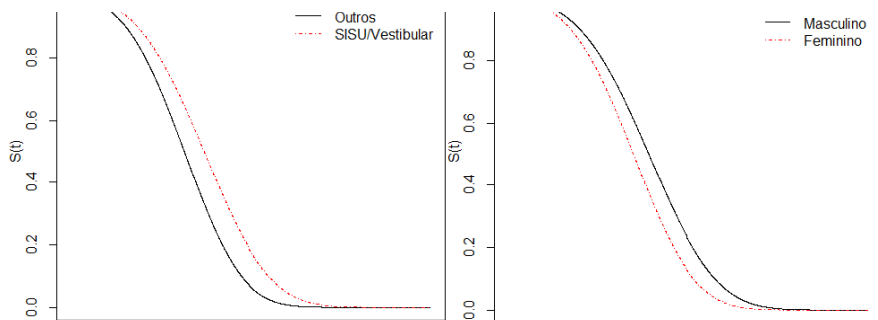
Tabela 3 - Estimativas para os parâmetros do modelo de regressão Log-Weibull ajustado aos tempos de evasão dos cursos presenciais da Universidade Federal de Mato Grosso no ano letivo de 2016

Parâmetro	Estimativa	Erro-Padrão	Valor-p
Intercepto	2,0120	0,0195	<0,01
Tipo de ingresso	0,1774	0,0092	<0,01
Sexo	-0,0663	0,0057	<0,01
Ação afirmativa	-0,3321	0,0070	<0,01
Idade	0,0132	0,0006	<0,01
Tipo de curso	-0,0479	0,0070	<0,01
$\sigma$	4,4266	0,0089	<0,01

Fonte: Elaborada pelos autores.

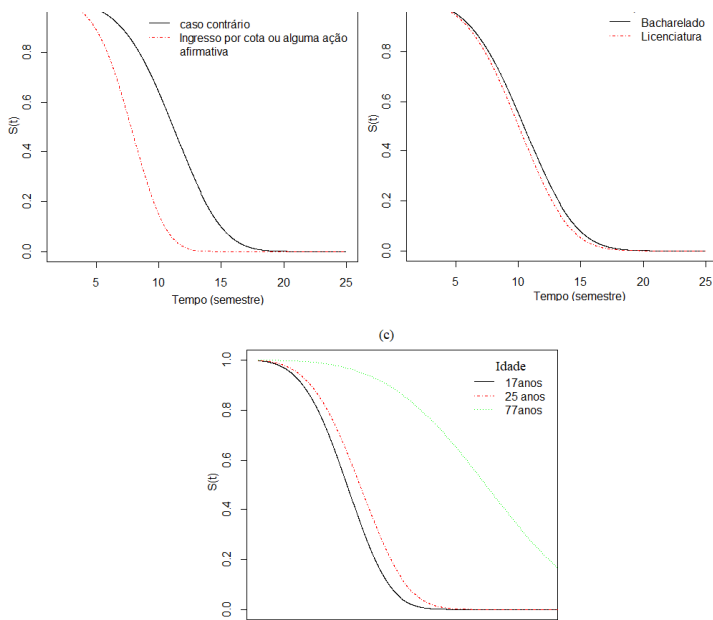
A partir das estimativas do modelo ajustado (Tabela 3), é possível observar que a variável tipo de ingresso é positiva, o que implica que estudantes que entraram pelo SISU/Vestibular têm probabilidade estimada maior de abandonarem o curso do que aqueles que entraram por outros meios. No que diz respeito ao sexo, as alunas do sexo feminino têm o tempo mediano de evasão de aproximadamente 6% menor, quando comparado aos do sexo masculino. O ingresso por cotas ou alguma ação afirmativa reduz o tempo mediano até a evasão em 28,26%. Ainda, os alunos que ingressaram no curso de licenciatura têm o tempo mediano de evasão 4,7% menor em relação aos ingressos nos cursos de bacharelado. Com relação à idade, o aumento de um ano da idade representa um aumento de aproximadamente 1,33% no tempo mediano de evasão. Esses fatos, também, podem ser claramente observados nas Figuras 3 e 4.

Figura 3 - Curvas de sobrevivência estimadas pelo modelo de regressão Weibull para (a) variável Tipo de Ingresso e (b) sexo, fixando as demais covariáveis



Fonte: Elaborada pelos autores.

Figura 4 - Curvas de sobrevivência estimadas pelo modelo de regressão Weibull para (a) Ação afirmativa e (b) Tipo de curso e (c) idade (considerando a idade mínima, mediana e máxima), fixando as demais covariáveis



Fonte: Elaborada pelos autores.

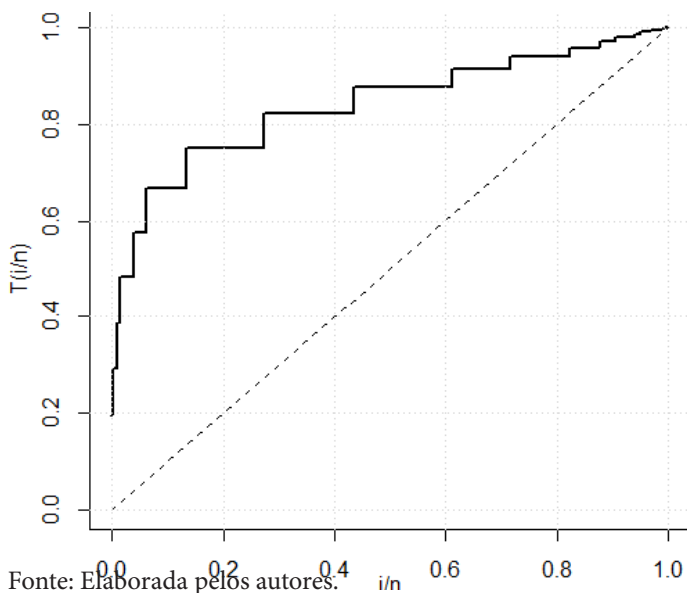


## 4.2 Modelo campus Cuiabá

Os dados considerados para o *campus* Cuiabá constam de 3.713 alunos dos 55 cursos de graduação presenciais do *campus* que abandonaram o curso no ano letivo de 2016.

Na Figura 5, é apresentada a curva TTT para os dados provenientes do *campus* Cuiabá. Esse gráfico mostra que um possível modelo para ajuste do presente conjunto de dados é o Weibull, visto que a curva TTT apresenta indícios de que a função de risco para esses dados deve ser monótona crescente.

Figura 5 - TTT plot para os tempos (semestres) de evasão dos cursos presenciais do campus Cuiabá - UFMT, no ano letivo de 2016



Fonte: Elaborada pelos autores.

Assim, o modelo Weibull foi ajustado apenas para os tempos de evasão de alunos do *campus* Cuiabá, sem considerar, portanto, as covariáveis envolvidas no estudo, e suas estimativas são apresentadas na tabela 4. Observa-se que o parâmetro de forma  $\gamma = 3,3203 > 1$ , indicando, portanto, uma função de risco crescente, sendo confirmado pela Figura 6(c), que mostra que o risco estimado pelo modelo Weibull de evasão para os estudantes cresce com o passar do tempo. Observam-se, ainda,

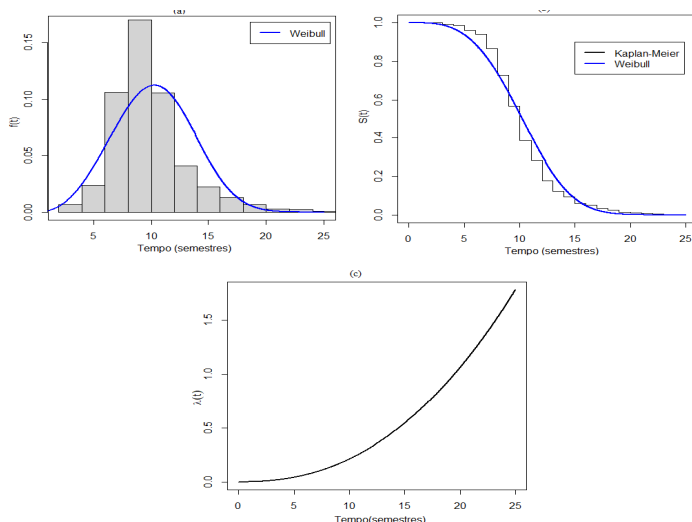
indícios de que a distribuição se ajusta bem aos dados, pois, de acordo com a Figura 6, em (a) tem-se o histograma dos tempos de evasão e a densidade de probabilidade estimadas para o modelo Weibull e em (b) o gráfico de Kaplan-Meier com a curva de sobrevivência ajustada obtida a partir do modelo Weibull.

Tabela 4 - Estimativas para os parâmetros do modelo Weibull ajustado aos tempos de evasão dos cursos presenciais dos cursos do campus Cuiabá - UFMT no ano letivo de 2016.

Parâmetro	Estimativas	Erro-padrão	Valor-p
$\alpha$	11,4379	0,0600	< 0,01
$\gamma$	3,3203	0,0380	< 0,02

Fonte: Elaborada pelos autores.

Figura 6 - (a) Densidade estimada do modelo Weibull, (b) sobrevivência estimada segundo Kaplan-Meier e segundo Modelo Weibull e (c) risco estimado pelo modelo Weibull para aos tempos de evasão dos cursos presenciais do campus Cuiabá - UFMT no ano letivo de 2016



Fonte: Elaborada pelos autores.

Como há indícios de que a distribuição Weibull se ajusta bem aos dados, foi utilizado o modelo de regressão Log-Weibull para testar a significância das variáveis em estudo, com relação aos tempos de evasão de alunos do *campus* Cuiabá. A Tabela 5 fornece as estimativas de máxima verossimilhança, os correspondentes erros-padrão e as significâncias dos parâmetros do modelo. Todas as variáveis explanatórias consideradas no modelo foram significativas ao nível de 1% de significância.

Os resultados obtidos pelo modelo para o *campus* Cuiabá, na Tabela 5, foram similares aos do modelo geral da UFMT (Tabela 3). A estimativa associada à variável *tipo de ingresso* é positiva, o que implica que estudantes que entraram pelo SISU/Vestibular têm probabilidade estimada maior de abandonarem o curso do que aqueles que entraram por outros meios. Os alunos que ingressaram pelo SISU/Vestibular têm tempo de evasão 25,50% maior quando comparado com àqueles que ingressaram por *outros* meios.

Com relação ao sexo, as alunas do sexo feminino têm o tempo mediano de evasão de aproximadamente 7% menor quando comparado aos do sexo masculino. O ingresso por cotas ou alguma ação afirmativa reduz o tempo mediano de evasão em 30%. No que diz respeito à idade, o aumento de um ano da idade representa um aumento de aproximadamente 1,45% no tempo mediano de evasão. Ainda, os alunos que ingressaram no curso de licenciatura têm o tempo mediano de evasão 5,6% menor em relação aos ingressos nos cursos de bacharelado.

Tabela 5 - Estimativas para os parâmetros do modelo de regressão Log-Weibull ajustado aos tempos de evasão dos cursos presenciais do campus Cuiabá - UFMT no ano letivo de 2016

Parâmetro	Estimativa	Erro-Padrão	Valor-p
Intercepto	1,9424	0,0262	< 0,01
Tipo de ingresso	0,2272	0,0120	< 0,01
Sexo	-0,0776	0,0080	< 0,01
Ação afirmativa	-0,3578	0,0099	< 0,01
Idade	0,0144	0,0007	< 0,01
Tipo de curso	-0,0576	0,0101	< 0,01
$\sigma$	4,1717	0,0193	< 0,01

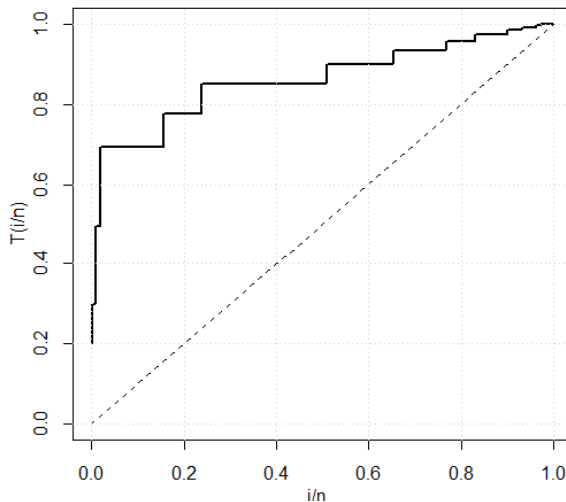
Fonte: Elaborada pelos autores.

### 4.3 Modelo campus Rondonópolis

Os dados considerados para o *campus* Rondonópolis constam de 1.078 alunos dos 19 cursos de graduação presenciais do *campus* que abandonaram o curso no ano letivo de 2016.

Na Figura 7, é apresentada a curva TTT para os dados provenientes do *campus* de Rondonópolis, que apresenta uma a função de risco monótona crescente, indicando que o conjunto de dados pode ser ajustado por uma distribuição Weibull. Assim, foi ajustado um modelo Weibull apenas para os tempos de evasão dos alunos do *campus* Rondonópolis, sem considerar as covariáveis.

Figura 7 - TTT *plot* para os tempos (semestres) de evasão dos cursos presenciais do *campus* Rondonópolis-UFMT, no ano letivo de 2016



Fonte: Elaborada pelos autores.

Na Tabela 6, são apresentadas as estimativas para o modelo Weibull ajustado apenas aos tempos de evasão de alunos do *campus* de Rondonópolis. Observa-se que o parâmetro de forma  $\gamma = 3,9831 > 1$  indicando, portanto, uma função de risco crescente, sendo confirmado pela Figura 8(c), que mostra que o risco estimado pelo modelo Weibull

de evasão para os estudantes cresce com o passar do tempo. Observam-se, ainda, indícios de que a distribuição se ajusta bem aos dados, pois, de acordo com a Figura 8, em (a) tem-se o histograma dos tempos de evasão e a densidade de probabilidade estimadas para o modelo Weibull e em (b) o gráfico de Kaplan-Meier com a curva de sobrevivência ajustada obtida a partir do modelo Weibull.

Tabela 6 - Estimativas para os parâmetros do modelo Weibull ajustado aos tempos de evasão dos cursos presenciais dos cursos do campus Rondonópolis - UFMT no ano letivo de 2016

Parâmetro	Estimativas	Erro-padrão	Valor-p
$\alpha$	11,0320	0,0895	< 0,01
$\gamma$	3,9831	0,0870	< 0,02

Fonte: Elaborada pelos autores.

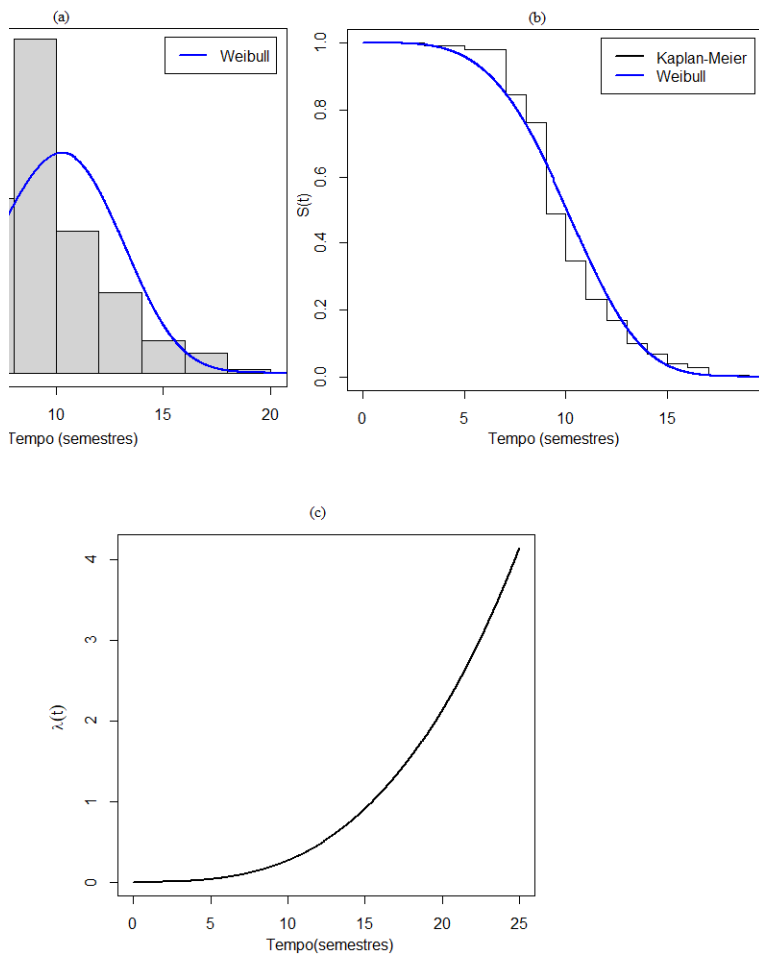
Como há indícios de que a distribuição Weibull se ajusta bem aos dados aqui considerados, foi utilizado o modelo de regressão Log-Weibull para testar a significância das variáveis em estudo. A Tabela 7 fornece as estimativas de máxima verossimilhança, os correspondentes erros-padrão e as significâncias dos parâmetros do modelo. Todas as variáveis explanatórias consideradas no modelo foram significativas ao nível de 1% de significância com exceção da variável *tipo de curso*.

Observe que, para o modelo ajustado (Tabela 7), a estimativa associada à variável *tipo de ingresso* é positiva, o que implica que estudantes que entraram pelo SISU/Vestibular têm probabilidade estimada maior de abandonarem o curso do que aqueles que entraram por outros meios. Os alunos que ingressaram pelo SISU/Vestibular têm tempo de evasão 18,23% maior quando comparado com aqueles que ingressaram por *outros* meios.

Com relação ao sexo, as alunas do sexo feminino têm o tempo mediano de evasão de aproximadamente 3,94% menor quando comparado aos do sexo masculino. O ingresso por cotas ou alguma ação afirmativa reduz o tempo mediano de evasão em 27,6%. No que diz respeito à idade, o aumento de um ano da idade representa um aumento de aproximadamente 0,7% no tempo mediano de evasão. Ainda, não hou-

ve diferenças estatisticamente significativas entre os tempos de evasão de alunos que ingressaram no curso de licenciatura e de bacharelado.

Figura 8 - (a) Densidade estimada do modelo Weibull, (b) sobrevivência estimada segundo Kaplan-Meier e segundo Modelo Weibull e (c) risco estimado pelo modelo Weibull para aos tempos de evasão dos cursos presenciais do campus Rondonópolis - UFMT no ano letivo de 2016



Fonte: Elaborada pelos autores.

Tabela 7 - Estimativas para os parâmetros do modelo de regressão Log-Weibull ajustado aos tempos de evasão dos cursos presenciais do campus Rondonópolis - UFMT no ano letivo de 2016

Parâmetro	Estimativa	Erro-Padrão	Valor-p
Intercepto	2,1447	0,0418	< 0,01
Tipo de ingresso	0,1675	0,0245	< 0,01
Sexo	-0,0402	0,0133	0,0025
Ação afirmativa	-0,3234	0,0154	< 0,01
Idade	0,0067	0,0012	< 0,01
$\sigma$	4,8066	0,0227	< 0,01

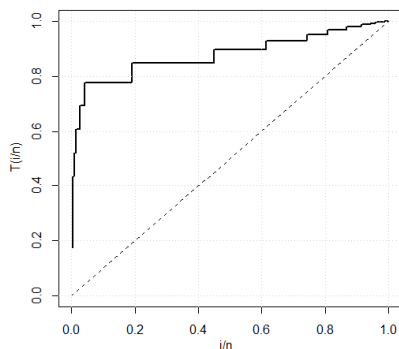
Fonte: Elaborada pelos autores.

#### 4.4 Modelo campus Sinop

Os dados considerados para o *campus* Sinop constam de 941 alunos dos 11 cursos de graduação presenciais do *campus* que abandonaram o curso no ano letivo de 2016.

O tempo para evasão dos alunos do *campus* de Sinop apresenta uma função risco monótona crescente (Figura 9); dessa forma, pode ser ajustados por uma distribuição Weibull.

Figura 9 - TTT plot para os tempos (semestres) de evasão dos cursos presenciais do campus Sinop-UFMT, no ano letivo de 2016



Fonte: Elaborada pelos autores.

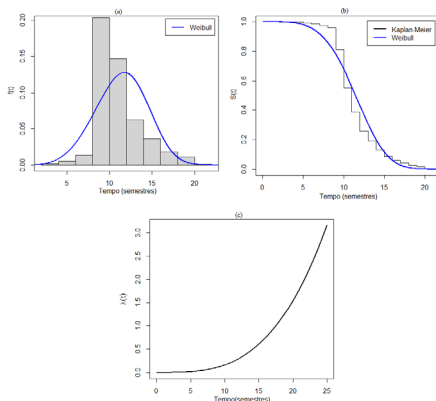
O modelo Weibull foi ajustado apenas para os tempos de evasão, sem considerar, portanto, as covariáveis envolvidas no estudo, e suas estimativas são apresentadas na Tabela 8, em que se observa que o parâmetro de forma  $\gamma = 4,2335 > 1$ , indicando, portanto, uma função de risco crescente, sendo confirmado pela Figura 10(c), que mostra que o risco estimado pelo modelo Weibull de evasão para os estudantes cresce com o passar do tempo. Observam-se ainda, indícios de que a distribuição se ajusta bem aos dados, de acordo com a Figura 10, pois em (a) tem-se o histograma dos tempos de evasão e a densidade de probabilidade estimadas para o modelo Weibull e em (b) o gráfico de Kaplan-Meier com a curva de sobrevivência ajustada obtida a partir do modelo Weibull.

Tabela 8 - Estimativas para os parâmetros do modelo Weibull ajustado aos tempos de evasão dos cursos presenciais dos cursos do campus Sinop-UFMT no ano letivo de 2016

Parâmetro	Estimativas	Erro-padrão	Valor-p
$\alpha$	12,5238	0,1024	< 0,01
$\gamma$	4,2335	0,0968	< 0,01

Fonte: Elaborada pelos autores.

Figura 10 - (a) Densidade estimada do modelo Weibull, (b) sobrevivência estimada segundo Kaplan-Meier e segundo Modelo Weibull e (c) risco estimado pelo modelo Weibull para aos tempos de evasão dos cursos presenciais do campus Sinop – UFMT no ano letivo de 2016



Fonte: Elaborada pelos autores.



Considerando o bom ajuste da distribuição Weibull aos dados do tempo de evasão dos alunos do *campus* Sinop, foi utilizado o modelo de regressão Log-Weibull para testar a significância das variáveis em estudo. A Tabela 9 fornece as estimativas de máxima verossimilhança, os correspondentes erros-padrão e as significâncias dos parâmetros do modelo. Todas as variáveis explanatórias consideradas no modelo foram significativas ao nível de 1% de significância.

Observe que, para o modelo ajustado (Tabela 9), a estimativa associada à variável *tipo de ingresso* é positiva, o que implica que estudantes que entraram pelo SISU/Vestibular têm probabilidade estimada maior de abandonarem o curso do que aqueles que entraram por outros meios. Os alunos que ingressaram pelo SISU/Vestibular têm tempo de evasão 11,52% maior quando comparado com aqueles que ingressaram por *outros* meios.

Com relação ao sexo, as alunas do sexo feminino têm o tempo mediano de evasão de aproximadamente 5% menor quando comparado aos do sexo masculino. O ingresso por cotas ou alguma ação afirmativa reduz o tempo mediano de evasão em 20,8%. No que diz respeito à idade, o aumento de um ano da idade representa um aumento de aproximadamente 3,28% no tempo mediano de evasão. Ainda, alunos que ingressaram no curso de licenciatura têm tempo mediano de evasão de 14% menor com relação aos ingressos em bacharelado.

Tabela 9 - Estimativas para os parâmetros do modelo de regressão Log-Weibull ajustado aos tempos de evasão dos cursos presenciais do campus Sinop - UFMT no ano letivo de 2016

Parâmetro	Estimativa	Erro-Padrão	Valor-p
Intercepto	1,6336	0,0708	< 0,01
Tipo de ingresso	0,1090	0,0227	< 0,01
Sexo	-0,0513	0,0124	< 0,01
Ação afirmativa	-0,2332	0,0203	< 0,01
Idade	0,0323	0,0024	< 0,01
Tipo de curso	-0,1509	0,0268	< 0,01
$\sigma$	5,4248	0,0246	< 0,01

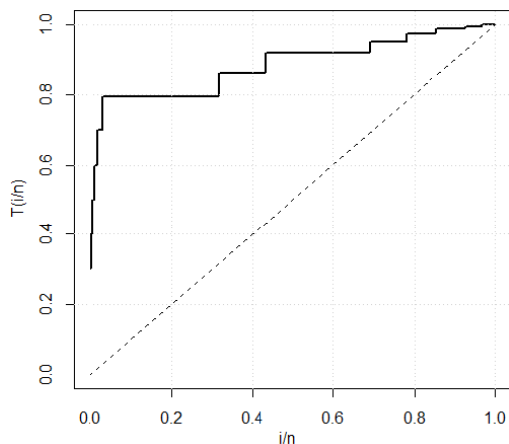
Fonte: Elaborada pelos autores.

## 4.5 Modelo campus Araguaia

Os dados considerados para o *campus* Sinop constam de 891 alunos dos 16 cursos de graduação presenciais do *campus* que abandonaram o curso no ano letivo de 2016.

Na Figura 11, é apresentada a curva TTT para os dados provenientes do *campus* do Araguaia, indicando que o tempo de evasão tem uma função de risco monótona crescente, e pode ser modelado por uma distribuição Weibull.

Figura 11 - TTT plot para os tempos (semestres) de evasão dos cursos presenciais do campus de Araguaia-UFMT, no ano letivo de 2016



Fonte: Elaborada pelos autores.

Na Tabela 10, são apresentadas as estimativas para o modelo Weibull ajustado apenas aos tempos de evasão de alunos do *campus* do Araguaia. Observa-se que o parâmetro de forma  $\gamma = 4,8658 > 1$ , indicando, portanto, uma função de risco crescente, sendo confirmado pela Figura 12(c), que mostra que o risco estimado pelo modelo Weibull de evasão para os estudantes cresce com o passar do tempo. Observam-se, ainda, indícios de que a distribuição se ajusta bem aos dados, de acordo com a Figura 12, pois em (a) tem-se o histograma dos tempos de evasão e a densidade de probabilidade estimadas para o modelo Weibull e em

(b) o gráfico de Kaplan-Meier com a curva de sobrevivência ajustada obtida a partir do modelo Weibull.

Tabela 10 - Estimativas para os parâmetros do modelo Weibull ajustado aos tempos de evasão dos cursos presenciais dos cursos do campus Araguaia - UFMT no ano letivo de 2016

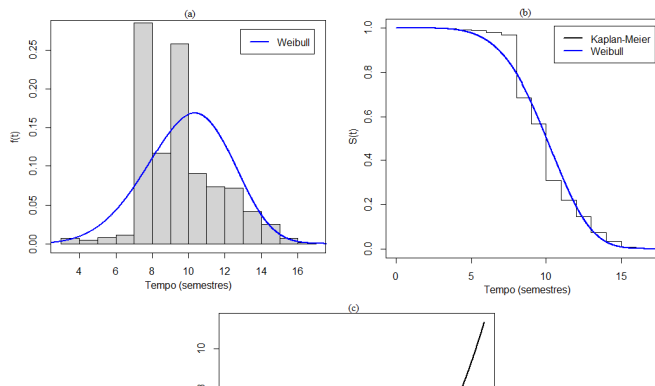
Parâmetro	Estimativas	Erro-padrão	Valor-p
$\alpha$	10,8368	0,0791	< 0,01
$\gamma$	4,8658	0,1187	< 0,01

Fonte: Elaborada pelos autores.

Como há indícios de que a distribuição Weibull se ajusta bem aos dados aqui considerados, foi utilizado o modelo de regressão Log-Weibull para testar a significância das variáveis em estudo. A Tabela 11 fornece as estimativas de máxima verossimilhança, os correspondentes erros-padrão e as significâncias dos parâmetros do modelo. Todas as variáveis explanatórias consideradas no modelo foram significativas ao nível de 1% de significância com exceção das variáveis *Tipo de ingresso* e *Sexo*.

Observe que, para o modelo ajustado (Tabela 11), a estimativa associada à variável *Ação afirmativa* é negativa, o que implica que o ingresso por cotas ou alguma ação afirmativa reduz o tempo mediano de evasão em 21,5%. No que diz respeito à idade, o aumento de um ano da idade representa um aumento de aproximadamente 0,75% no tempo mediano de evasão. Ainda, alunos que ingressaram no curso de licenciatura têm tempo mediano de evasão de 3,45% maior em relação aos ingressos em bacharelado.

Figura 12 - (a) Densidade estimada do modelo Weibull, (b) sobrevivência estimada segundo Kaplan-Meier e segundo Modelo Weibull e (c) risco estimado pelo modelo Weibull para aos tempos de evasão dos cursos presenciais do campus Araguaia - UFMT no ano letivo de 2016



Fonte: Elaborada pelos autores.

Tabela 11 - Estimativas para os parâmetros do modelo de regressão Log-Weibull ajustado aos tempos de evasão dos cursos presenciais do campus Araguaia - UFMT no ano letivo de 2016

Parâmetro	Estimativa	Erro-Padrão	Valor-p
Intercepto	2,2300	0,0327	< 0,01
Ação afirmativa	-0,2425	0,0124	< 0,01
Idade	0,0075	0,0012	< 0,01
Tipo de curso	0,0339	0,0125	0,0068
$\sigma$	6,0891	0,0255	< 0,01

Fonte: Elaborada pelos autores.

## CONCLUSÕES

A técnica estatística de análise de sobrevivência, que é uma das metodologias mais usadas quando se envolve o tempo até a ocorrência de um evento de interesse, mostrou-se eficiente para este estudo.

O modelo Weibull demonstrou-se eficiente para ajuste dos dados de tempo do ingresso do estudante até a evasão dos cursos pre-

senciais da UFMT, no ano letivo de 2016, visto que o risco de morte é crescente com o passar do tempo.

A significância das variáveis, em estudo, foi testada pelo modelo de regressão Log-Weibull, verificando-se que para a UFMT num todo e para os *campi* de Cuiabá e Sinop todas as variáveis estudadas apresentaram significância estatística. Para o *campus* de Rondonópolis a variável *tipo de curso* não apresentou significância estatística e para o *campus* do Araguaia as variáveis *tipo de ingresso* e *sexo* não apresentaram significância estatística.

Por fim, espera-se que os resultados obtidos na execução do estudo auxiliem pesquisadores, gestores e profissionais da educação a identificar as principais razões que provocam a evasão dos cursos presenciais da Universidade Federal de Mato Grosso.

## REFERÊNCIAS

AARSET, M. V. How to identify bathtub hazard rate. *Transactions on Reliability*, New York, v. 36, p. 106-108, 1987.

ADACHI, A. A. C. T. *Evasão e evadidos nos cursos de graduação da UFMG*, v.1. 299 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

BARROSO, M. F.; FALCÃO, E. B. M. *Evasão Universitária: O caso do Instituto de Física da UFRJ*. In: IX ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM ENSINO DE FÍSICA, Jaboticatubas, 2004.

BAILEY, R. L. Weibull model for *Pinus radiata* diameter distribution. *Statistics in Forestry Research Proceedings of the meeting of IUFRO subject group*, Vancouver, v. 6, n. 2, p. 51-59, 1973.

BATISTA, J. L. F. *A função Weibull como modelo para a distribuição de diâmetros de espécies arbóreas tropicais*. 1989. 116p. Dissertação (Mestrado em Ciências Florestais) - Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, Universidade de São Paulo, Piracicaba, 1989.

BRASIL. *Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas*, Brasília, DF, 2007.

BRASIL. *Diretrizes gerais do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI*. Brasília, DF, 2007a.

BRASIL. *Portaria Normativa MEC n. 39*, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, DF, 2007b

BRASIL. *Decreto n. 7.824*, de 11 de outubro de 2012. Regulamenta a Lei n. 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. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. *Lei n. 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. Brasília, DF, 2012a.

COLOSIMO, E. A.; GIOLO, S. R. *Análise de sobrevivência aplicada*. São Paulo: Edgard Blucher, 2006.

COX, D. R.; OAKES, D. *Analysis of survival data*. New York: Chapman and Hall, 1984. 201p.

HOSMER Jr., D. W.; LEMESHOW, S. *Applied survival analysis: regression modeling of time to event data*. New York: John Wiley, 1999. 386p.

KALBFLEISH, J. D.; PRENTICE, R. L. *The statistical analysis of failure time data*. New York: John Wiley, 2002. 439p.

KAPLAN, E. L.; MEIER, P. Nonparametric estimation from incomplete observations. *Journal of the American Statistical Association*, Washington, v. 53, p. 557-481, 1958.

LAWLESS, J. F. *Statistical models and methods for lifetime data*. 2nd ed. New York: John Wiley, 2003. 630p.

MUDHOLKAR, G. S.; SRIVASTAVA, D. K.; KOLLIA, G. D. A generalization of the Weibull distribution with application to the analysis of survival data. *Journal of American Statistical Association*, New York, v. 91, p. 1575-1583, 1996.

PASCOA, M. A. R. *Extensões da distribuição gama generalizada: propriedades e aplicações*. Tese (Doutorado em Estatística e Experimentação Agronômica) - Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2012.

PEREIRA, J. T. V. Uma contribuição para o entendimento da evasão. Um estudo de caso: Unicamp. *Revista da avaliação da educação superior*, São Paulo, v. 1, n. 2, pp.23-32, 1996.

R CORE TEAM. *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria, 2020.

## ACESSO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: INTERFACE COM O ENSINO MÉDIO

Elizeth Gonzaga dos Santos Lima - PPGEdU/Unemat <sup>1</sup>

Marcos Paulo de Mesquita - PPGEdU/Unemat <sup>2</sup>

Lourdes Aparecida de Souza - PPGEdU/Unemat <sup>3</sup>

### RESUMO

Esse capítulo apresenta os resultados da pesquisa realizada com estudantes do último ano do ensino médio de duas escolas públicas, com o objetivo de conhecer suas percepções sobre a educação superior, destacando o acesso e a permanência nos cursos e sua importância para a vida social e profissional. Para tanto, foi aplicado um questionário para 185 estudantes de duas escolas públicas de ensino médio. Os resultados indicaram que a maioria dos estudantes que responderam ao questionário apresentam interesse pela educação superior, ainda não exercem atividades remuneradas e, de certa forma, conhecem os cursos de graduação. No entanto, observou-se, ainda, que existe um número significativo de estudantes que não apresentam esse perfil. Os resultados indicam a necessidade de um trabalho conjunto universidade-escola, com o objetivo de orientar sobre os cursos ofertados na educação superior, as formas de ingresso e as políticas e ações de permanência.

**Palavras-chave:** Educação Superior. Ensino Médio. Acesso e Permanência.

<sup>1</sup> Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unemat (PPGEdU/Unemat), Pós-doutora em Educação, vice-líder do Grupo de Pesquisa em Acesso e Permanência na Educação Superior (GEPAPES), membro da Rede Universitas - BR / Eixo 05 - Acesso e Permanência na Educação Superior - [elizeth@unemat.br](mailto:elizeth@unemat.br).

<sup>2</sup> Docente do curso de bacharelado em Ciência da Computação da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), mestrando em Educação pelo PPGEdU - Unemat, membro do grupo de pesquisa em Acesso e Permanência na Educação Superior (GEPAPES), participante da Rede Universitas - BR/Eixo 05 - Acesso e Permanência na Educação Superior - [mpmesquita@unemat.br](mailto:mpmesquita@unemat.br).

<sup>3</sup> Docente da Educação Básica no Município de Cáceres-MT. Mestre em Educação pelo PPGEdU - Unemat, membro do grupo de pesquisa em Acesso e Permanência na Educação Superior (GEPAPES), participante da Rede Universitas - BR/Eixo 05 - Acesso e Permanência na Educação Superior - [lourdes.souza@unemat.br](mailto:lourdes.souza@unemat.br).



## INTRODUÇÃO

A educação superior, no contexto atual, tem ocupado um lugar de destaque nas discussões polêmicas sobre o processo de democratização do acesso. No Brasil, o desafio de democratizar a educação superior teve o seu auge no início da década de 1990, com a expansão da oferta de cursos, a ampliação das IES e do número de matrículas. Os dados disponibilizados pelo Censo da Educação Superior/INEP demonstram um grande aumento das IES pelo setor privado; aumento de matrículas na educação pública; parceria público/privado; aumento da educação a distância e de cursos tecnólogos; e ainda a implantação das cotas para atender às populações afrodescendentes, indígenas, egressas da escola pública e às pessoas com deficiência física. A educação superior, que teve seu acesso/ingresso elitizado por décadas, passou por amplo debate no início da década de 1990, e as suas portas abriram-se para um público que, antes, considerava quase impossível vislumbrar um curso superior.

O Censo da Educação Superior (CENSUP) (2021), conforme mostrado na tabela 1, aponta um crescimento dos anos de 1990 para 2020 de 237,74% no número de instituições e de 363,04% nas matrículas, dados que evidenciam que a educação superior passou a ser uma realidade.

Tabela 1 - Crescimento das instituições e das matrículas de ensino superior em 1990 e 2020

	<i>Número de Instituições</i>	<i>Número de Matrículas</i>
<b>1999</b>	1.097	2.369.945
<b>2020</b>	2.608	8.603.824
<b>Crescimento</b>	237,74%	363,04%

Fonte: elaborada pelos autores com base em CENSUP (2021)

Políticas públicas como Prouni, FIES, Políticas de Cotas, Reuni e Sisu democratizaram o ingresso, no entanto, o problema da evasão e da permanência ainda persiste, jogando para baixo o sucesso dos acadêmicos nos cursos, ou seja, muitos conseguem ingressar, mas poucos conseguem concluir. O problema da permanência passa a ser uma questão em discussão. Assim, após o ingresso, a preocupação incide sobre a permanência do estudante e as diversas influências atreladas, como, por exemplo: o que antecede ao ingresso, o que se apresenta no percurso acadêmico e o que se tem como projeção de vida futura.

Ao citarmos os antecedentes estamos nos referindo, em concordância com o que afirmam Lima e Luz (2021), à trajetória econômica, cultural e de escolaridade do estudante e a quanto o percurso acadêmico tem relação com o grau de estímulos ou dificuldades para levar adiante os estudos; por sua vez, as projeções representam o que o acadêmico vislumbra como profissão. Assim, estudar a relação da trajetória do estudante no ensino médio com sua inserção na universidade e o que essa instituição faz, para assegurar a sua permanência é importante para a compreensão da democratização do acesso.

Pesquisas anteriores elaboradas por Barbosa (2013), Nodari (2016) e Borges (2017) evidenciaram, nos resultados, a necessidade de implantar ações voltadas para a permanência que visem minimizar os índices de retenção e evasão encontrados. Uma das alternativas apontadas pelos autores refere-se ao estreitamento da relação Universidade/Educação Básica, principalmente, no ensino médio por meio de orientação vocacional, flexibilização dos currículos dos cursos de graduação, implantação de ações, como tutoriais, monitorias, reforço oferecido em horários diferenciados e/ou férias, disciplinas de nivelamento nas áreas mais deficientes de formação na educação básica oferecidas nos primeiros semestres dos cursos de graduação para estratos específicos ou não.

Essas pesquisas ainda apontam, que a evasão e a retenção podem ser resultantes do sentimento de não pertencimento e de frustração das expectativas, com o curso de graduação e com a carreira profissional. Nesse sentido, a atuação da universidade com os estudantes ainda durante o ensino médio, no intuito de apresentar os cursos e as perspectivas profissionais desses cursos, poderia influenciá-los a esco-

lher os cursos que mais se identifiquem e contribuir para diminuição dos índices de retenção e evasão, além de elevar os índices de conclusão nos cursos.

Nessa contextura descrita, este capítulo tem o objetivo de analisar as percepções dos estudantes do ensino médio público sobre a educação superior, suas expectativas com relação ao acesso a um curso superior, visando à elaboração de políticas, ações e programas de acesso e permanência nos cursos da educação superior. Partimos do pressuposto que um curso universitário pode contribuir com o futuro profissional, abrindo caminhos para o mundo do trabalho com formação qualificada e conhecimento ético e estético do trabalho.

Para atingir esse objetivo, utilizamos a metodologia da pesquisa qualitativa, o estudo de caso em duas escolas públicas que ofertam ensino médio no município de Cáceres, no Estado de Mato Grosso. Como instrumento para coletar as percepções dos estudantes foram aplicados questionários para uma amostra de 185 estudantes do último ano do ensino médio, sendo 143 da escola Estadual Onze de Março (CEOM) e 42 da Escola Estadual Senador Mário Motta (EMM). Com os resultados dos questionários foram elaborados materiais pedagógicos, que serão apresentados e estarão acessíveis aos estudantes de todas as escolas de ensino médio. No presente capítulo, portanto, apresentamos o perfil socioeconômico desses estudantes e suas percepções sobre a universidade e as formas de ingresso.

### **Educação superior e ensino médio: interfaces possíveis para a democratização**

A educação superior é o terceiro nível de escolarização, o que implica dizer que a trajetória estudantil tem início na educação infantil, perpassa pelo ensino fundamental e médio, tempo em que o estudante constrói a maior parte do seu conhecimento. Para Bourdieu (1998), trata-se de um capital cultural construído que o acompanhará para toda vida e precisa ser levado em consideração na transição do ensino médio para os cursos da educação superior/universidade.

Os estudos de Nunes e Veloso (2016) apontam, dentre os fatores que contribuem para a permanência nos cursos da educação supe-

rior, as questões relacionadas ao ambiente acadêmico e destacam que o estudante é um ser humano que vivencia diferentes realidades, contextos culturais, sociais e econômicos que o diferencia. Pesquisas anteriores elaboradas por Lima, Malange, Barbosa (2016) evidenciam que o perfil dos acadêmicos que ingressam nos cursos da educação superior é bastante heterogêneo. Em geral, são estudantes muito jovens, pardos, oriundos de escola pública, com poder socioeconômico baixo; contudo, ingressam também estudantes mais velhos, oriundos de escola privada, classe média e alta, negros, indígenas. Enfim, o espaço da universidade, como diz Bourdieu (1998) é um campo onde se integram vários capitais sociais, econômicos, culturais e simbólicos. É esse espaço diverso que precisamos compreender, levando em consideração as trajetórias dos estudantes para pensarmos as políticas de acesso e permanência. Alberti (2008), citado por Nunes e Veloso (2016), corroboram com essas análises, ao afirmarem:

Alberti (2008) aponta para as questões do ambiente acadêmico e pondera que o estudante é um ser humano, advindo de diferentes realidades, culturas e vivências e, ao se confrontar com o mundo da universidade, pode enfrentar crise de identidade, insegurança, inerente à idade pós-adolescência. O mundo acadêmico “[...] é um vir a ser diferente do que o jovem vivenciava anteriormente. Uma caminhada que lhes impõe responsabilidades, resolução de problemas e tomadas de decisões.” (ALBERTI, 2008, p. 108 *apud* NUNES; VELOSO, 2016, p. 52).

Nessa perspectiva, ao discutirmos o acesso e a permanência na educação superior, defendemos a democratização do ingresso do estudante, sua permanência e sua conclusão com qualidade. E esse é o conceito de acesso que defendemos, cuja democratização deve se efetivar levando em consideração as dimensões citadas. Caminhamos, assim, entendendo, como publicado anteriormente (LIMA; LUZ, 2021), que a democratização é uma possibilidade, um processo, um movimento da realidade concreta que possibilita um caminhar para a democracia. Democratização, portanto, é busca, é anseio, é perspectiva, é trajetória,

é construção, é o fazer levando em conta o aqui-agora (com suas inconsistências, com suas perturbações). Portanto, para considerar o acesso democratizado é necessário que o estudante tenha a oportunidade de ingressar e concluir com qualidade um curso da educação superior.

Para que a democratização do acesso seja concretizada, as instituições precisam estar atentas às trajetórias dos estudantes que ingressam nos cursos, pois o meio social, as vivências e o caminho por eles percorrido antes do ingresso pode influenciar o seu desempenho acadêmico, que está relacionado com a origem e com o conhecimento construído anterior ao ingresso na universidade. Nesse sentido, a interface universidade e ensino médio é um fator preponderante para a permanência. A universidade precisa implantar ações integradoras com o ensino médio que possibilitem aos estudantes conhecer os cursos, as formas de ingresso, os programas de permanência, como bolsas e programas de assistência estudantil.

Estudos anteriores (LIMA; LUZ, 2021) demonstram que nessa fase final da educação básica os jovens estudantes se encontram em dificuldades para decidir o que farão no futuro tão próximo, como, por exemplo, a escolha pelo mercado de trabalho ou pelo ingresso na universidade. Assim, entendemos que é nessa fase que a universidade também pode contribuir com os estudantes do ensino médio, desenvolvendo ações de orientação vocacional e profissional.

A transição do ensino médio para a universidade é um momento de conflito para o estudante, o qual passa a vivenciar um espaço desconhecido, que contribui ou desestimula a seguir estudando; portanto, trata-se de um ambiente que pode incluir fatores de permanência ou não para ele. O processo de adaptação no primeiro semestre é fundamental para a permanência, pois é nesse período que os conflitos se materializam, como, por exemplo, apaixonar-se pelo curso ou não. Pinho *et al.* (2015, p. 42) também entendem essa fase de transição como um desafio para o estudante, a escola e a universidade e afirmam que “as grandes diferenças apontadas entre o ensino médio e a universidade ajudam a entender por que este processo é tão complexo e capaz de mobilizar o estudante ingressante.”

Ainda conforme apontado por Lima e Luz (2021), reafirmamos que os diversos fatores de ingresso e permanência que envolvem

essa transição dos estudantes do ensino médio ao ensino superior estão intimamente atrelados com as escolhas que tomam ao findar o ensino básico. É visível que, para alguns, essas dificuldades são maiores do que para outros, portanto, a universidade precisa estar atenta, fomentar discussões e ampliar ainda mais a democratização e as políticas de acesso e permanência integradas com as escolas de ensino médio.

### **Resultados e discussão: as vozes dos estudantes de escolas do ensino médio**

Como apresentado na introdução, as duas escolas da educação básica, *locus* desse estudo, são públicas, pertencentes à rede estadual do Estado de Mato Grosso, situadas no município de Cáceres. A Escola Estadual Senador Mário Motta, aqui denominada EEMM, está situada no Bairro São Luiz, podendo ser considerada como escola de periferia. A Escola Estadual Onze de Março, aqui denominada CEOM, está situada na região central do município. Participaram da pesquisa 185 estudantes do último ano do ensino médio das respectivas escolas, sendo 77% (143) da Escola CEOM e 23% (42) da EEMM.

Os resultados apresentados estão organizados em quatro variáveis. **Na variável 1**, analisamos o perfil social dos estudantes, utilizando os indicadores: gênero, orientação sexual, cor, idade e estado civil. **Na variável 2**, analisamos o perfil econômico, utilizando os indicadores: renda familiar mensal, atividade remunerada, turno em que estuda e tipo de escola que cursou o ensino fundamental. **Na variável 3**, analisamos o conhecimento dos estudantes sobre a educação superior, conforme os indicadores: interesse em cursar educação superior, curso de interesse, motivos da escolha, curso escolhido e oferta na sua cidade, conhecimento do curso, conhecimento do que faz o profissional, diferença entre educação superior (ES) pública e privada, qual a ES pública e privada existe na sua cidade, diferenças entre curso superior e a distância, modalidade que gostaria de cursar. E, por fim, analisamos **a variável 4**, que trata das formas de ingresso, utilizando os indicadores: conhecimento sobre as formas de ingresso, o sistema de distribuição de vagas por cotas, o FIES, Prouni e bolsas.

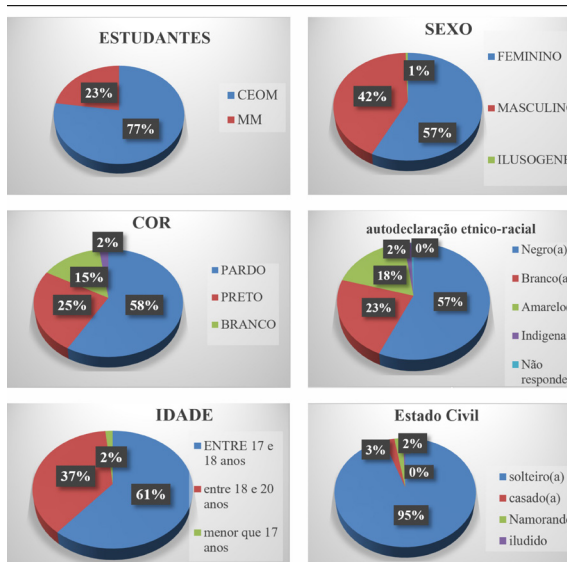
A seguir apresentamos as análises dos resultados da pesquisa, de acordo com as variáveis definidas.

### Variável 1 - Perfil social dos estudantes

Entre os voluntários que responderam ao questionário, a maioria, 57% (106), é do sexo feminino e a minoria, 42% (78), do sexo masculino. Quanto à faixa etária, pode-se afirmar que 61% (113) estão entre 17 e 18 anos, 37% (69) estão entre 18 e 20 anos e, ainda, aproximadamente 1% (2) estão abaixo de 17 anos. Observa-se um público jovem concluindo o ensino médio. Desses, 58% (108) se autodeclararam pardo, 25% (46) preto, 15% (27) branco e 2% (4) amarelo; assim, com relação à cor, a maioria é parda e preta. Quando questionados sobre a autodeclaração étnico-racial, as evidências se confirmam, pois a maioria se autodeclarou negro(a), sendo 57% (105) e branco(a) 23% (42). Por fim, com relação à identificação do estado civil dos estudantes, a maioria, 95% (175), é solteira.

A figura 1 apresenta o gráfico das respostas predominantes sobre o perfil dos respondentes que participaram desse estudo e analisa os indicadores: sexo, faixa etária, estado civil, cor e etnia-raça.

Figura 1 - Gráficos do Perfil Social dos Estudantes



Fonte: elaborada pelos autores

## Variável 2 - Perfil econômico

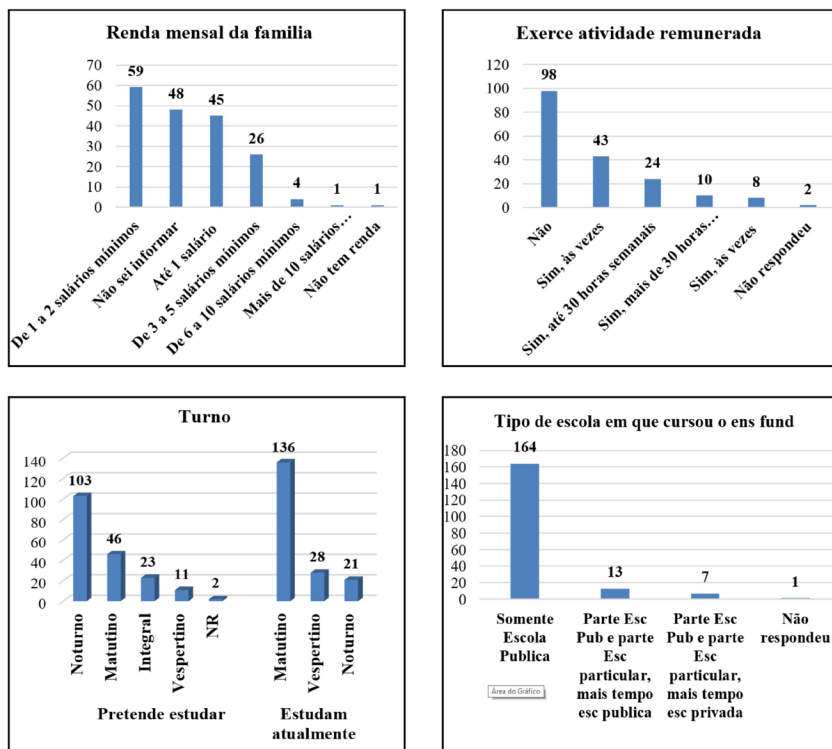
Com relação ao perfil econômico, observou-se que, dos 185 respondentes, 53% (98) não exercem atividade remunerada e 46% (85) responderam que exercem algum tipo de atividade remunerada e apenas 1% (2) não respondeu à questão; no entanto, dos estudantes que responderam *sim*, 23% (43) responderam *sim, às vezes*, o que nos leva a inferir que essa atividade remunerada pode ser esporádica. Essa questão apresenta alta correlação com o perfil profissional, ao demonstrar que a maioria dos estudantes respondentes não estão inseridos de alguma forma em uma atividade profissional, o que leva a maioria a estudar no período diurno, sendo que os dados apontam que apenas 11% estudam no período noturno. Por outro lado, ao serem indagados sobre o turno que pretendem estudar na educação superior, 56% (103) escolheram o período noturno, o que pode estar relacionado com a necessidade de aumentar a renda familiar, que foi assim evidenciada nas respostas: 32% (59) de 1 a 2 salários mínimos e 24% (45) de 1 salário mínimo. Esses dados demonstram que 56% têm renda familiar de 1 a 2 salários mínimos. Ainda sobre a renda familiar mensal, 26% (48) não souberam informar e 14% (26) têm uma renda familiar de 3 a 5 salários mínimos.

O perfil econômico dos respondentes indica a necessidade dos estudantes de trabalhar, o que pode influenciar na escolha do curso devido ao turno ofertado. Esses estudantes, provavelmente, não poderão escolher os cursos ofertados no período diurno e nem aqueles ofertados em tempo integral, pois terão que organizar o seu tempo entre o trabalho e o estudo.

A figura 2 apresenta os gráficos que representam os resultados do perfil econômico.



Figura 2 - Gráficos do Perfil Econômico dos Estudantes



Fonte: elaborada pelos autores

### Variável 3 - Conhecimento sobre a educação superior

O foco deste estudo foi compreender o que os estudantes que estão concluindo o ensino médio conhecem sobre a educação superior. Assim, levando em consideração a importância do ingresso e conclusão de um curso de nível superior para o desenvolvimento de um perfil profissional, a pesquisa buscou ouvir os estudantes e compreender o conhecimento deles sobre a educação superior. Para tanto, trabalhamos com os indicadores: interesse em cursar educação superior, curso de interesse, motivos da escolha, curso escolhido e oferta na cidade, conhecimento do curso, conhecimento do que faz o profissional, diferença entre ES

pública e privada, qual ES pública e privada existe na cidade, diferenças entre curso superior e a distância, modalidade que gostaria de cursar.

Os resultados evidenciaram que, dos 185 respondentes, 97% (179) apresentaram interesse em cursar educação superior. Porém, quando analisamos o perfil social e econômico dos estudantes, repetimos a máxima que *nem sempre querer é poder*, pois as possibilidades não são favoráveis para que eles ingressem na educação superior. Assim, esses resultados apontam que o desejo dos estudantes deve ser motivador de elaboração de políticas de ingresso e permanência nos cursos de graduação.

Sobre qual o curso gostariam de fazer, 17% (32) dos respondentes optaram pelo curso de Direito, 11% (20) não souberam responder, 6% (11) optaram pelo curso de Medicina, 5% (9) pelo curso de Psicologia, outros 5% (9) escolheram Enfermagem, 4% (8) escolheram Educação Física, Odontologia 3% (6), Engenharia Civil 3% (5) e 38,37% (71) responderam outros cursos, ao passo que 3,7% (7) não responderam a questão.

Os motivos que levam à escolha dos cursos são relevantes para análise, sendo que a maioria, 69% (127), disse que se identifica com o curso, 7% (13) escolheram o curso devido ao retorno financeiro, outros, 7%, por causa das possibilidades de emprego, 3,7% (7) porque é mais fácil, 6% (11) devido ao prestígio social e profissional, 1,08% (2) não souberam, 0,5% (1) por problemas familiares e 6% (11) não responderam. Reafirmamos que o perfil socioeconômico influencia muito na escolha do curso, como destacado nas análises anteriores.

Para entender o conhecimento dos estudantes sobre as questões respondidas, foi indagado se o curso escolhido é ofertado na cidade deles. A maioria, sendo 76,2% (141), respondeu que sim, 11,3% (21) responderam que não, 9,7% (18) não souberam e 2,7% (05) não responderam.

A fim de aprofundar as respostas dos estudantes, a pesquisa buscou compreender os seus conhecimentos sobre o curso escolhido, quais são as matérias, duração do curso, período. Nesse quesito, 71,3% (132) responderam que sim e 2,1% (4) responderam que não; os demais, 3,7% (7), não responderam.

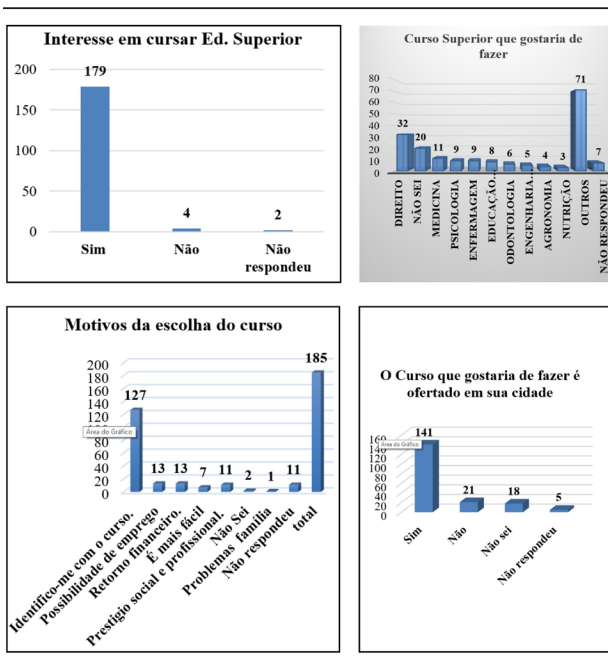
Ainda com relação ao conhecimento do estudante sobre o curso, foi perguntado o que faz o profissional formado no curso pretendido. Dos respondentes, 85,4% (15) responderam que conhecem, 11,3% (21) disseram que não conhecem e 3,2% (6) não responderam à questão.

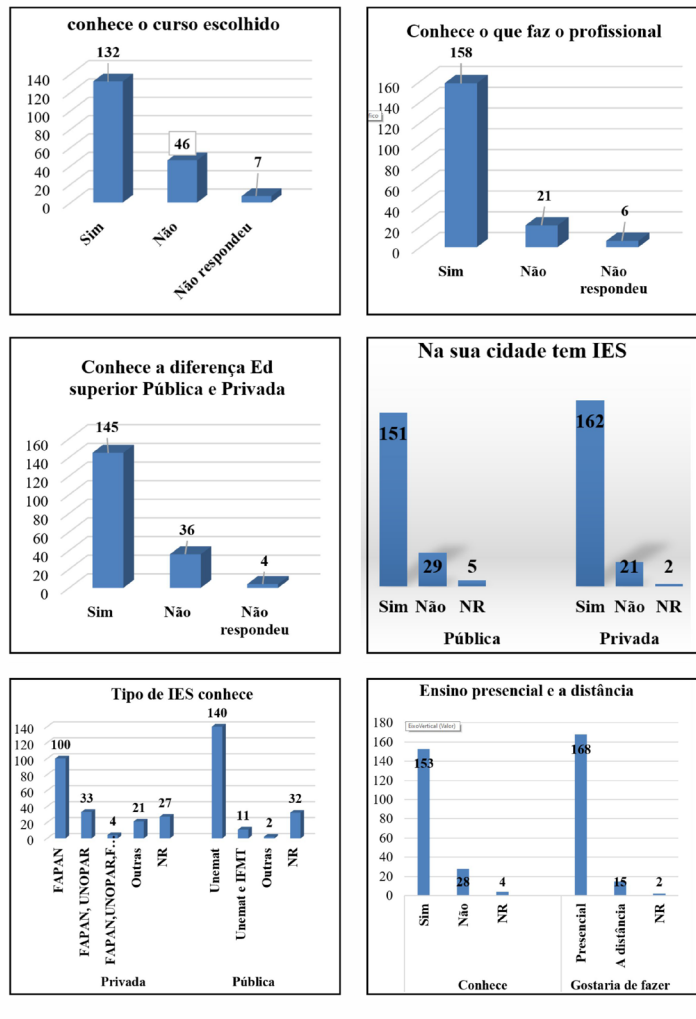
Os resultados demonstram que a maioria dos estudantes que responderam ao questionário apresenta interesse pela educação superior, ainda não exercem atividades remuneradas, de certa forma, conhecem os cursos da graduação ao apresentarem suas escolhas específicas pelos cursos e demonstram conhecimento necessário para essa escolha, afirmação que faz sentido ao analisarmos as respostas positivas da maioria sobre o conhecimento do curso escolhido. No entanto, observou-se nos resultados, que existe um número significativo de estudantes que não apresentam esse perfil, ainda não têm definidas as suas escolhas pelo curso e não demonstram conhecimentos sobre os cursos de graduação, apesar de demonstrarem interesse em cursar a educação superior.

Esses resultados indicam a necessidade de um trabalho conjunto universidade-ensino médio, com o objetivo de uma orientação sobre os cursos ofertados na educação superior, a fim de auxiliar na escolha dos estudantes.

A figura 3 demonstra os resultados ora descritos.

Figura 3 - Gráficos do Conhecimento sobre Educação Superior





Fonte: Elaborada pelos autores

### Variável 4 - Formas de ingresso

Com relação às formas de ingresso, 54,5% (101) dos estudantes, a grande maioria, conhecem o SISU/ENEM e o vestibular tradicional das universidades, mas quando analisamos as demais respostas

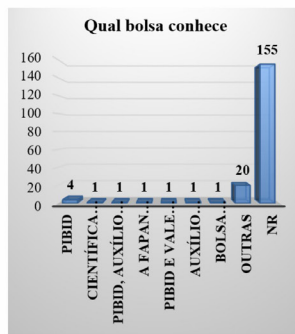
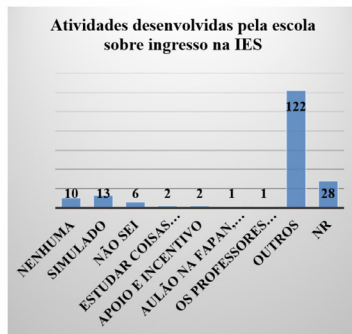
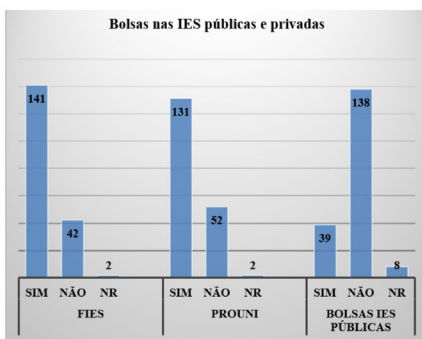
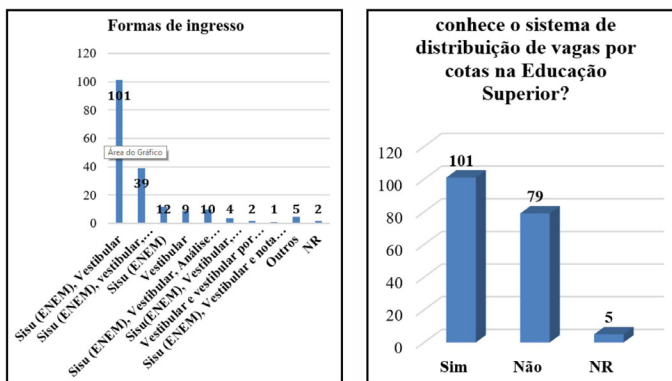
observamos que 100%, ou seja, todos, conhecem as citadas formas de ingresso. O diferencial está em alguns estudantes conhecerem outras formas de ingresso, como vestibular por agendamento, análise de currículo, nota do ENEM, nota do histórico, conforme podemos observar na figura 4.

Ainda em relação ao ingresso, questionamos se conhecem o sistema de distribuição de vagas por cotas. A maioria, 54,5% (101), disseram que conhecem, no entanto, 42,7% (79) desconhecem o sistema de cotas. Esse dado evidencia a necessidade de maior divulgação por parte da universidade do referido sistema, levando em consideração que esses estudantes podem se inscrever pelas cotas da escola pública.

Outro fato que fica muito evidente é o conhecimento dos estudantes sobre as bolsas do PROUNI e o financiamento pelo FIES, políticas acessadas no ensino privado; no entanto, pouquíssimos conhecem as bolsas e auxílios disponibilizados como políticas nas IES públicas. Os dados demonstram que, dos 185 estudantes que responderam ao questionário, 76,2% (141) conhecem o FIES e 22,7% (42) não conhecem; 70,8% (131) conhecem o PROUNI e 28,1% (52) não conhecem; contrariamente, com relação às bolsas das IES públicas, apenas 21,0% (39) conhecem e 74,5% (138) não conhecem e, para confirmar ainda mais essa evidência, foi perguntado qual bolsa era conhecida. As respostas comprovam o desconhecimento, ao apresentar que 83,7% (155) não conhecem e 10,8% (20) não responderam à questão. Podemos com esses dados inferir que as IES públicas não têm divulgado suas políticas de ingresso e permanência, enquanto as IES privadas fazem dessas bolsas grande *marketing* de divulgação da oferta de seus cursos. A última questão comprova nossas inferências, pois, ao serem indagados sobre as atividades desenvolvidas na escola sobre o ingresso no ensino superior, 65,9% (122) dos estudantes, das alternativas expostas, responderam *outras*, 11,8% (22) não souberam responder e 7,0% (13) responderam *simulado*. As respostas indicam que na escola pouco ou quase nada tem sido feito para orientar e auxiliar os estudantes quanto ao ingresso na educação superior.

A figura 4 demonstra os resultados descritivos.

Figura 4 - Gráficos da Forma de Ingresso



Fonte: elaborada pelos autores

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados demonstram que a maioria dos estudantes que responderam ao questionário apresentam interesse pela educação superior, ainda não exercem atividades remuneradas, de certa forma conhecem os cursos da graduação, ao apresentarem suas pretensões específicas pelos cursos, e demonstram conhecimento necessário para a escolha do curso. Isso afirmamos ao analisar as respostas positivas da maioria sobre o conhecimento do curso escolhido. No entanto, observamos nos resultados que existe um número significativo de estudantes que não apresentam esse perfil, ainda não tem definida a sua escolha pelo curso e não demonstram conhecimento sobre os cursos de graduação, apesar de manifestarem interesse em cursar a educação superior.

A análise das respostas reitera o entendimento de que o contexto social permeia a percepção dos alunos com relação ao ensino superior. Os jovens, pretendem seguir seus estudos universitários e, na grande maioria, pretendem um curso de turno noturno. Para nós, fica evidente que não há um vislumbre de se dedicar exclusivamente aos estudos, seja por desconhecimento das bolsas e auxílios, como nosso estudo identificou, seja pela dura realidade em que vivem, ao considerarmos que a maioria possui uma renda familiar de 2 salários mínimos.

Esses resultados indicam a necessidade de um trabalho conjunto universidade-escola, com o objetivo de uma orientação sobre os cursos ofertados na educação superior, as formas de ingresso e as políticas e ações de permanência. Exorta-se que o ensino superior público também precisa pensar em *marketing*, divulgação e repensar sua inserção social.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, V. A. **Políticas de democratização da educação superior: análise do Programa de Integração e de Inclusão Étnico-racial da Unemat – PIIER/UNEMAT (2005/2 a 2011/1)**. 2013. 160 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Faculdade de Educação e Linguagem, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, MT, 2013.

BOURDIEU P. Escritos de educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BORGES, L. F. **Perfil dos ingressantes na Universidade do Estado de Mato Grosso**: implicações do SISU no processo de democratização do acesso. 2017. 175 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Faculdade de Educação e Linguagem, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, MT, 2017.

Censo da Educação Superior (CENSUP). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Ministério da Educação (MEC). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 25 de jul. 2021.

LIMA, E. G. S.; LUZ, J. N. N. Ensino médio e as ações de permanências na universidade: pesquisas em movimento. **Rev. Fac. Educ.** (Univ. do Estado de Mato Grosso), Cáceres, v. 35, ano 20, n. 1, p. 71-90, jan./jun., 2021 (Epub Ahead of Print 25 maio, 2021). Disponível em: [https://www.google.com/search?q=Luz+e+Lima+\(2021\)+percurso+academico&oq=Luz+e+Lima+\(2021\)+percurso+academico&aqs=chrome..69i57.10523j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8](https://www.google.com/search?q=Luz+e+Lima+(2021)+percurso+academico&oq=Luz+e+Lima+(2021)+percurso+academico&aqs=chrome..69i57.10523j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8). Acesso em: 06 de nov. 2021.

LIMA, E. G. S.; MALANGE, F. C. V.; BARBOSA, V. A. Políticas de expansão da educação superior implantadas pelo Estado brasileiro: Reflexões sobre democratização. In: CHAVES, V. L. J.; MAUÉS, O. C.; HAGE, S. M. (Org.). **Expansão privado-mercantil da educação superior no Brasil**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016. (Série educação geral, Educação superior e formação continuada do educador). 213 a 236.

NODARI, D. E. **O desempenho dos estudantes no vestibular e a permanência nos cursos de graduação da UNEMAT**. 2016. 126 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Faculdade de Educação e Linguagem, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres-MT, 2016.



NUNES, R. S. R.; VELOSO, T. C. M. A. A permanência da educação superior: múltiplos olhares. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v. 6 n. 16, p. 48-63, jan./abr. 2016.

PINHO, A. P. M.; DOURADO, L. C.; AURÉLIO, R. M.; BASTOS, A. V. B. Transição do ensino médio para a universidade: um estudo qualitativo sobre os fatores que influenciam este processo e suas possíveis consequências comportamentais. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v. 6, n. 1, p. 33-47, jan./jun. 2015.

## PERSPECTIVAS E ENTENDIMENTO DOS ESTUDANTES CONCLUINTE DO ENSINO MÉDIO SOBRE A EDUCAÇÃO SUPERIOR

Fernando Cezar Vieira Malange<sup>1</sup>

Aline Silva de Assis<sup>2</sup>

Marcelo Rocha Meira<sup>3</sup>

### RESUMO

O presente artigo tem como objetivo compreender quais as perspectivas e entendimento dos estudantes concluintes do ensino médio da Escola Estadual Mario Motta, no município de Cáceres-MT, sobre a educação superior (ES). É uma pesquisa quanti-qualitativa, que, além da sistematização dos dados coletados por meio de questionário semiestruturado, realiza uma discussão teórica dos resultados, fundamentada em dados estatísticos e análise documental do Projeto Político-Pedagógico da escola pesquisada. Os resultados apresentam o perfil socioeconômico dos alunos, apontam que cerca de 97,6% dos sujeitos da pesquisa têm interesse em cursar a ES e quais são suas principais dúvidas e desconhecimentos sobre a ES, auxiliando na produção de materiais elucidativos para serem disponibilizados aos estudantes e propiciando o diálogo entre as esferas institucionais públicas formadoras.

**Palavras-chave:** Acesso à educação superior. Perfil sociocultural dos acadêmicos. Ensino médio público.

### INTRODUÇÃO

De acordo com o artigo 205 da Constituição Federal de 1988, todo cidadão terá direito à educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (BRASIL, 1988). Nessa última etapa, são aprofundados os conhecimentos obtidos nas etapas anteriores por se tratar da fase final

<sup>1</sup> Universidade do Estado de Mato Grosso. Doutor em Eng. Elétrica, Prof. Permanente do Programa de Pós-Graduação. Mestrado em Educação-PPGEdu/Unemat. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Acesso e Permanência na Educação Superior (GPAPES-Unemat) – fmalange@unemat.br

<sup>2</sup> Secretaria de Estado de Educação/MT. Mestranda em Educação pelo PPGEdu/Unemat. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Acesso e Permanência na Educação Superior (GPAPES-Unemat). aline.assis@unemat.br

<sup>3</sup> Instituto Federal de Educação-Cáceres. Mestre em Educação. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Acesso e Permanência na Educação Superior (GPAPES-Unemat). marcelo.meira@cas.ifmt.edu.br

do ciclo escolar. É nesta fase que, geralmente, o indivíduo começa a conceber ideias sobre quais passos quer seguir ou qual carreira irá atuar. Tem significados importantes para o estudante, seu desenvolvimento e percurso, criando-se perspectivas para sua vida pós-escola.

As reformas previstas para o ensino médio (EM), última etapa da educação básica (EB), já estão em curso desde a década de 1990, em especial após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394 (LDB) e, considerando uma breve revisão histórica, podemos tentar compreender as relações entre as mudanças dessa modalidade educacional e o ingresso na educação superior brasileira. Várias dessas reformas já aprovadas no Congresso Nacional foram implementadas ou encontram-se em fase de implantação, e muitas estão em fase de regulamentação no Poder Executivo. É o que vem acontecendo, particularmente, com a esfera educacional nos vários níveis, por meio de leis, decretos-lei, portarias e demais instrumentos jurídicos.

Com base na perspectiva de que a reforma educacional do EM é uma ação política para mudança social, economia e o trabalho no Brasil, entende-se que as políticas públicas para esse nível de ensino tornam-se um marco da reforma educacional mercantil que se consolida no país, possuindo uma certa centralidade na formação da sociabilidade dos jovens e garantia geracional da mão de obra.

Porém, há um consenso entre diversos autores da área, como Faleiro, Puentes e Aragão (2016), Krawczyk (2011), Melo e Leonardo (2019) de que a indefinição da identidade do EM é um dos principais desafios a serem vencidos para que ele se torne efetivo, ou seja, para que haja definição do propósito, de fato, dessa fase de ensino: uma formação geral ou uma formação profissional.

Sob o ponto de vista do ensino médio público, essa etapa tem se mostrado ainda mais determinante, principalmente na questão da desigualdade social, de modo que a educação pública deve proporcionar aos seus alunos, normalmente de classe baixa, uma conclusão digna e efetiva, para que eles se formem com capacidade de contribuir para a redução da desigualdade, não para o aumento.

No entanto, segundo Lassance, Grocks e Francisco (1993), a entrada na universidade tem assumido, para o jovem brasileiro, um caráter de tarefa evolutiva em si mesma, como se o ingresso na educação

superior fosse uma continuidade natural a ser assumida por quem termina o ensino médio e a única alternativa disponível de inserção no mundo do trabalho.

Como a LDB 9.394/96 afirma como propósitos do ensino médio a formação para a cidadania, bem como a preparação dos estudantes para a progressão no trabalho e em estudos posteriores, podemos inferir que essa legislação é entendida como parâmetro legal que subsidia e orienta a organização e o funcionamento das escolas, uma vez que ela também destaca a importância da autonomia das unidades escolares para desenvolverem o trabalho pedagógico. A nosso ver, isso se expressa na necessidade de elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola.

Conforme Veiga (1998) explicita, a elaboração do PPP deve ser feita com autonomia da escola e reflexão coletiva, incluindo ações que implicam nas práticas pedagógicas dos professores. O PPP deve ser construído com o envolvimento de toda a comunidade escolar para que todos os segmentos (estudantes, docentes, funcionários e famílias) sejam contemplados quanto à organização do trabalho.

Como partícipes da rede de pesquisa UNIVERSITAS/Br, o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Acesso e Permanência na Educação Superior (GPAPES), vinculado ao Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação (PPGEdu) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), depois de pesquisas realizadas tratando de expansão, acesso, trajetórias acadêmicas, evasão, permanência, entre outros temas, emergiu como problema para investigação as relações entre ensino médio e educação superior, levando o grupo a buscar maior compreensão sobre essa temática.

Neste estudo, o interesse volta-se para o entendimento dos estudantes concluintes do ensino médio acerca da educação superior; assim, são apresentados dados parciais de uma pesquisa mais ampla, denominada *Permanência e evasão na Educação Superior: fatores interferentes, interfaces com ensino médio público e possibilidades de avanço nas políticas públicas*, em que foi realizado um estudo de caso em uma escola pública estadual considerada de periferia, pois está localizada em bairro periférico da cidade de Cáceres-MT.

A escola, lócus da pesquisa, está situada a 100 metros de distância da rodovia que liga Mato Grosso a Rondônia (MT-070), e atende, também, educandos de bairros circunvizinhos. Funciona em dois turnos: matutino e vespertino e, em 2019 – ano desta pesquisa –, estavam matriculados 685 estudantes, dos quais 247 cursavam o ensino médio e 61 cursavam o 3º ano fase final da EB. Com o intuito de preservar a identidade da escola foco da pesquisa, neste trabalho, será denominada E.E.SM.

Dessa maneira, tivemos como sujeitos da pesquisa os estudantes do 3º ano do ensino médio, com o objetivo de compreender quais as perspectivas e entendimento dos estudantes concluintes, o seu perfil sociocultural e a correlação com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) dessa escola, em busca de indicativos da tessitura da correlação com o nível superior e à produção de materiais elucidativos para serem disponibilizados aos estudantes.

### **1 - Aspectos Metodológicos**

A pesquisa se caracteriza como um estudo de caso, do tipo quantitativo e qualitativo, realizada com 61 estudantes do ensino médio (deles, 42 responderam voluntariamente o formulário da pesquisa) da escola E.E.SM., no município de Cáceres-MT, a fim de coletar dados e informações acerca das concepções dos alunos sobre a educação superior.

O instrumento utilizado para coleta dos materiais foi o questionário com perguntas de múltipla escolha e abertas, aplicados após a obtenção das devidas autorizações, conforme preceitua o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), o qual proporcionou ao aluno maior liberdade de resposta, podendo colocar e destacar a sua opinião acerca do assunto, pois, de acordo com Amaro, Pova e Macedo (2004/2005, p. 3): “Um questionário é extremamente útil quando um investigador pretende recolher informação sobre um determinado tema.”

Após recolhimento dos formulários e tabulações, procedeu-se com as análises dos dados, percebendo-se que a caracterização e as opiniões dos alunos foram fundamentais para a realização dessa pesquisa. Os dados obtidos receberam um tratamento qualitativo e o enfoque

estatístico pôde reforçar alguns pontos que mereceram destaque para melhor caracterizar o público-alvo.

Para melhor compreensão e interpretação, foram definidos eixos para análise dos dados do questionário respondido pelos estudantes, que foram definidos como:

- 1) Características pessoais e situação econômica familiar – Terá como objetivo traçar um perfil (tendência a um padrão) e evidenciar possível necessidade da educação pública, mostrando quem são esses sujeitos;
- 2) Perspectiva profissional – Permitirá esboçar as expectativas dos estudantes quanto ao futuro profissional e nos alertará sobre as expectativas com que estamos lidando;
- 3) Informações sobre educação superior, políticas de acesso/permanência – Possibilitará detectar carência de informações e conhecimento sobre a educação superior e apontarão as principais informações e possibilidades para produção de materiais elucidativos.

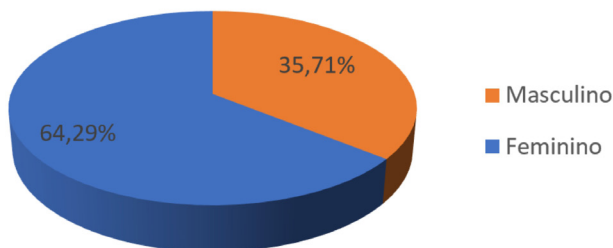
## 2 - Análise dos eixos

A seguir serão apresentadas as respostas dos 42 estudantes/sujeitos da pesquisa regularmente matriculados no 3º ano da instituição pesquisada, de acordo com os eixos ora definidos, com intuito de conhecer/compreender melhor a realidade, dúvidas e desafios enfrentados por esses estudantes ao final do EM e quais são os possíveis reflexos no acesso à educação superior.

### a. Eixo 1 - Características pessoais e situação econômica familiar

Analisando as respostas, expressas no gráfico 1, a seguir, percebe-se que é maior a porcentagem de estudantes do sexo feminino (64,29%) entre os respondentes da pesquisa, diante dos do sexo masculino (35,71%), o que acompanha a tendência nacional de crescimento do número de mulheres no EM.

### Gráfico 1- Identificação quanto ao gênero

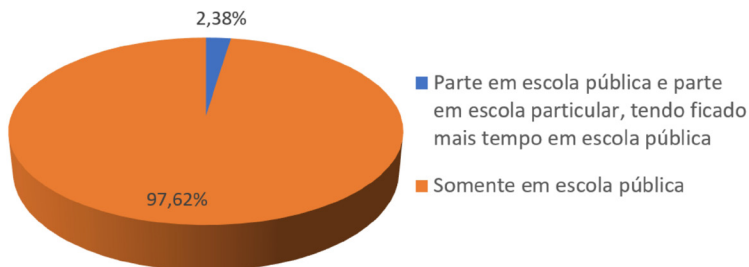


Fonte: Dados da pesquisa aplicada pelo grupo GPAPES

Os dados do Censo Escolar referentes ao ano de 2020, divulgados em janeiro de 2021 pelo Instituto Nacional de Estudos e Estatísticas Anísio Teixeira (INEP), apontam que em todas as etapas de ensino as mulheres são maioria (96,4% na educação infantil, 88,1% nos anos iniciais do ensino fundamental, 66,8% nos anos finais do ensino fundamental e 57,8% no ensino médio).

A educação sexual ainda é um tema pouco abordado nas unidades escolares da educação básica (EB) brasileira, mesmo com o avançar dos números relacionados aos: abusos sexuais praticado contra crianças e adolescentes, gravidez na adolescência, machismo, atitudes de intolerância/preconceito, como a homofobia, o que impacta diretamente na evasão escolar. Ao se questionar sobre a orientação sexual, apenas um estudante (2,38%) se autodeclarou bissexual e todos os demais se declararam heterossexuais (97,62%), como mostra o gráfico 2, a seguir.

### Gráfico 2- Identificação quanto à orientação sexual



Fonte: Dados da pesquisa aplicada pelo grupo GPAPES

Ao aplicar os questionários, percebeu-se o constrangimento gerado pelo tabu de abordar questões relacionadas a gênero, orientação sexual, sexualidade, dentre outras, nas unidades escolares, sem que haja discussão sobre o tema dentro das unidades escolares, especialmente na EB, permitindo a intolerância e dificultando o combate ao preconceito e à violência contra a população de lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, transgêneros, queer, intersexuais, assexuais e mais (LGBT-QIA+) e contra a mulher. Ribeiro e Gentil (2021) apontam que se trata de um problema enfrentado e descrito no PPP da escola lócus desta pesquisa:

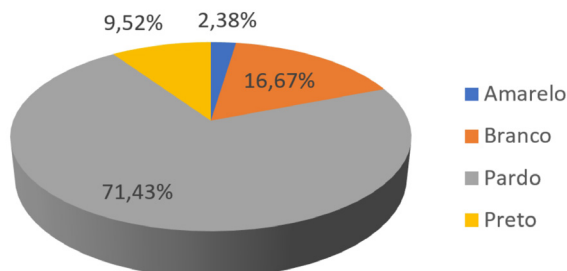
Talvez em função da localização da escola (periferia) e pela própria formação individual dos alunos, temos estudantes vulneráveis a toda forma de agressão, como por exemplo, consumo e tráfico de vários tipos de drogas, prostituição, gravidez na adolescência, apresentando também desvios de conduta que possam levá-los a cometer ações como furto, roubo e atos de violência ao próximo. Devido a estas características, a escola está sempre atenta às mudanças que ocorrem em seu entorno, inserindo ações pedagógicas que possibilitem aos alunos a sua formação integral. (E.E.SM., 2019, p. 04).

Na pesquisa divulgada por Tiellet e Silva (2020), as autoras afirmam que, para evitar maiores problemas, o corpo docente desenvolve projetos pedagógicos com os estudantes, com o objetivo de proporcionar-lhes uma formação humana integral, que inclui, entre outros objetivos, mostrar possíveis problemas que eles poderão enfrentar no futuro, dando condições para que consigam refletir e criar situações nas quais resolvam da melhor maneira possível os obstáculos encontrados.

Segundo a PNAD Contínua de 2019, quanto à cor, são apresentados os seguintes dados: 42,7% dos brasileiros autodeclararam-se brancos, 46,8% como pardos, 9,4% como pretos e 1,1% como amarelos ou indígenas. Para melhor conhecer os sujeitos desta pesquisa, fizemos o questionamento sobre como se autodeclaravam e os resultados foram, em sua maioria, com indicação de pardos (71,43%), conforme o gráfico 3, seguidos de 16, 67% de brancos.



### Gráfico 3- Autoidentificação quanto a cor

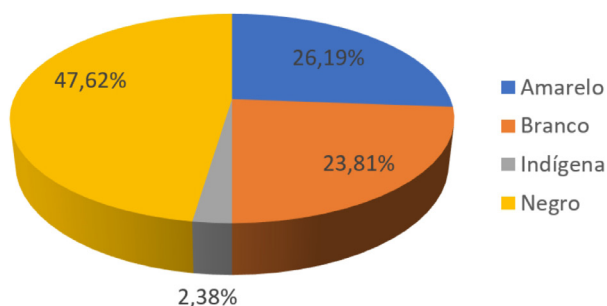


Fonte: Dados da pesquisa aplicada pelo grupo GPAPES

Ainda segundo os dados do IBGE por meio da PNAD Contínua de 2019, o relatório de síntese de indicadores sociais apontou que, no Brasil: “Os pretos ou pardos representavam 62,1% da população entre 15 e 17 anos em 2019. Entre os estudantes da rede pública de ensino médio, essa proporção é 63,9%. Já na rede particular, eram 35,7%.” Os dados da pesquisa estão de acordo com a informação de uma média mais alta de pretos e pardos em Mato Grosso, totalizando 80,95% dos respondentes.

Na sequência, observaremos o gráfico 4 com os dados das autodeclarações em relação à raça/etnia por parte dos sujeitos da pesquisa.

### Gráfico 4- Autodeclaração com relação à raça/etnia



Fonte: Dados da pesquisa aplicada pelo grupo GPAPES

Entre os estudantes respondentes, menos da metade se declararam negros (47,62%). Comparando o gráfico 3 com o gráfico 4, verifica-se que há alguma dificuldade com relação ao que se denomina negro nesse tipo de pesquisa. Para o IBGE e para o movimento negro, negros constitui a soma de pretos e pardos, e eles são indicadores de cor e raça tal como brancos, amarelos e indígenas. Vieira (2011) discute essa questão da dificuldade de autodeclaração como negro/a da população brasileira no passado e, infelizmente, nos dias atuais, em virtude das desvantagens observadas nos indicadores sociais de toda representatividade ou posição dos indivíduos na sociedade para a população negra e para os povos indígenas.

O movimento negro, ao redimensionar e reinterpretar as relações estabelecidas entre grupos sociais, já na segunda metade do século XX, inseria uma poderosa cunha cindindo o monopólio das teses negadoras das diferenças étnicas e raciais. Em outras palavras, para o movimento negro, a pertença étnica ou racial determinava a posição dos indivíduos na sociedade, com extrema desvantagem para negros e indígenas. (VIEIRA, 2011, p. 232).

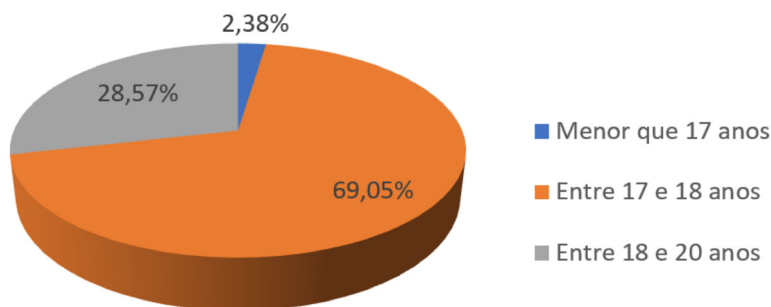
Há muitas discussões a respeito desse quesito nas pesquisas, que, tal como estão, se propõem a definir o perfil de grupos populacionais. Caso os respondentes tivessem a compreensão do IBGE, não haveria a discrepância que se pode notar no gráfico 3 com relação ao gráfico 4. Essas contradições reforçam a necessidade de ações afirmativas por meio de políticas públicas para que, ao longo dos períodos históricos, possam minimizar as desigualdades raciais gritantes na sociedade brasileira, acumuladas ao longo dos quase quatro séculos de escravidão legalizada.

Observando os dados das duas questões referentes à cor e raça, temos que 01 estudante se autodeclara da cor amarela e da raça amarela. Os demais estudantes que se autodeclararam da raça amarela, se autodeclararam pardos. Do total dos estudantes que se declaram da raça branca, 07 marcaram cor branca e três marcaram cor parda. Um estudante se declara de raça indígena e de cor parda. Entre os que marcaram negros como raça, 16 haviam se declarado pardos e quatro da cor preta, o que soma 20 respondentes; no entanto, se seguíssemos os critérios do IBGE,

somando pretos e pardos indicados no gráfico 3, o total seria de 31. Pode-se deduzir que não há um consenso entre os respondentes com relação à compreensão desses quesitos.

A seguir, o gráfico 5 demonstra que os estudantes matriculados no 3º ano do EM da escola em foco estão, em sua grande maioria, na faixa etária entre 17 e 20 anos, pouco acima do que é esperado (conforme legislação educacional) para esse nível de ensino.

**Gráfico 5- Idade dos respondentes**

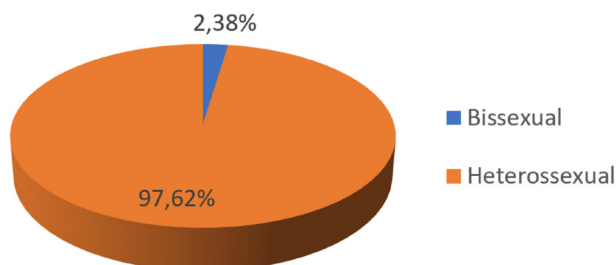


Fonte: Dados da pesquisa aplicada pelo grupo GPAPES

O fato desses estudantes estarem concluindo o EM é um fator positivo, mesmo sendo com a idade um pouco acima da ideal, conforme expresso nas legislações educacionais. Segundo os dados da PNAD Contínua 2019, cerca de 50 milhões de jovens entre 14 e 29 anos não conseguiram completar esse ciclo de aprendizagem do ensino básico. A mesma fonte de pesquisa/dados publicizou que, no ano de 2019, a taxa de escolarização dos jovens entre 15 e 17 anos era de 89,2%.

Na sequência, os estudantes respondentes desta pesquisa que estavam no 3º ano do EM foram questionados sobre em qual rede (pública ou privada) cursaram o ensino fundamental (EF). Apenas um havia feito parte do EF na rede privada de ensino, como demonstra o gráfico 6.

### Gráfico 6- Escola em que cursou o ensino fundamental

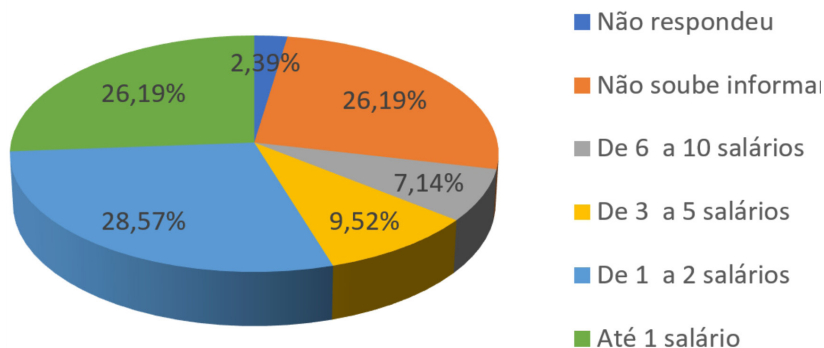


Fonte: Dados da pesquisa aplicada pelo grupo GPAPES

É possível constatar, por meio dos dados do Censo Escolar 2020 (INEP), que havia no Brasil 179.533 escolas de EB, sendo a rede municipal a protagonista, com o maior número de matrículas, ou seja, 48,4% das matrículas nesse nível de ensino. Já a rede estadual foi responsável por 32,1% das matrículas em 2020, e é a segunda maior. Assim, a rede privada detém cerca de 18,6% e a federal tem uma participação inferior a 1% do total de matrículas.

Com relação à renda familiar dos pesquisados, conforme o gráfico 7, entre os pesquisados, a renda familiar predominante é de até dois salários-mínimos (mais de 50% das respostas); no entanto, é preciso destacar que 11 (aproximadamente 25%) deles não souberam informar sobre esse assunto.

### Gráfico 7 - Renda familiar

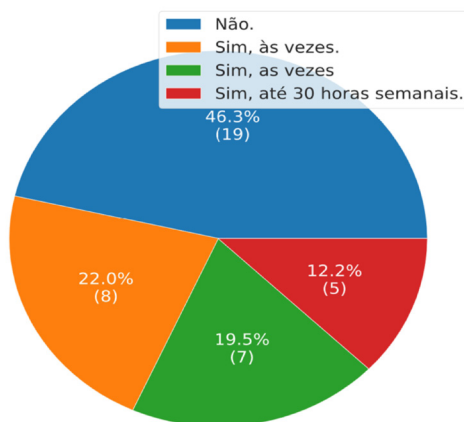


Fonte: Dados da pesquisa aplicada pelo grupo GPAPES

O gráfico 7 exibe um maior percentual de estudantes com renda até dois salários-mínimos, porém, de acordo como os dados do IBGE Cidades (2020), o salário médio mensal do município de Cáceres é de 3.3 salários-mínimos e a proporção de pessoas ocupadas com relação à população total é de 16.6%. Segundo a mesma fonte, a média per capita do estado de Mato grosso, em 2019, foi de R\$ 1.402,87, enquanto a renda nacional domiciliar per capita mensal foi de R\$ 1.439. Dessa maneira, podemos constatar que a renda familiar média dos pesquisados é menor do que a média do município. Podemos, então, supor que esses estudantes ou seus familiares podem exercer atividades correlacionadas com trabalhos informais, que não estejam contabilizados para o cálculo da renda média do município,

Os dados do gráfico 8 indicam, também, que estudantes do ensino médio respondentes desta pesquisa têm exercido atividades remuneradas (trabalho), ainda que não seja de forma contínua, conforme resposta de aproximadamente 50% (somando os 17 que trabalham às vezes e cinco que trabalham até 30 h semanais).

**Gráfico 8 – Exerce algum tipo de atividade remunerada**



Fonte: Dados da pesquisa aplicada pelo grupo GPAPES

Se tais estudantes já precisam se ocupar com trabalho enquanto estão nesse nível de ensino (EM), provavelmente não têm perspectiva

diferente para quando estiverem na ES, o que pode ser deduzido quando se observa a opção por cursos noturnos apresentada mais adiante. Essa situação, muitas vezes, pode ser um problema para o acesso e a permanência na educação superior.

Com relação à caracterização dos pesquisados, em síntese, podemos dizer que os estudantes do 3º ano da escola em foco são, em sua maioria, do gênero feminino, heterossexuais, entre 17 e 20 anos, pardos e negros, sem deficiências físicas, solteiros, sem filhos e cursaram o ensino fundamental em escola pública, com renda familiar mensal de até dois salários-mínimos e têm exercido atividades remuneradas.

Concluindo esta seção sobre o perfil socioeconômico dos sujeitos da pesquisa e comparando com os dados do PNAD Contínua (IBGE) e Censo Escolar (INEP), foi possível perceber que os dados deste estudo de caso não destoam dos obtidos na pesquisa de abrangência nacional.

## **2.2 Eixo 2 - Perspectiva profissional e expectativas com relação à ES**

Com os dados disponíveis dos 42 sujeitos desta pesquisa, esboçamos algumas de suas perspectivas profissionais e expectativas com relação à ES.

Nesse sentido, 97.6% afirmaram ter interesse em prosseguir seus estudos na ES, apenas 01 estudante afirma não ter interesse em cursar a ES. A partir do questionamento sobre o motivo (por que?) do interesse de cada um, as respostas apontaram que *Obter conhecimento e Possibilidade de uma vida melhor no futuro* são os destaques. Percebe-se que a educação e seus processos formativos, em especial aqueles vinculados a profissões como possibilidade de *melhorar de vida*, ainda se referem a uma concepção muito presente entre jovens.

O levantamento a respeito do que gostariam de estudar indica que os cursos mais escolhidos entre os 42 respondentes são: bacharelado em Direito, escolhido em primeira opção por 10 respondentes, e Medicina, como escolha de 05 estudantes (e mais um que respondeu Pediatria). As demais respostas obtidas evidenciam como principais es-

colhas em primeira opção os seguintes cursos: Administração, Educação Física, Odontologia e Química (duas respostas). Tiveram uma indicação, ainda: Biomedicina, Enfermagem, Engenharia Civil, História, Medicina Veterinária, Psicologia, Sistema de Informação, dentre outros. Além disso, três não souberam qual curso desejam e três não responderam à pergunta.

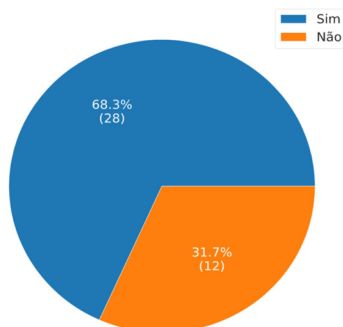
A partir uma análise conjuntural sobre as respostas é possível notar que profissões de maior prestígio social estão presentes no desejo de maior número de estudantes (Direito e Medicina), situação presente na maior parte do país e que pode ser vista pela concorrência por vagas nesses cursos, em geral, mais alta que nos demais. Outro aspecto interessante refere-se à lista corresponde a cursos que são ofertados em Cáceres, mesmo município da escola pesquisada, o que pode ser indício da impossibilidade, já calculada pelos estudantes, de se mudar para outra cidade para cursar a educação superior.

No caso em foco, os dados demonstram que os estudantes sabem que os cursos escolhidos são ofertados na cidade e que, se aprovados, poderão prosseguir com os estudos, pois 81% indicaram que existe a oferta do curso em sua cidade, 9,5% que não existe a oferta do curso, 9,5% não souberam responder e os outros 4% não responderam.

Apesar de a maioria afirmar que quer prosseguir com os estudos e já ter uma opção de curso, quando questionados se conhecem o curso que estão escolhendo, 54,8% respondem afirmativamente, mas 35,7% informam não conhecer, além de 9,5% que não responderam à questão. Esse aspecto merece atenção no sentido de que, em geral, mesmo para os que possuem informações sobre o curso que escolhem, já são encontradas dificuldades no início dos estudos em nível superior, o que pode levar à insatisfação e até desistência. O desconhecimento sobre o curso pode ser fator determinante nesse tipo de situação.

Quanto ao tipo de instituição superior, a maioria, 68,3%, diz ter conhecimento sobre a diferença entre as IES públicas e as IES privadas, conforme gráfico 9, a seguir.

## Gráfico 9- Conhecimento entre a diferença entre IES pública e privada

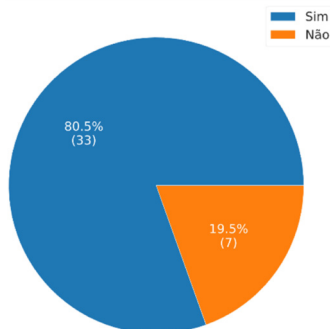


Fonte: Dados da pesquisa aplicada pelo grupo GPAPES

É possível identificar falta de informação para quase 1/3 dos estudantes respondentes, mostrando que informações que parecem de domínio comum, não são. Se pensarmos que os respondentes são estudantes de EM, cuja maioria afirma o interesse em seguir estudando, esse dado é preocupante, pois a renda familiar média (gráfico 7) não indica possibilidades de frequentar uma IES privada e a ausência de informações sobre a diferença entre público e privado pode ser prejudicial quando da escolha do curso superior.

Mesmo que 31,7% afirmem saber a diferença entre os tipos de IES, a grande maioria dos respondentes (80,5%) sabe que existe IES pública na cidade onde moram, de acordo com o gráfico 10.

## Gráfico 10- Conhecimento sobre a existência de IES pública onde mora



Fonte: Dados da pesquisa aplicada pelo grupo GPAPES

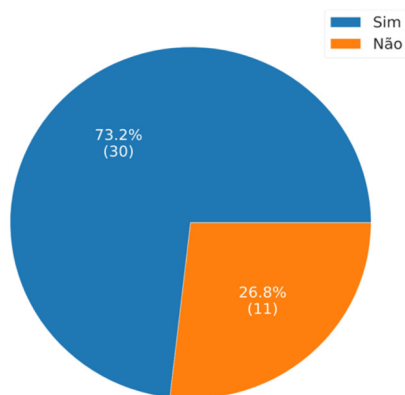


Importante destacar que, apesar da presença histórica da UNEMAT na cidade de Cáceres, ainda há quase 1/5 dos respondentes que não sabem de sua existência como universidade pública. Relacionando à questão anterior, identifica-se a não compreensão do que seja IES pública como possível causa desse número de respostas.

A Universidade do Estado de Mato Grosso predomina nas respostas quanto às IES públicas existentes em Cáceres conhecidas pelos estudantes. Destaca-se o fato de que não tenha aparecido nenhuma resposta referente ao IFMT. Há que se preocupar com relação ao entendimento do que seja uma IES, além do que seja público.

Quando indagados se conhecem a diferença entre curso presencial e curso a distância (gráfico 11), a quantidade de respostas negativas à questão aponta para a necessidade de discussão sobre o tema, pois mais de ¼ dos respondentes não sabem a diferença entre curso a distância e curso presencial.

### Gráfico 11- Conhecimento sobre a diferença entre curso presencial e a distância

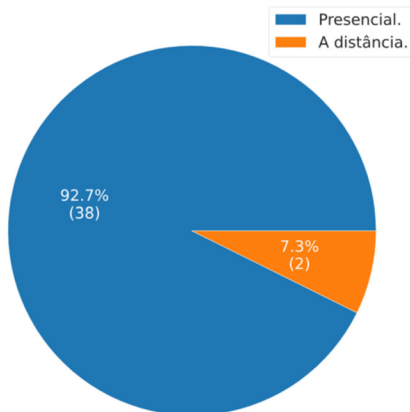


Fonte: Dados da pesquisa aplicada pelo grupo GPAPES

No entanto, na questão seguinte, Qual modalidade do curso você gostaria de fazer?, em que a grande maioria dos estudantes (92,7%) optou pela modalidade de curso presencial (gráfico 12), fica a dúvida:

dentre os estudantes que não sabem a diferença entre as modalidades, se as conhecessem, fariam outra opção?

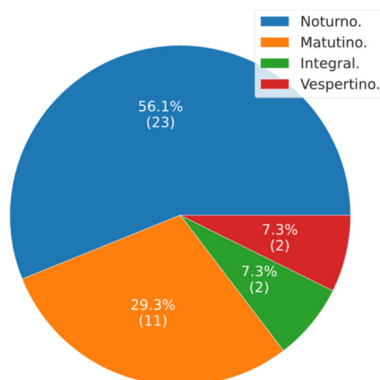
### Gráfico 12- Modalidade de curso que deseja cursar



Fonte: Dados da pesquisa aplicada pelo grupo GPAPES

Outra questão que merece destaque refere-se ao período no qual desejam estudar. Mais da metade (56,1%) optam por cursos noturnos, como mostra o gráfico 13, muito provavelmente, dadas as informações sobre o perfil socioeconômico, pensando em atuar no mercado de trabalho enquanto realiza o ensino superior.

### Gráfico 13- Turno que pretende estudar



Fonte: Dados da pesquisa aplicada pelo grupo GPAPES

No entanto, se analisarmos as possibilidades reais, levando em conta a oferta dos cursos por eles pretendidos no município, veremos que já se anunciam problemas, pois parte deles é ofertado no período diurno.

Os dados demonstram uma tendência nacional, conforme o Censo da Educação Superior de 2020 (INEP/IBGE), haja vista que, nesse período, o número de matrículas no período noturno era cerca de 3.544.909, sendo 57,6% do total. Já o período diurno obteve 2.608.651 matriculados, média de 42,4% em relação ao total geral.

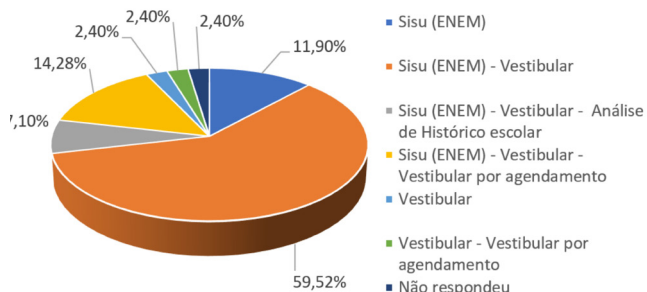
Em síntese, sobre as perspectivas profissionais e preferência do curso superior, podemos dizer que a procura entre cursos e turno está associada a uma série de fatores, que vai da materialidade das condições de renda proporcionadas pelas carreiras profissionais percebidas pelos estudantes e utilizadas como critérios de opção pelos candidatos ao vestibular até as questões mais subjetivas de realização pessoal e identificação com a área e percepção das diferenças entre os cursos presenciais e cursos a distância.

### **2.3 Eixo 3 - Informações sobre educação superior, políticas de acesso/permanência**

Nesse eixo de análise, foi possível detectarmos a carência de informações e conhecimento sobre a educação superior e apontar as principais informações e possibilidades para produção de materiais elucidativos.

Primeiramente, os estudantes foram indagados a respeito do conhecimento sobre as formas de ingresso na ES. Como podemos verificar no gráfico 14, quase a totalidade disse conhecer as principais formas de acesso, sendo que apenas um estudante não respondeu à questão.

### Gráfico 14 - Dentre as formas de ingresso na educação superior, quais conhece

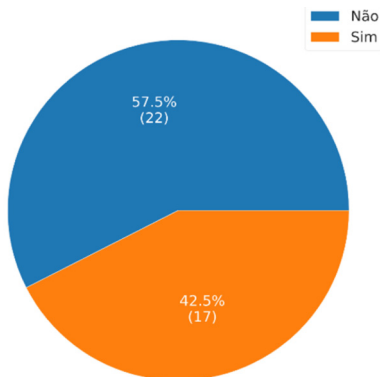


Fonte: Dados da pesquisa aplicada pelo grupo GPAPES

A partir dos dados coletados, podemos concluir que os estudantes da escola pesquisada conhecem as principais formas de ingresso, pois apenas 05 estudantes (11,9%) disseram conhecer unicamente o SISu/ENEM e 01 (2,4%) conhece somente o Vestibular. Assim, 14,13% dos respondentes indicaram que conhecem uma única opção de ingresso na educação superior.

Quanto à questão do sistema de distribuição de vagas por cotas, menos da metade dos respondentes (42,5%) afirmam conhecer a distribuição de vagas por cotas, conforme o gráfico 15, a seguir.

### Gráfico 15- Conhece o sistema de distribuição de vagas por cotas na educação superior?

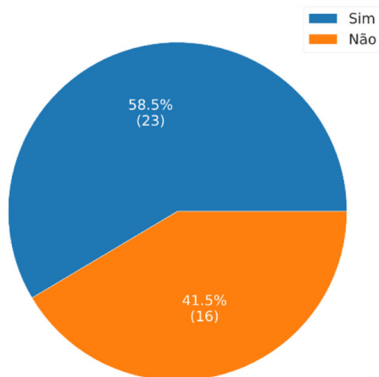


Fonte: Dados da pesquisa aplicada pelo grupo GPAPES

Dessa maneira, parece haver desconhecimento ou confusão sobre o sistema de cotas para as IES. Em conversas informais ou se a pergunta fosse se conhecem as cotas para ingressar na Universidade/Faculdade, a quantidade de afirmações positivas, possivelmente, aumentaria.

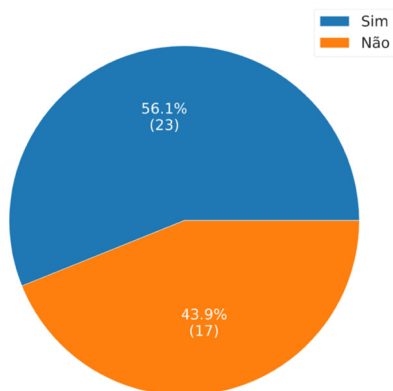
Nas questões seguintes foi perguntado a respeito do conhecimento sobre o FIES e o PROUNI. Como demonstram os dados dos gráficos 16 e 17, menos da metade dos estudantes desconhecem tais programas.

**Gráfico 16- Conhece o que é FIES?**



Fonte: Dados da pesquisa aplicada pelo grupo GPAPES

**Gráfico 17- Conhece o que é PROUNI?**

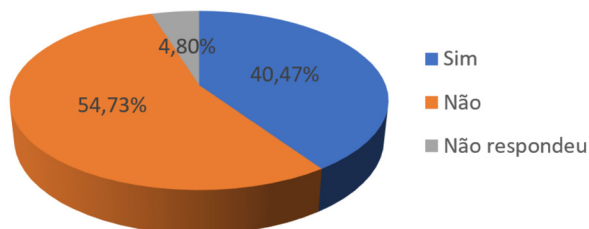


Fonte: Dados da pesquisa aplicada pelo grupo GPAPES

Assim, de acordo com a afirmação de que conhecem os programas de bolsa PROUNI (56,1%) e financiamento FIES (58,5%) para acesso às IES privadas, parece haver uma melhor divulgação em comparação com as ações/políticas de permanência das IES públicas, possivelmente pelo interesse das IES privadas em *captar clientes*.

Quanto às bolsas que podem ser consideradas como políticas/ações de permanência na ES, os estudantes que responderam à pergunta (95,2%) afirmam desconhecer as bolsas ofertadas nas IES públicas, como mostra o gráfico 18, a seguir.

**Gráfico 18 - Tem conhecimento sobre as bolsas ofertadas durante o curso pelas instituições de educação superior?**



Fonte: Dados da pesquisa aplicada pelo grupo GPAPES

Esse resultado nos induz a concluir que os estudantes que responderam à questão não conhecem as políticas/ações de permanência/assistência das IES públicas. Assim, as bolsas ofertadas pelas IES podem ser consideradas como assunto relevante a ser tratado no material de intervenção.

Após a análise das questões desse eixo, podemos dizer que existe um desconhecimento sobre a diferença entre bolsas das IES privadas (PROUNI) e as das IES públicas, como auxílios-assistência estudantil e bolsas para atividades qualificadoras do ensino e para ingresso à ES, como cotas de afrodescendentes para escola pública, indígenas, pessoas com deficiência, isenção de taxas no ENEM e vestibular para pessoas com perfil socioeconômico considerado baixo, sendo imprescindível ações de esclarecimento sobre tais bolsas a fim de mitigar o problema da evasão na ES.

## RESULTADOS

O foco desse estudo foi compreender o que os estudantes que estão concluindo o ensino médio conhecem sobre a ES. Assim, levando em consideração a importância do ingresso e a conclusão de um curso de nível superior para o desenvolvimento de um perfil profissional, a pesquisa buscou ouvir os estudantes e compreender o conhecimento deles sobre a educação superior. Para tanto, buscamos trabalhar com três eixos de análises: Características pessoais e Situação econômica familiar; Perspectiva profissional e Informações sobre Educação Superior, políticas de acesso/permanência.

Os resultados demonstram que os estudantes, majoritariamente, são do gênero feminino, heterossexuais, têm entre 17 e 20 anos, são pardos e negros, sem deficiências físicas, solteiros, sem filhos e cursaram o ensino fundamental em escola pública, com renda familiar mensal de até dois salários-mínimos e têm exercido atividades remuneradas. Apresentam interesse pela educação superior, ainda não exercem atividades remuneradas, de certa forma conhecem os cursos da graduação ao apresentarem suas pretensões específicas pelos cursos e demonstram conhecimento necessário para a escolha do curso, porém, não distinguem as diferenças entre bolsas das IES privadas (PROUNI) e as das IES públicas, como auxílios-assistência estudantil e bolsas para atividades qualificadoras do ensino e para ingresso à ES.

Assim, após análise do questionário aplicado aos alunos do 3º ano do ensino médio da escola, concluímos que quase a totalidade dos alunos (97,6%) afirmaram ter perspectivas de prosseguir com seus estudos na ES e apenas 01 estudante afirma não ter intenção. Porém, existe a necessidade de um trabalho com o objetivo de orientação sobre: a importância em cursar o nível superior para o desenvolvimento da cidadania e de um perfil profissional; diferenças entre universidades (ensino, pesquisa e extensão), faculdades e institutos; vantagens da IES pública; educação presencial e a distância; diferença entre bolsas das IES privadas (PROUNI) e das IES públicas (auxílios-assistência estudantil e bolsas para atividades qualificadoras do ensino) e cotas (afrodescendentes, escola pública, indígenas, pessoas com deficiência, isenção de taxas no ENEM e vestibular para pessoas com perfil socioeconômico considerado baixo).

## REFERÊNCIAS

AMARO, Ana; PÓVOA, Andreia; MACEDO, Lúcia. **A arte de fazer questionário**. Metodologia de Investigação em Educação, Faculdade de Ciências da Universidade do Porto, Portugal, 2004/2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Retirado em 15/10/2004 da Presidência da República Federativa do Brasil no World Wide Web. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/>. Acesso em: 15 out. 2004.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 21 de junho de 2014**. Brasília, DF: Governo Federal, 2014.

FALEIRO, Wender; PUENTES, Roberto Valdes; ARAGÃO, Milena Cristina. Influências do Ensino Médio nas perspectivas de futuro de seus estudantes. **Revista Educação** (UFSM), v. 41, n. 2, p. 411-424, maio/ago. 2016.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de Indicadores Sociais**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/29431-sintese-de-indicadores-sociais-em-2019-proporcao-de-pobres-cai-para-24-7-e-extrema-pobreza-se-mantem-em-6-5-da-populacao>. Acesso em: 20 abr. 2021.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar, 2020**. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/mulheres-predominam-em-estudos-pesquisas-e-exames-educacionais>. Acesso em: 15 out. 2021.



INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior**, 2020. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: [www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior](http://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior). Acesso em: 18 out. 2020.

KRAWCZYK, Nora. Reflexões sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. **Cadernos de pesquisa**, v. 41, n. 144. set/dez. 2011.

LASSANCE, Maria Célia. GROCKS, Anelise.; FRANCISCO, Deise Juliana. **Escolha profissional em universitários: Estilo de escolha**. In: Associação Brasileira de Orientadores Profissionais (Org.). I Simpósio Brasileiro de Orientação Vocacional e Ocupacional. São Paulo: ABOP, 1993.

MATO GROSSO. **Portaria n. 777, de 17 de dezembro de 2018/GS/SEDUC/MT**. Dispõe sobre a reestruturação do projeto político pedagógico das escolas públicas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso. Disponível em: <http://cos.seduc.mt.gov.br/upload/permanente/Arquivo/PORTARIA%20N%C2%BA%20777%202018%20REESTRUTURACAO%20DO%20PPP%20DAS%20ESCOLAS%20DA%20RE%20ESTADUAL%20DE%20MT37937805446210.pdf>. Acesso em: 3 out. 2021.

MATO GROSSO. E. E. SM. **Projeto Político-Pedagógico**. Cáceres-MT, 2019.

MELO, Letícia Cavalieri Beiser de; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. Sentido do Ensino Médio para estudantes de escolas públicas estaduais. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 23, e177542, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/7Hp9kkdFqqd599fKFJJCQWPq/?lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2019.

PNAD - PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS CONTÍNUA. **Síntese de Indicadores Sociais**. Microdados. Rio de Janeiro: IBGE, 2009. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://>

www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html. Acesso em: 14 out. 2021.

RIBEIRO, Valdicéia Moreira; GENTIL, Heloisa Salles. Ensino médio no projeto político-pedagógico na escola pública. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 7, n. 20, 2021.

TIELLET, Maria do Horto Salles.; SILVA, Maria Aparecida. A presença policial no cotidiano das escolas públicas. *Educação*, Santa Maria, v. 45, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/35756/pdf>. Acesso em: 13 nov. 2020

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35

VIEIRA, Paulo Alberto dos Santos. Educação, democracia e movimentos sociais contemporâneos: problematizando algumas desigualdades, reafirmando diferenças. In: FAISTING, André Luiz; FARIAS, Marisa de Fátima Lomba de (Org.). **Direitos humanos, diversidade e movimentos sociais: um diálogo necessário**. Dourados: Ed. UFGD, 2011. p. 225-265.

## ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO SUPERIOR: RELAÇÕES EM CONTÍNUA CONSTRUÇÃO

Heloisia Salles Gentil - PPGEduc/Unemat <sup>1</sup>

Valdiceia Moreira Ribeiro - PPGEduc/Unemat <sup>2</sup>

### RESUMO

O objetivo deste artigo é identificar relações entre o ensino médio (EM) e a educação superior (ES), a partir de informações de educadores e educandos de uma escola pública do município de Cáceres-MT. Realizou-se uma pesquisa qualitativa, cujos dados foram obtidos por meio da análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e da aplicação de questionário a educadores e estudantes do 3º ano do ensino médio. Os dados informam sobre ações desenvolvidas pela escola em razão do acesso de estudantes à educação superior e sobre o que almejam e sabem os estudantes sobre esse nível de ensino. Foram identificadas relações em construção: ações realizadas e fragilidades, desenvolvimento de práticas pedagógicas que contribuem para relações entre os dois níveis de ensino e para maior possibilidade de acesso à educação superior e carência de informações entre os estudantes.

**Palavras-chave:** Ensino Médio. Acesso à Educação Superior. Práticas Docentes.

### Introdução

A legislação brasileira organiza a educação dividindo-a em educação básica (composta pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e educação superior, tendo por “finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 2º, LDB 9.394/96), com

---

<sup>1</sup> Docente colaboradora do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino em Contexto indígena Intercultural da Unemat (PPGCCIM/Unemat), Doutora em Educação membro do Grupo de Pesquisa em Acesso e Permanência na Educação Superior (GEPAPES), membro da Rede Universitas - BR / Eixo 05 - Acesso e Permanência na Educação Superior – heloisagentil@unemat.br.

<sup>2</sup> Docente da Educação Básica no Município de Cáceres-MT. Mestre em Educação pelo PPGEduc - Unemat, membro do grupo de pesquisa em Acesso e Permanência na Educação Superior (GEPAPES), participante da Rede Universitas - BR/Eixo 05 - Acesso e Permanência na Educação Superior – valdiceiamax@gmail.com

obrigatoriedade da oferta pública e gratuita do ensino fundamental e progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio. Em se tratando da educação superior, podemos dizer que desde o final dos anos 1990 temos vivido um processo de democratização: aumento do número de vagas, mudanças nos processos de ingresso, ampliação das formas de financiamento, entre outras. No entanto, entendemos que ainda há que se estreitar as relações entre o nível médio e superior, desde o âmbito institucional, passando por questões relativas a currículos, até a esfera mais individual, como a compreensão e o domínio de informações necessárias à passagem de um nível a outro. Além disso, o contexto político econômico e social dos últimos anos, caracterizado pelos princípios e determinações do neoliberalismo, tem trazido sérias consequências para a educação e, entre elas, destacam-se as avaliações em larga escala e seus desdobramentos.

O acesso à educação superior no Brasil, principalmente nas instituições de educação superior (IES) públicas, ainda é um privilégio para poucas pessoas. Em 2019, a maioria dos estudantes desse nível do ensino, cerca de 75,80%, estava matriculada em IES privadas, conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Vários fatores interferem nesse cenário, entre eles, a quantidade de vagas em IES públicas não ser suficiente para absorver todos os educandos concluintes do ensino médio e a necessária aprovação em exames de seleção para o acesso à educação superior. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), inicialmente uma avaliação em larga escala dos estudantes desse nível, tem sido o mais utilizado por essas instituições. Nesse cenário, conforme afirmam Ribeiro e Gentil (2021a), no intuito de favorecer a aprovação dos estudantes no ENEM, os docentes passaram a trabalhar as competências e habilidades exigidas nesse exame nas salas de aula do ensino médio (EM); são indícios de que “as implicações do ENEM nas práticas pedagógicas no ensino médio se intensificaram, principalmente, com a adesão da grande maioria das IES públicas à utilização das notas do ENEM.” (2021a, p. 13). Mas ainda cabe problematizar as práticas docentes desenvolvidas no ensino médio com o intuito de contribuir para o acesso dos estudantes à educação

superior. Por outro lado, é preciso questionar também sobre as informações que são de domínio dos estudantes que almejam tal acesso.

O Grupo de Pesquisa Acesso e Permanência na Educação Superior (GPAPES), vinculado ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), tem desenvolvido pesquisas relacionando esses dois níveis de ensino.

Os dados aqui apresentados fazem parte de uma pesquisa realizada em uma escola pública em Cáceres-MT, que oferta exclusivamente o ensino médio e possuía 929 alunos matriculados em 2019. Por estar localizada no centro da cidade, essa escola possui estudantes de todos os bairros e tem o maior quadro de professores e estudantes do ensino médio; assim, é uma escola representativa da etapa conclusiva da educação básica nesse município, o qual registrou um total de 3.783 matrículas<sup>1</sup> no referido nível, em 2020. Cáceres possui duas IES públicas (UNEMAT, com oferta de 13 cursos, e IFMT, com três cursos, sendo um tecnólogo) e várias IES privadas que ofertam cursos a distância. A privada que trabalha com cursos presenciais na cidade é a Faculdade do Pantanal, atualmente denominada Estácio Fapan (FAPAN).

Diante do exposto, reafirmamos o objetivo, neste artigo, de identificar relações entre o ensino médio e a educação superior, a partir de informações obtidas com educadores e educandos de uma escola pública do município de Cáceres-MT. Para tanto, realizamos uma pesquisa qualitativa, cujos dados foram obtidos por meio da análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola e da aplicação de questionário a 16 educadores e 143 estudantes que estavam, respectivamente, lecionando e matriculados (aproximadamente 65% do total) no 3º ano do ensino médio, em 2019. A escola funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, atendendo as três séries do ensino médio em todos os períodos. Nesse ano, entre os 929 estudantes matriculados, 221 estavam cursando o 3º ano. Para análise e discussão dos dados, buscamos nos referenciar em pesquisadores da área de educação superior, juventudes e ensino médio, tais como Oliveira, Bittar e Lemos (2010), Silva e Velloso (2013), Carrochano (2013), Vitore (2014), entre outros; além disso,

1 Informação disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/caceres/panorama>. Acesso em: 09 out. 2021.

recorremos a pesquisas que tiveram como *lôcus* de investigação a educação no mesmo município (RIBEIRO, 2021; NEVES, 2019).

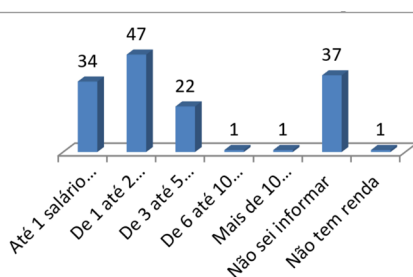
### Estudantes do ensino médio e o acesso à educação superior

Face aos objetivos propostos, foi aplicado um questionário com questões abertas e fechadas aos estudantes do terceiro ano do ensino médio com o intuito de identificar o que eles sabem a respeito da educação superior e as formas de acesso a ela. Obtivemos um total de 143 respondentes, correspondendo a aproximadamente 65% dos estudantes matriculados.

Tomando por base as informações coletadas, com relação à maioria dos estudantes, podemos assim descrever o perfil dos respondentes: mulheres, heterossexuais, pardos/as, negros/as, entre 17 e 18 anos, renda familiar de até dois salários mínimos, não exercem atividade remunerada, cursaram o ensino fundamental em escolas públicas e têm interesse em frequentar a educação superior.

O gráfico a seguir apresenta os dados sobre renda familiar dos respondentes.

Gráfico 1 – Renda familiar dos estudantes respondentes (2019)



Fonte: GPAPES, 2019

Os dados demonstram que as famílias desses estudantes se encontram abaixo da média com relação à população do município quanto à questão de trabalho e renda, pois, conforme resultados do PNAD:

Em 2019, o salário médio mensal era de 3.3 salários

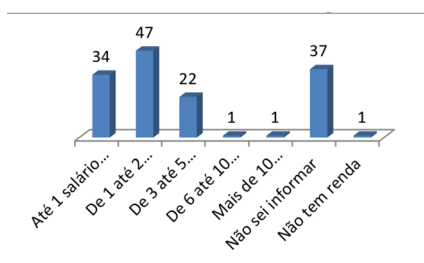
mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 16.6%. [...] Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, tinha 37.7% da população nessas condições. (IBGE, 2019).<sup>2</sup>

As informações do IBGE mostram um município cujas condições de renda e trabalho da maioria da população é preocupante; embora a renda média seja de 3,3 salários mínimos, a porcentagem relacionada à desocupação e aquela relativa a rendimentos de meio salário mínimo por pessoa indicam situação de carência de recursos.

Quanto à pergunta com relação ao interesse em cursar a educação superior, 97,20% responderam que sim, 2,10% não pretendem cursar e um estudante não respondeu, ou seja, a grande maioria pretende prosseguir nos estudos. É parte do senso comum a ideia de que cursar o nível superior possibilita ter melhores salários, profissões prestigiadas, aumenta o leque de emprego, entre outros aspectos positivos (embora, na atualidade, inúmeros fatores venham contradizendo tais expectativas), e é provavelmente nesse contexto otimista que os educandos do ensino médio almejam ingressar em uma IES.

A seguir, o gráfico 2 indica os motivos que levam os estudantes à escolha de determinado curso.

Gráfico 2 - Motivos de escolha do curso de ensino superior



Fonte: GPAPES, 2019

<sup>2</sup> Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/caceres/panorama>. Acesso em: 10 set. 2020.

Podemos observar que a maioria dos estudantes pretende optar pelo curso com que mais se identifica, conforme resposta de 67,83% dos pesquisados. Em seguida, a escolha está relacionada ao retorno financeiro proporcionado pela profissão, com 7,69%; prestígio social e profissional tem 6,99% das respostas; e a possibilidade de emprego, 4,90%. Foi registrado que 3,50% dos pesquisados responderam segundo a justificativa de que o curso é mais fácil. Os que não responderam, não sabem e apontaram outras opções somam 9,09% dos pesquisados.

Outra pergunta feita aos discentes foi se o curso que eles gostariam de fazer é ofertado na cidade onde moram: 76,22% responderam que sim; 11,89% responderam que não; 9,79% não souberam responder; 2,10% não responderam. Há que se pensar, dada a condição econômica familiar dos estudantes, que a maioria fez opções identificando a oferta do curso que pretende fazer no próprio município, na cidade onde mora. Cabe destacar que 124 dos 143 respondentes citou o Sistema de Seleção Unificada (SiSU) como sistema conhecido de ingresso na educação superior, o que significaria saber da opção de cursos em outras localidades. Entre os pesquisados, de acordo com o perfil socioeconômico obtido com dados do questionário já apresentado, 56,65% possuem renda familiar de até 2 salários mínimos, o que dificultaria financeiramente residir ou ter que viajar todos os dias para outro município. Optar por um curso superior existente no local reduz as despesas, visto que vários gastos vão surgindo, de acordo com as demandas que surgem ao longo do curso.

Essa mesma condição nos leva a questionar sobre as políticas de assistência e outras desenvolvidas pelas IES, que têm por objetivo servir de suporte para a realização dos cursos desejados. Verificamos que poucos estudantes possuem conhecimento a respeito das bolsas que as IES públicas ofertam durante o percurso acadêmico. Apenas 27,27% dos discentes pesquisados responderam ter conhecimento sobre bolsas ofertadas pelas IES.

Em se tratando do município de Cáceres e da UNEMAT (maior IES pública local), registre-se que há oferta de diferentes tipos de bolsas aos graduandos, entre elas, estão as do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a Residência Pedagógica, ambas para as licenciaturas, e outras identificadas com o que se denomina Ações



Qualificadoras do Ensino (AQE)<sup>3</sup>, que corresponderiam às de pesquisa, extensão, monitoria, permitindo aos estudantes participação nos três campos que compõem o tripé da universidade. Além das bolsas, há a possibilidade de auxílios advindos da Assistência Estudantil (AE), que são: auxílio moradia e auxílio alimentação a estudantes com comprovada vulnerabilidade socioeconômica, importantes para contribuir com a permanência dos acadêmicos. Neves (2019) afirma que a concessão de bolsas aos universitários contribui com a permanência estudantil e que as relacionadas à AQE desenvolvem no acadêmico também um sentimento de pertencimento à IES e à educação superior. Dessa maneira, entre outros fatores, as bolsas contribuem para que os estudantes possam permanecer e concluir um curso superior.

Mais de 70% dos estudantes pesquisados responderam ter conhecimento a respeito do PROUNI (Programa Universidade para Todos) e do FIES (Fundo de Financiamento Estudantil), ambos programas do Ministério da Educação que também ofertam bolsas; porém, são programas de financiamento para que os estudantes cursem o nível superior em uma IES privada. O PROUNI e o FIES são possibilidades oferecidas aos estudantes que não conseguem ingressar em uma IES pública ou optam por cursos em uma IES privada prosseguirem os estudos na educação superior. Pelo PROUNI, o educando pode conseguir bolsa de estudos de até 100% do valor da mensalidade em IES privadas, e por meio do FIES ele consegue financiar os estudos, pagando o valor financiado somente após a conclusão do curso. É importante ressaltar que ambos são financiados pelo governo federal e para ter acesso a eles é preciso que o estudante faça o ENEM, consiga a pontuação exigida e se enquadre nos critérios para seleção de cada programa.

Para Silva e Silva (2013), o PROUNI é um programa de democratização do acesso à educação superior, pois ele atende à expectativa de estudantes das camadas populares. Nesse sentido, o PROUNI é uma possibilidade real para muitos brasileiros de cursar uma faculdade, visto que ele beneficia os estudantes de baixa renda. Já o FIES, de acordo com Vitore (2014, p. 152), “é visto como uma oportunidade de matricular-se em uma faculdade privada; para muitos, talvez seja a aquisição de um diploma mesmo que com dívida, do que nenhuma possibilidade ou o

3 AQE – Ações Qualificadoras de Ensino, terminologia proposta por Primão (2015), cf. referência ao final.

não acesso ao ensino superior.” Ainda que o graduando fique com uma dívida a ser paga no final do curso, o FIES torna-se uma alternativa para conseguir um diploma de nível superior e assim seguir novos caminhos profissionais.

Outro questionamento feito aos estudantes foi com relação às cotas para ingressar na educação superior: 58,74% responderam que sabem a respeito do sistema de cotas para ingresso e 39,16% responderam que não possuem conhecimento sobre o tema. Isso é, quase 40% desses educandos não sabem que ao se inscrever em um processo seletivo para ingresso em uma IES pública podem optar por vagas destinadas aos estudantes oriundos de escolas públicas, negros, pessoas com deficiência e indígenas. Por sua vez, 2,10% dos pesquisados não responderam a essa questão.

Em se tratando de Cáceres, local da pesquisa realizada, a UNEMAT possui critérios próprios de reserva de vagas (cotas), aprovados no ano de 2005, por meio da resolução n.º 200/2004-CONEPE. Trata-se do Programa de Integração e Inclusão Étnico-racial (PIIER), o qual destina vagas específicas para cotistas. O PIIER tem o objetivo de democratizar o acesso à educação superior, possibilitando o acesso de jovens, em sua grande maioria, do interior de Mato Grosso, concretizando o sonho de concluir um curso de nível superior, segundo Ribeiro (2021). A autora afirma que esse sistema de cotas contribui para diminuir uma injustiça social, permitindo ao trabalhador assalariado, negro, indígena oportunidade de estudar em uma IES pública de qualidade. Concordamos com Silva e Veloso (2013, p. 230), que afirmam que os processos de democratização são permeados por contradições, mas “sinais de avanço são expressos pelo entendimento de que o combate à desigualdade corresponde ao acesso dos segmentos historicamente excluídos”, aspecto presente em diferentes programas.

A democratização do acesso à educação superior visa à efetivação dos direitos garantidos constitucionalmente, oportuniza aos jovens oriundos de escolas públicas, aos negros, aos estudantes filhos da classe trabalhadora, entre outros grupos socialmente desfavorecidos, o acesso a esse nível de ensino por meio de políticas específicas. Aos estudantes do ensino médio é necessária uma série de informações sobre o funcionamento das IES e as possibilidades de acessá-las, terem conhecimento sobre os direitos que podem usufruir ao se inscreverem em processos

seletivos em IES públicas – direitos relativos ao ingresso na ES; e da mesma maneira, é importante terem conhecimento das bolsas de estudos, de AQE e políticas de assistência existentes nesse nível de ensino, para que, além de ingressarem, possam permanecer e concluir o curso com qualidade na formação.

Quando o jovem pretende ingressar na educação superior, o turno em que irá estudar pode vir a ser um problema, pois muitos precisarão estudar e trabalhar; assim, surgem vários empecilhos, uma vez que o curso que se almeja fazer poderá, por exemplo, ser ofertado somente no período diurno, dificultando conseguir um emprego. A ideia de juventude tem sido bastante discutida e um dos aspectos em debate é a suposta característica de ser uma fase em que se dedicam aos estudos, preparando-se para o mercado de trabalho. Jovens brasileiros se envolvem com trabalho desde muito cedo para *ganhar a vida* (CARROCHANO, 2013). Isso é uma realidade para muito brasileiros, não sendo diferente para os educandos da escola pesquisada, onde mais de 55% responderam que pretendem estudar no período noturno, ou seja, mais da metade dos discentes, indicando, também, um possível problema com relação aos cursos que desejam fazer, na maioria os mais prestigiados socialmente e cuja oferta é quase sempre diurna. O curso com maior escolha entre os participantes desta pesquisa (14,68% dos respondentes) foi Direito, ofertado no período matutino pela IES pública; 11,18% ainda não sabem o que desejam fazer; e outros cursos tiveram percentuais de escolha abaixo de 5%. A opção pelo horário de estudo nem sempre coincide com a oferta disponível do curso escolhido: o período noturno é a opção de 55,94 %, o matutino é a preferência de 23,78% dos educandos; os que pretendem estudar em tempo integral são 13,99% dos pesquisados; 5,59% preferem o período vespertino e um estudante não respondeu à questão. A oferta de curso em período noturno tem sido considerada como parte do processo de democratização do acesso.

O ensino superior no período noturno vem proporcionando ao jovem brasileiro a possibilidade de trabalhar durante o período em que cursa a sua graduação, que para muitos é, em verdade, uma real necessidade. A remuneração obtida pelo jovem que trabalha permite que

ele/ela custeie seu curso (de modo total ou parcial), suas despesas pessoais ou mesmo que auxilie financeiramente sua família. (TERRIBILI FILHO; BARREIRO, 2013, p. 11).

Embora consideremos a situação citada pelos autores como uma realidade, também podemos inferir que, possivelmente, haverá dificuldades para os jovens pesquisados com relação à oferta existente e suas escolhas; condicionados por questões de despesas durante o curso, necessidade de complementação da renda familiar ou de assumir o próprio sustento, muitos farão opção por estudar em um curso ofertado no período noturno, uma vez que a grande maioria dos empregos são possíveis durante o dia, ou seja, trabalharão no período diurno. Análises de Oliveira, Bittar e Lemos (2010) já evidenciavam as contradições do processo de democratização com a oferta de cursos noturnos, inclusive relativas às condições de acesso, permanência, conclusão e qualidade da formação.

Os estudantes também evidenciaram o quanto é importante o trabalho docente realizado na escola com o objetivo de acesso à educação superior. Na percepção dos discentes os simulados e os *aulões* (que serão explicitados no próximo tópico) são práticas que visam à aprovação no ENEM, e um dos respondentes afirmou que tudo o que é feito em sala de aula é produção do conhecimento para ingressar em uma IES. Além disso, os educandos relataram que no dia a dia na sala de aula os professores trabalham com questões de provas anteriores do ENEM, fazem revisão de conteúdo das séries anteriores, inclusive do ensino fundamental.

Sintetizando as análises apresentadas, a maioria dos estudantes respondentes, pertencentes a classes populares até bem pouco tempo excluídas da educação superior, almejam cursar esse nível de ensino, ainda que não disponham de informações mais detalhadas sobre as políticas de acesso e permanência. Também pode-se deduzir que não estabelecem relações entre seus desejos e as condições (pessoais, sociais, econômicas, institucionais) para satisfazê-los, no entanto, identificam práticas docentes direcionadas a sua aprovação em exames para acesso à ES.

**Professores e práticas pedagógicas em razão do acesso de estudantes à educação superior**

As práticas docentes no ensino médio podem contribuir para o acesso dos estudantes à educação superior, incentivando-os a serem aprovados nos exames de seleção que dão acesso a esse nível da educação. Nesse sentido, diversas são as ações realizadas na escola em foco e que estão de acordo com a prescrição legal dos objetivos da educação para esse nível de ensino, contribuindo para a continuidade e progressão nos estudos.

Entre as práticas desenvolvidas pelos docentes, conforme respostas obtidas, destaca-se a aplicação de simulados, que são provas nas quais os alunos não podem consultar nenhum material, com tempo determinado para responder às questões e preenchimento de gabaritos. As questões dos simulados são formuladas pelos professores da escola, pautadas nas competências e habilidades exigidas no ENEM (cf. documento publicado pelo INEP<sup>4</sup>), nas quatro áreas do conhecimento. Assim, essa atividade possui os mesmos moldes do ENEM e, desse modo, os alunos já vão se adaptando ao formato das provas dos exames de seleção. É importante frisar que nos simulados os professores procuram abordar os conteúdos mais exigidos nesse exame.

Ribeiro (2021) enfatiza que o simulado é uma atividade desenvolvida pelos professores do ensino médio, a qual possibilita o uso dos resultados para analisar a aprendizagem dos educandos, uma vez que o docente poderá verificar se os conteúdos trabalhados em sala de aula foram assimilados pelos estudantes. E prossegue afirmando a importância da ação docente para o processo de aprendizagem, ao interagir “com os estudantes na construção de conhecimentos, por meio das práticas pedagógicas provocar reflexões, despertar nos estudantes o desejo de aprender, criar situações de aprendizagem que transcendam a sala de aula.” (RIBEIRO, 2021, p. 137). Nesse compasso, os estudantes vão aprimorando suas técnicas de estudos, sendo possível tornarem-se leitores críticos, participativos, atuantes e com possibilidades para progredir nos estudos, ingressando na educação superior.

Os docentes da escola pesquisada desenvolvem outras atividades relacionadas ao acesso dos estudantes à educação superior, como os *aulões*, aulas nas quais são trabalhadas especificamente as competências e habilidades do ENEM. Nesses *aulões* participam estudantes de diver-

4 Disponível em: [https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz\\_referencia.pdf](https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf). Acesso em: 09 out. 2021.

sas turmas do 3º ano e cada professor fica responsável em trabalhar com uma disciplina. Além disso, as competências e habilidades do ENEM são trabalhadas nas aulas durante todo o ano letivo, não sendo uma especificidade somente dos *aulões*. No desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, os docentes pesquisados evidenciaram trabalhar de forma contextualizada, com resolução de problemas que envolvem questões do dia a dia, facilitando, dessa forma, a compreensão e assimilação dos conteúdos estudados.

É possível perceber a força de pressão exercida pelo exame (ENEM) sobre os professores do EM, que fazem uma espécie de treinamento, incluindo técnicas e conteúdos, para que seus alunos possam se sair bem nessas provas. Essa avaliação, especificamente, está induzindo os professores a determinadas práticas pedagógicas, o que pode ser tema para uma agenda de pesquisa. Para Freitas (2014), a avaliação em larga escala serve como um instrumento de acompanhamento das redes de ensino com o intuito de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas que permitam verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar políticas públicas. No entanto, adotada como eixo condutor de práticas pedagógicas, parece inverter o processo de ensino e aprendizagem.

Os docentes participantes desta pesquisa afirmam que, além de contribuir para que os estudantes consigam ingressar na educação superior, eles também ofertam uma educação que inclui a formação de um cidadão crítico, reflexivo, possibilitando o exercício da cidadania.

Quando o professor trabalha em sala de aula com questões contextualizadas, visando a resolução de problemas, na qual exigirá dos estudantes habilidades de investigação, análise e compreensão, ele não apenas colabora para que os estudantes progridam nos estudos, mas, também contribui para que os conhecimentos produzidos nas aulas, possam ser usados pelos educandos em diversos contextos em que os estudantes se depararem no dia a dia. Ou seja, conforme a metodologia adotada para as aulas e as práticas pedagógicas, o professor poderia cumprir simultaneamente com os objetivos basilares do Ensino Médio e alcançar a matriz de referência do ENEM. (RIBEIRO; GENTIL, 2021a, p. 14).

As escolas da rede estadual de Mato Grosso possuem um documento, o PPP, que deve ser continuamente atualizado em razão dos objetivos de formação de cada unidade escolar, de acordo com o contexto em que esteja inserida. O projeto deve conter várias informações, entre elas, as de caráter pedagógico, explicitando sobre a formação que pretende ofertar aos estudantes e as intencionalidades dessa formação, bem como o tipo de cidadão que a escola pretende formar. Machado (2009, p. 199) afirma que o PPP “traduz a concepção e a forma de organização do trabalho pedagógico da escola com vistas ao cumprimento de suas finalidades.”

As atividades realizadas pelos docentes da escola pesquisada estão elencadas nos planejamentos de ensino, porém, não constam do PPP; dizendo de outra forma, são planejadas e realizadas, entretanto, não estão relacionadas no referido documento, que, supostamente, seria a expressão dos objetivos da unidade escolar.

Além dessas atividades já mencionadas, a escola também mantém certo tipo de parceria com as IES existentes no município, sendo as principais delas com a UNEMAT e a FAPAN. A FAPAN é uma IES privada e esteve presente na escola muito mais vezes que a UNEMAT. No ano de 2019, ela ofertou aos estudantes do 3º do ensino médio *aulões*, visando à preparação para o ENEM. Essa atividade foi realizada no prédio da faculdade e as aulas foram ministradas por professores da própria instituição. Além do mais, a FAPAN esteve presente na escola, fazendo palestras sobre a educação superior, indicando aos discentes os cursos que são ofertados na IES, as possibilidades de pagamento, as formas de financiamento, as bolsas de estudos, entre outros assuntos. Por meio dessa parceria, muitos estudantes visualizam uma possibilidade de cursar o nível superior, ficam sabendo um pouco sobre como funciona esse nível de ensino. Por ser uma IES privada, faz esclarecimentos sobre o PROUNI e FIES.

No que se refere à UNEMAT, a parceria aconteceu por meio do Programa Residência Pedagógica e do PIBID. Esses programas são financiados pelo governo federal com o objetivo de preparar os graduandos para atuarem na docência após a conclusão do curso; assim, esses acadêmicos atuam na educação básica com o professor preceptor da escola. Na instituição pesquisada, os acadêmicos que atuaram na resi-

dência pedagógica trabalharam com as disciplinas de Biologia e Inglês. Já no PIBID, as disciplinas trabalhadas foram de Matemática e História. A relação da escola com a IES acontece por meio do desenvolvimento da prática docente, uma vez que os acadêmicos trabalham com projetos diretamente com os estudantes do ensino médio. Não houve uma ação diretamente vinculada a questões de acesso à educação superior, como as realizadas pela IES privada.

Parcerias entre escolas e IES podem ser importantes para o fortalecimento do ensino e da aprendizagem, podem contribuir com o desenvolvimento dos estudantes, dos professores e servir como estímulo para que eles queiram prosseguir os estudos. As IES podem proporcionar uma gama de informações, orientações, oficinas, palestras, entre outras ações importantes para o crescimento intelectual dos estudantes da educação básica, que colaborem para o prosseguimento dos estudos (RIBEIRO; GENTIL, 2021b). Essas parcerias também não se encontram explicitadas no PPP da escola.

É possível pontuar que, com o objetivo de contribuir com o acesso dos estudantes à educação superior, no âmbito do currículo, a escola pesquisada tem desenvolvido práticas pedagógicas, trabalhando de forma coletiva com a realização dos simulados e *aulões*, bem como com práticas individuais em sala de aula, competências e habilidades exigidas no ENEM, no decorrer do ano letivo. Atividades que podem ser entendidas como treinamento, dadas suas características. No entanto, na opinião dos professores, são condizentes com a ideia de cumprir o objetivo de possibilitar ao estudante o prosseguimento nos estudos.

As práticas docentes no ensino médio pautadas na intencionalidade, no desejo de mediar a construção do conhecimento junto aos estudantes, podem contribuir para que os educandos da etapa final da educação básica consigam ter acesso à educação superior, além de promover sua participação na sociedade. (RIBEIRO, 2021, p. 179).

Sendo assim, as ações realizadas pela escola em foco indicam a tentativa de relações entre a educação básica e a educação superior, e visam cumprir com um dos objetivos do ensino médio, conforme descrito



da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96), que é o prosseguimento nos estudos. No entanto, são relações ainda frágeis, não constam como objetivos institucionais ou prioridade entre as ações da unidade escolar, visto não estarem nem mesmo registradas no PPP. Nesta pesquisa, não foi possível obter informações a respeito de como estariam sendo pensadas e propostas essas relações no planejamento das IES. Fica também como agenda de pesquisa a proposta de investigação nesta perspectiva: o que as IES propõem fazer para a intensificação da relação com a educação básica, especialmente o ensino médio?

## CONSIDERAÇÕES

Contradições estão presentes nos processos analisados. Por um lado, a intencionalidade da prática docente de cumprir com objetivos do EM e, por outro, a realização de práticas de treinamento (que podem se aproximar de um ensino mais tecnicista), atendendo a demandas dos exames em larga escala. A escola aceita e valoriza a presença das IES em seu espaço educativo, embora não registre, não apresente proposta de objetivos para essa atuação no documento que deveria ser o guia da instituição escolar, o PPP. As IES se fazem presentes na unidade escolar, no entanto, a pública e a privada se apresentam de maneiras diferentes: a primeira, com objetivos específicos que não se vinculam ao prosseguimento dos estudos por parte dos alunos, mas à formação de seus próprios estudantes; e a segunda, com ações exatamente voltadas para que os estudantes se saiam bem nos exames e tenham chances de ser seus alunos na ES.

Os dados nos levam a afirmar que há interesse por parte dos estudantes do ensino médio de acessar a educação superior e que, em geral, possuem algumas informações para isso, no entanto, há desinformação sobre possibilidades de acesso por meio de políticas que podem contribuir com sua permanência e conclusão dos cursos. As ações desenvolvidas pela unidade escolar e pelas IES presentes no município sinalizam relações em construção, mas ainda não aparecem como objetivos explícitos na escola de ensino médio e nas IES.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

CARROCHANO, Maria Carla. Jovens trabalhadores: expectativas de acesso ao ensino superior. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 23-44, mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/ZGDpVRbM3Hmj3fS3jyXYTb/?lang=pt#>. Acesso em: 10 set. 2021.

FREITAS, Luiz Carlos *et al.* **Avaliação Educacional:** Caminhando pela contramão. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

INEP. **Matriz de referência ENEM.** Disponível em: [https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz\\_referencia.pdf](https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf). Acesso em: 09 out. 2021.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua** - PNAD 2019. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf). Acesso em: 10 set. 2021

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2019** [recurso eletrônico]. Brasília, 2021. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2019.pdf). [Acesso em: 09 out. 2021.](#)

**IBGE Cidades.** Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/caceres/panorama>. Acesso em: 09 out. 2021.

MACHADO, Ilma Ferreira. Um projeto político pedagógico para a escola do campo. **Caderno de Pesquisa:** Pensamento Educacional, v. 4, n. 8, p. 191-219, jul./dez. 2009.

NEVES, Suzely Paesano. **Permanência na educação superior:** uma análise do percurso acadêmico dos estudantes dos cursos de licenciatura

ra da Universidade do Estado de Mato Grosso – Câmpus Jane Vanini. 162 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres-MT, 2019.

OLIVEIRA, João Ferreira de; BITTAR, Mariluce; LEMOS, Jandernaide Resende. Ensino Superior noturno no Brasil: democratização do acesso, da permanência e da qualidade. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 19, n. 40, p. 247-267, maio 2010. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S2238-20972010000200004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2238-20972010000200004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 15 jul. 2021.

PRIMÃO, Juliana Cristina Magnani. **Permanência Na Educação Superior Pública**: o curso de Enfermagem da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Sinop. 191 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2015.

RIBEIRO, Valdiceia Moreira. **Práticas docentes no ensino médio face aos desafios do acesso à educação superior**. 196 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres-MT, 2021.

RIBEIRO, Valdiceia Moreira; GENTIL, Heloisa Salles. Implicações do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) nas práticas pedagógicas desse nível de ensino. **Revista Cocar**, v. 15, n. 32, p. 1-17, 2021a.

RIBEIRO, Valdiceia Moreira; GENTIL, Heloisa Salles. Ensino Médio no Projeto Político Pedagógico na escola pública. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 7, n. 20, p. 112-128, 2021b.

SILVA, Maria das Graças Martins da.; SILVA, Manira Perfeito Ramos da. PROUNI: A afirmação do programa e seus aspectos contraditórios. *In*: JEZINE, Eneide; BITTAR, Mariluce (Org.). **Políticas da educação superior no Brasil**: expansão, acesso e igualdade social. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013. P.71-85.

SILVA, Maria das Graças Martins da; VELOSO, Tereza Christina M. A. Acesso à educação superior: significados e tendências em curso. **Série Estudos** - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, n. 30, 2013. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/156>. Acesso em: 20 mar 2021.

TERRIBILI FILHO, Armando; BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. O ensino superior noturno no Brasil: história, crescimento e políticas públicas no início do século XXI. *Revista Ibero-americana de Educação*, v. 62, n. 3, 2013.

VITURE, Renée Coura Ivo. **Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) para o ensino superior privado: acesso, processos e contradições**. Dissertação (Mestrado Educação: Currículo) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, 2014.

# POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA: UMA INTERFACE ENTRE O ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO SUPERIOR

Jonas de Paula Oliveira<sup>1</sup>

Aline Anjos da Rosa<sup>2</sup>

Regina Farias de Souza<sup>3</sup>

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar efeitos da política regulamentada pela Lei n.º 12.711/2012 sobre o acesso à educação superior por meio de reserva de vagas para alunos de escolas públicas em uma escola de ensino médio estadual e uma instituição federal de ensino superior na cidade de Dourados/Mato Grosso do Sul. A metodologia é qualitativa com análise documental de dados institucionais e de um questionário aplicado aos alunos do ensino médio. A partir da análise dos dados e documentos, pode-se apontar que essa política educacional vem ampliando a democratização do acesso à educação superior, considerando que contribui para ampliar as possibilidades de acesso à educação superior de estudantes de classes sociais e raça historicamente excluídas desse nível de ensino.

Palavras-chave: Acesso. Permanência. Política educacional. Ensino médio. Ensino superior.

## INTRODUÇÃO

A educação básica no Brasil é formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 previa em seu Art. 4º que o Estado tinha o dever

---

<sup>1</sup> Doutor em Ensino de Ciências pela UFMS, Mestre em Educação pela UFGD, atua como Técnico em Assuntos Educacionais na Pró-Reitoria de Avaliação Institucional e Planejamento da UFGD. Vinculado à Rede Universitas/BR, que investiga as políticas de acesso e permanência da educação superior no Brasil. [jonasdep@gmail.com](mailto:jonasdep@gmail.com).

<sup>2</sup> Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFGD. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Relações étnico-raciais e Formação de Professores Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (GEPRAFE – PBGS). [alineanjosdarosa@gmail.com](mailto:alineanjosdarosa@gmail.com).

<sup>3</sup> Mestre em Engenharia de Produção. Integrante do Grupo de Pesquisa em Tecnologias e Educação a Distância (GEaD/GO) e atua como Secretária Executiva na Pró-Reitoria de Ensino de Pós-Graduação e Pesquisa da UFGD. [fsreginafarias@gmail.com](mailto:fsreginafarias@gmail.com).

de garantir o ensino fundamental gratuito e obrigatório para todos, mas em 2013, o texto deste artigo foi modificado pela Lei nº 12.796/2013, que passou a considerar também como dever do Estado a obrigatoriedade da oferta do ensino médio e da educação infantil. Etapa final da educação básica, o ensino médio vem sendo considerado um dos gargalos da educação básica brasileira, já que apresenta elevados índices de evasão e causa impactos na população que ingressa no ensino superior (SILVA FILHO; ARAÚJO, 2017).

A expansão de ofertas de vagas na educação superior – prevista na meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 – almejava, até 2024, elevar para 33% a taxa líquida de matrícula e para 50% a taxa bruta. Conforme consta no relatório de monitoramento do PNE vigente, de 2015, a taxa bruta de matrícula na educação superior no Brasil era de 35,2% e, em 2019, chegou a 37,4%, ou seja, a meta do PNE, provavelmente, não será atingida em 2024 (BRASIL, 2020).

Nesse cenário de escassez de vagas para acesso aos cursos superiores, boa parte dos concluintes do ensino médio não conseguem dar continuidade aos seus estudos, principalmente os oriundos de escolas públicas, onde estão concentrados boa parte dos estudantes de baixa renda, autodeclarados negros e indígenas (MANCEBO *et al*, 2017).

No período de 2015 a 2020, as escolas de ensino médio públicas, incluindo as situadas em regiões urbanas periféricas, passaram a focar suas ações pedagógicas na preparação dos seus alunos para o acesso à educação superior e para a continuidade dos estudos, dando destaque para a aprendizagem de conhecimentos da matriz de referência do Exame Nacional do Ensino médio (Enem), conteúdos abordados em vestibulares e outros processos seletivos (OLIVEIRA, 2021).

Os efeitos produzidos pelas políticas educacionais são complexos e geralmente estão relacionados às ações dos agentes implementadores. No caso das políticas de acesso e permanência na educação, a sua efetividade também depende de uma interface com o ensino médio. Nesse sentido, abordaremos como a E.E. Prof. Alício Araújo e a UFGD, ambas situadas na cidade de Dourados/MS, estão tendo suas ações influenciadas pelas políticas de acesso e permanência na educação superior (BOWE; BALL; GOLD, 2017).

Assim, nesta pesquisa, temos como objetivo analisar efeitos da política regulamentada pela Lei n.º 12.711/2012 sobre o acesso à educação superior por meio de reserva de vagas para alunos de escolas públicas em uma escola de ensino médio estadual e uma instituição federal de ensino superior na cidade de Dourados/MS. O estudo teve como foco os casos específicos da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e da Escola Estadual Professor Alício Araújo (E.E. Prof. Alício Araújo).

Destaca-se que esta pesquisa é parte do projeto desenvolvido pelo eixo 5 da Rede de Pesquisa Universitas/BR, denominado *Permanência e evasão na educação superior: fatores interferentes, interfaces com ensino médio público e possibilidades de avanço nas políticas públicas*, e é financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso (FAPEMAT).

## METODOLOGIA

A abordagem metodológica da presente pesquisa é qualitativa, seguindo a proposta teórica de Bogdan e Biklen (1994) e considerando a proposta de análise política de Bowe, Ball e Gold (2017) e Mainardes (2006), que apontam a necessidade de fazer observações no contexto da prática para compreender a complexidade de efeitos produzidos por uma política. Os instrumentos de investigação foram a pesquisa documental e o questionário aplicado aos alunos do ensino médio.

Na pesquisa documental foram levantados os seguintes documentos: legislação nacional sobre as políticas educacionais com enfoque no Enem, SiSU, na Lei n.º 12.711/2012 e na política de assistência estudantil. Na UFGD, foram consultados editais de oferta de vagas e resoluções dos conselhos superiores. Foram também consultados dados subsidiários, como o Índice de Educação Básica (IDEB) e os microdados do Censo da Educação Superior. Na E.E. Prof. Alício Araújo foi consultado o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e aplicado um questionário no ano de 2020 aos alunos do terceiro ano do ensino médio. Para análise dos dados referentes ao questionário aplicado, foi utilizada a estatística descritiva, que permite evidenciar características sociais dos alunos e algumas pretensões deles sobre o acesso à educação superior. Nesta pesqui-

sa, delimitamos a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e a Escola Estadual Professor Alício Araújo (E.E Prof. Alício Araújo) como unidade de análise para verificar os efeitos da política de acesso à educação superior regulamentada pela Lei n.º 12.711/2012, na interface entre essas duas instituições, no período de 2015-2019.

No presente artigo, apresentamos as seguintes seções: as políticas de acesso e permanência nas universidades federais, em que discutimos a relação entre a expansão do ensino médio e a demanda por mais vagas na educação superior. Em seguida, abordamos as práticas institucionais da E.E. Prof. Alício Araújo com foco no acesso à educação superior. Na sequência, discutimos as políticas de acesso e permanência na UFGD, observando a institucionalização e o processo de ocupação de vagas. Por fim, apresentamos a análise dos dados coletados por meio do questionário aplicado aos alunos da E.E. Prof. Alício Araújo e tecemos as considerações finais.

### **Políticas de acesso e permanência nas universidades federais**

Nesta seção, focaremos quatro ações que impactam o crescimento de estudantes de escolas públicas nos bancos universitários.

O Enem é hoje considerado uma das principais portas de entrada no ensino superior. É utilizado como mecanismo de seleção em instituições de ensino superior pública e privada. Os resultados de desempenho no exame também podem ser usados para fins de certificação de conclusão do ensino médio, para acessar o financiamento estudantil no ensino superior e no Programa Universidade Para Todos (PROUNI). O Enem foi criado em 1998, com a finalidade de avaliar o desempenho do estudante brasileiro. A partir de 2009, medidas governamentais estimularam o uso do Enem como forma de acesso ao ensino superior no Brasil.

Articulado com o Enem, o Sistema de Seleção Unificada (SiSU) foi criado em 2010. O SiSU é o sistema informatizado do MEC, no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do Enem. É considerado como dos mecanismos de recrutamento de discentes no lugar dos tradicionais vestibulares (RISTOFF, 2016). O sistema oportuniza a milhares de estudantes do ensino mé-



dio uma vaga em universidades de todo o país e se constitui como um potencial importante de mobilidade territorial. É considerado um dos mecanismos que contribui para o processo de democratização do acesso às universidades e institutos federais, pois é um processo seletivo amplo, nacional, democrático e gratuito (OLIVEIRA, 2014; RISTOFF, 2016).

Outra política que contribui para a democratização da educação superior é o Programa de Assistência Estudantil (PNAES), criado pelo Decreto Federal n.º 7.234/2010, executado no âmbito do MEC com a finalidade de ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal. Entre os objetivos do PNAES, destacamos: minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; reduzir as taxas de retenção e evasão; e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010). As ações de assistência estudantil podem se materializar por meio de concessão de auxílio financeiro com a Bolsa Permanência, auxílio alimentação e moradia, transporte, inclusão digital. Para serem contemplados pelas ações do programa, os estudantes realizam uma avaliação socioeconômica (MARQUES; REAL; OLIVEIRA, 2018).

A política mais recente de ampliação de oportunidade de acesso ao ensino superior é a política de ações afirmativas, conhecida como a Lei n.º 12.711/2012, alterada pela Lei n.º 13.409, de 2016, que define que em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação nas instituições federais de ensino (IFEs), por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) do total das vagas deve ser reservado para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Desse percentual, 50% (cinquenta por cento) das vagas deverão ser reservadas aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo (um salário mínimo e meio) *per capita*. A lei também define que em cada instituição federal de ensino superior, as vagas serão preenchidas, por curso e turno, em proporção ao total de vagas, no mínimo, igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BRASIL, 2012). Há oito modalidades de subcotas. Para cada modalidade, o

candidato deve atender a todos e cada um dos critérios da vaga para a qual se inscreveu. O critério *escola pública* é vinculante a todos, ou seja, se o estudante não frequentou todo o ensino médio em escola pública, não poderá concorrer às vagas reservadas pela Lei n.º 12.711/2012 em nenhuma modalidade.

Após nove anos da implementação dessa política, algumas pesquisas apontam as mudanças que ela está promovendo na realidade escolar.

Nesse contexto - mesmo que em fase inicial -, pode-se inferir que a política de cotas tem se mostrado efetiva, uma vez que os percentuais de evasão de alunos cotistas nesses cursos não diferem substancialmente dos percentuais que ocorrem para as vagas de acesso universal. (OLIVEIRA *et al.*, 2019, p. 145).

A efetivação do acesso passa necessariamente pela permanência dos alunos ingressantes nos cursos, de forma que uma análise integrada entre as políticas de acesso e permanência possibilita uma compreensão mais ampla dos efeitos que essas ações estão produzindo no processo de formação de cidadãos. Assim, nesta investigação, adotamos o conceito de acesso apresentado por Silva e Veloso (2013), que compreendem o acesso à educação superior como um conjunto de ações que têm início com o ingresso do acadêmico nos cursos, seguindo-se a sua permanência e só efetivando-se após a conclusão do curso. O sucesso na trajetória acadêmica na educação superior tem início com a preparação e formação dos egressos no ensino básico, por isso, é importante observar o foco que instituições de ensino básico estão dando para o assunto, como faremos na seção seguinte.

### **Práticas institucionais da E.E Prof. Alício Araújo e o acesso à educação superior**

A E.E. Prof. Alício Araújo foi criada por meio do Decreto Estadual n.º 9.219/1998. Suas atividades começaram no primeiro semestre do ano de 1999, com atendimento nos turnos matutino, vespertino e noturno, com oferta nas seguintes modalidades: ensino fundamental

(I e II), ensino médio e as 1ª e 2ª fases da educação de jovens e adultos (EJA). Em 2013, por determinação da Secretaria Estadual de Educação (SED-MS), mesmo com manifestação contrária dos educadores da escola, a oferta de turmas no período noturno foi interrompida (MATO GROSSO DO SUL, 2020).

A escola está localizada na zona urbana da cidade de Dourados, no bairro Conjunto Habitacional Terra Roxa. Conforme consta no PPP da escola, atende alunos pertencentes à família de trabalhadores que atuam como empregados em pequenas e médias empresas ou no trabalhos autônomos (MATO GROSSO DO SUL, 2012, 2020).

Quanto ao nível de escolaridade dos pais 26,7% possuem Fundamental incompleto; 10,9% Fundamental completo; 18,8% Ensino médio incompleto; 23,8% Ensino médio completo; 8,9 curso superior incompleto; 8,9% curso superior completo e 5% pós-graduação. A Renda Familiar varia entre um e três salários mínimos. (MATO GROSSO DO SUL, 2020, p. 6).

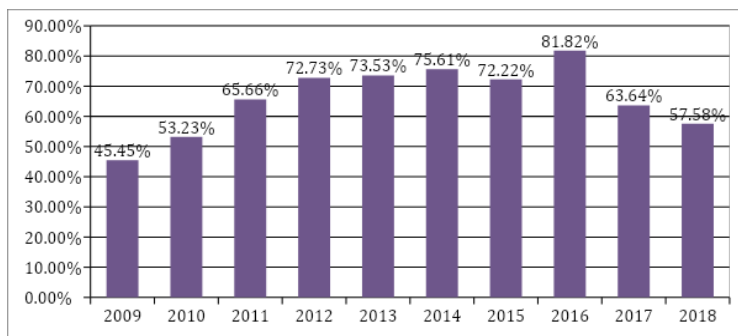
Em 2020, a escola tinha aproximadamente 800 alunos, tendo ofertado o ensino médio somente no período matutino com uma turma do terceiro ano, duas do segundo e uma do primeiro. Conforme consta no PPP de 2020, “Os alunos dos dois turnos estão na faixa etária de 6 a 18 anos; a maioria dos alunos almeja prosseguir nos estudos em nível superior.” (MATO GROSSO DO SUL, 2020, p. 6). A escola apresentou o seguinte desempenho no IDEB<sup>4</sup> no ensino médio: em 2017, 4,1 e, em 2019, 4,9, sendo que a meta para 2019 era de 4,3.

O foco na continuidade dos estudos encontrava suporte nas ações pedagógicas dessa escola, nos livros e materiais didáticos utilizados pelos professores, que geralmente trazem exercícios e problemas semelhantes aos que são cobrados em exames de acesso à educação superior, como o Enem. Uma das ações planejadas e executadas por essa escola é o simulado do Enem, que é aplicado geralmente uma ou duas semanas antes das datas previstas para realização das provas desse exame (OLIVEIRA, 2021).

<sup>4</sup> Informação disponível em: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica>. Acesso em: 1 nov. 2021.

A valorização do acesso à educação superior nessa instituição também pode ser vista no gráfico a seguir.

**Gráfico 1:** Taxa de participação no Enem de alunos do 3º ano do ensino médio da E.E Prof. Alício Araújo



Fonte: construção própria a partir dos microdados do Enem

Estes dados apontam que o interesse dos alunos egressos do terceiro ano do ensino médio no Enem saiu de 45,45%, em 2009, e chegou a 81,82%, em 2016. É importante observar que, em 2010, tivemos a implementação do novo Enem como política de acesso à educação superior e, em 2012, a implementação da política de acesso para alunos oriundos de escolas públicas por meio de reserva de vagas (OLIVEIRA *et al.*, 2019).

### Políticas de acesso e permanência na UFGD

A UFGD foi criada pela Lei Federal n.º 11.153, de 29 de julho de 2005, sendo uma entidade de natureza pública, vinculada ao MEC, com sede e foro no município de Dourados. Em 2021, a UFGD oferta 43 cursos de graduação, sendo 39 presenciais, 2 a distância e 2 na pedagogia da alternância, distribuídos em 12 faculdades. A instituição também ofertou, em 2021, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), 7 cursos de graduação a distância em polos localizados em municípios do MS.

Em um período de reestruturação e expansão da educação superior pública, direcionado pelo Programa de Apoio a Planos de Rees-

truturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) – na gestão do presidente Luiz Inácio da Silva, de 2003 a 2009 –, foi ampliada a quantidade de instituições, de cursos e de vagas ofertadas para o acesso à educação superior. Nesse contexto, a UFGD implementou, em 2006, os programas Bolsa Permanência e Auxílio Alimentação. Em 2008, após o lançamento do PNAES, foram mantidas e ampliadas as políticas de permanência existentes na UFGD e outras foram criadas, como a moradia estudantil, auxílio emergencial e apoio pedagógico de língua estrangeira (BRASIL, 2007).

No período de 2008 a 2014, de acordo com Marques, Real e Oliveira (2018), ocorreu um avanço na concessão de benefícios das políticas de permanência focadas em estudantes que se encontravam em situação de vulnerabilidade socioeconômica. No entanto, em 2015, os investimentos e a prioridade dada pelo governo federal a essas políticas começam a esmaecer e deixam de ser prioridade, no momento em que o governo inicia uma agenda de cortes de recursos para a educação, que passou pela aprovação da Emenda Constitucional n.º 95, de 2016, que limitou os gastos públicos em 20 anos.

A UFGD passou a adotar as políticas de ações afirmativas para ingresso em todos os seus cursos de graduação no processo seletivo de 2009, quando a instituição aderiu ao REUNI. Esse programa induziu as universidades federais a aprovar políticas afirmativas para grupos minoritários nos cursos de graduação. A UFGD aprovou a reserva de 25% de vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Com a aprovação da Lei n.º 12.711/2012, a instituição passou a atender aos critérios estabelecidos pela nova legislação nacional. No processo seletivo de 2013, a UFGD reservou 25% das vagas. A Resolução COUNI n.º 54, de 03 de junho de 2013, efetuou a adesão da instituição ao SiSU como forma de ingresso regular na instituição, destinando 50% das vagas para esse modelo de ingresso. Nessa mesma resolução, aprovou-se a oferta de 50% de cada curso de graduação presencial, por curso e turno, de acordo com a Lei n.º 12.771/2012.

Assim, a instituição, no processo seletivo de 2014, passou a oferecer duas formas de ingresso regular, mediante a realização de processo seletivo: o vestibular e o SiSU. No Processo Seletivo do Vestibular da UFGD são ofertadas, anualmente, 962 vagas, sendo 502 reservadas para

estudantes de escolas públicas, combinadas com os demais critérios. No Sisu são ofertadas 929 vagas, sendo que 472 são reservadas para candidatos egressos de escola pública.

**Tabela 1** - Ocupação das vagas reservadas na UFGD pela Lei n.º12.711/2012, no período 2015-2019

Ano	2015	2016	2017	2018	2019
Ingressantes	505	462	507	457	425

Fonte: Microdados do Censo da Educação Superior 2015-2019

Observa-se que, anualmente, são reservadas 974 vagas pela Lei n.º12.711/2012, entretanto, essas vagas não são ocupadas, existindo, dessa forma, a inclusão de mais alunos egressos de escolas públicas.

### **Análise de dados com foco na interface entre ensino médio e superior**

As questões utilizadas no questionário aplicado aos alunos do 3º ano do ensino médio da E.E. Prof. Alício Araújo é parte do questionário elaborado por pesquisadores vinculados ao projeto financiado pela FAPEMAT e nesta pesquisa são analisadas 12 perguntas que trazem informações sobre a autodeclaração da cor dos alunos, a renda familiar e os interesses deles sobre o acesso à educação superior, conforme apresentamos e analisamos a seguir.

O questionário foi respondido por 29 alunos no mês de dezembro/2020. Na resposta à questão 1: *Qual é a sua cor?*, 15 alunos marcaram a opção pardo, 2 a opção preto, 2 a opção amarelo e 10 a opção branco, de forma que 17 respondentes consideram-se negros – de acordo com o conjunto das categorias pretos e pardos, segundo o IBGE. Segundo esse órgão, a população negra no País corresponde à soma de pretos e pardos (OSÓRIO, 2003).

Na questão 2: *Qual é a faixa de renda mensal da sua família?*, das 29 respostas obtidas, observamos que a maior renda familiar apontada por 3 respondentes era de 3 até 5 salários mínimos, outros 3 respondentes marcaram a opção *até 1 salário mínimo*, 9 alunos disseram possuir a renda entre 1 até 2 salários mínimos, 1 aluno marcou a opção

*não tem renda* e 13 não souberam informar qual era a sua renda. Essas informações corroboram com a pesquisa que consta no PPP 2020 dessa escola, que aponta que a renda familiar dos seus alunos varia entre 1 a 3 salários mínimos. Assim, podemos estimar que mais de 1/3 desses alunos poderiam ser contemplados pela política de reserva de vagas para candidatos com renda inferior ou igual a um salário mínimo.

Na questão 3: *Você tem interesse em cursar Educação Superior?*, 29 alunos responderam que sim. Em seguida, 10 dos 29 alunos informaram o motivo do interesse em fazer um curso superior, que destacamos: o desejo de garantir o futuro, a pretensão de ganhar dinheiro, a vontade de ser independente e o objetivo de seguir uma carreira profissional. As respostas apontam que boa parte dos alunos não tinham uma definição clara sobre os objetivos que os incentivariam a se candidatar a uma vaga na educação superior.

Com relação à questão 4: *Qual curso gostaria de fazer?*, considerando que as respostas eram abertas, 4 dos 29 respondentes apontaram mais de um curso, mas nessa análise consideramos apenas a primeira opção de cada um.

**Tabela 2** - Resposta da questão 4 - Qual curso gostaria de fazer?

Cursos escolhidos	Nº de respostas	Cursos escolhidos	Nº de respostas
Engenharia Mecânica	4	Nutrição	1
Educação Física	4	Artes Visuais	1
Não sei	3	Ciências Biológicas	1
Engenharia de Computação	2	História	1
Engenharia Civil	2	Letras	1
Engenharia de Energia	1	Medicina	1
Direito	1	Medicina Veterinária	1

Arquitetura e Urbanismo	1	Farmacêutica	1
Fisioterapia	1	Odontologia	1
Nutrição	1	Psicologia	1

Fonte: construção própria

A primeira opção de curso de cada aluno é bem diversificada. No total, foram apontados 19 cursos, sendo que 15 deles são ofertados pela UFGD. Em seguida, na questão 5: *Qual o motivo para você escolher esse curso?*, dos 29 respondentes, 25 marcaram a opção *me identifico com o curso*, 2 marcaram a opção *retorno financeiro*, 1 a opção *possibilidade de emprego* e 1 marcou duas opções *me identifico com o curso* e *retorno financeiro*.

Na sequência, na questão 6: *Você conhece o curso escolhido (quais são as matérias, duração do curso, período)?*, 24 alunos responderam que sim, 4 que não e 1 não respondeu.

Já na questão 7: *Você sabe o que faz o profissional formado no curso que você pretende?*, 25 alunos responderam que sim, 3 que não e 1 não respondeu. A partir dessas respostas, é possível dizer que a maior parte dos referidos alunos apontam que já possuem conhecimentos básicos sobre os cursos que pretendiam fazer.

Na questão 8: *Você sabe se na cidade onde você mora tem Instituição de Educação Superior Pública? Qual?*, 26 marcaram a opção *sim*, e 2 a opção *não*. Na resposta a *qual?*, 13 responderam *apenas a UFGD*, 10 responderam *UFGD e Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)* e 6 deixaram sem resposta.

Na questão 9: *Quais as formas de ingresso na Educação Superior você conhece?*

Tabela 3 – Informar as respostadas dadas na aquestion 9

Respostas	Quant.
SiSU (Enem), Vestibular	20
SiSU (Enem)	2
SiSU (Enem), Vestibular, PROUNI	2



SiSU (Enem), Vestibular, Vestibular por agendamento	2
SiSU (Enem), Vestibular, Análise de Histórico escolar	1
PROUNI	1

Fonte: construção própria

A partir dessas respostas, é possível observar que a maior parte dos alunos conhecem o Enem/SiSU e o Vestibular, que são as duas formas de ingresso usadas pela UFGD, instituídas desde 2013 com 50% das vagas em cada processo seletivo. Ressaltamos que 3 alunos marcaram como outra opção o PROUNI, que não é uma forma de ingresso ou exame de acesso à educação superior e sim um programa de financiamento que oferta bolsas integrais e parciais para estudantes cursarem a educação superior em universidades privadas.

Na questão 10: *Você conhece o sistema de distribuição de vagas por cotas na Educação Superior?*, marcaram a opção *não* 10 alunos, e 19 marcaram *sim*, ou seja, cerca de 1/3 dos alunos não têm informações sobre as políticas de cotas e reserva de vagas, como a política implementada na UFGD, regulamentada pela Lei n.º 12.711/2012.

Na questão 11. *Você conhece as bolsas que são ofertadas durante o curso pelas Instituições de Educação Superior? Qual?*, responderam *não* 25 e 4 *sim*. Entre os 4 alunos que responderam afirmativamente, 2 conhecem bolsas para transporte e alimentação, 1 respondeu alimentação e 1 não respondeu.

Por fim, na questão 12: *O que mais você gostaria de saber sobre a Educação Superior?*, deixaram a questão sem resposta 16 e 13 responderam, sendo que em 6 respostas os alunos queriam saber sobre as bolsas que são ofertadas na universidade, como, por exemplo: “Sim, sobre como funcionam as bolsas que a faculdade oferece aos alunos, que contém a renda baixa.”

A análise das respostas dadas a esse questionário permite observar que os alunos que estavam em iminência de concluir o ensino médio, em 2020, tinham interesse em dar continuidade aos estudos e ingressar no ensino superior, sendo que alguns já sabiam quais cursos queriam cursar como primeiras e segundas opções e também conhe-

ciam os principais exames de acesso à educação superior, como Enem/SiSU e Vestibular. Entretanto, observamos que tais alunos ainda carecem de informações sobre as políticas de acesso à educação superior por meio de cotas ou reserva de vagas e sobre as políticas de acesso e permanência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para dar continuidade à trajetória de estudos, egressos do ensino médio público passaram a ter acesso a políticas de acesso e permanência que visam democratizar e garantir o ingresso em instituições de educação superior públicas, como a UFGD. Mesmo com a expansão que ocorreu nas instituições federais públicas de forma mais expressiva no período de 2003 a 2014, é importante salientar que estamos longe de atingir as metas de taxas de matrículas brutas e líquidas propostas no PNE (2014-2024). E o desafio é ainda maior quando o governo federal corta o orçamento das instituições de ensino e atua para implementar uma agenda política que nega o direito à educação.

Apesar do período atual de escassez de recursos e arrefecimento da expansão da oferta de vagas nas universidades públicas, as políticas de acesso e permanência podem fazer a diferença e contribuir para equidade no acesso, permanência e conclusão dos cursos superiores. Nessa situação, podemos citar o uso do Enem como política de acesso à educação superior que, de acordo com Oliveira (2014), está contribuindo para a democratização, na medida em que não cobra taxa de inscrição de concluintes do ensino médio em escolas públicas, permite ao candidato fazer a prova na sua região e ingressar em uma vaga em qualquer região do Brasil.

Destacamos que a Lei n.º 12.711/2012 vem garantindo a reserva de vagas para os alunos oriundos de escolas dentro de suas representatividades de situação socioeconômica familiar, mas que ainda existe espaço para ampliação da inclusão desses alunos, a exemplo da UFGD, que, de 2015 a 2019, não preencheu todas as vagas para alunos de escolas públicas. E quando isso ocorre, são direcionadas para candidatos da ampla ocorrência.

Observamos que as políticas de acesso e permanência, como Enem/SiSU, Lei n.º 12.711/2012 e PNAES, podem promover uma interface entre ensino superior e básico, que resulta em ações pedagógicas no ensino básico, a exemplo da E.E. Prof. Alício Araújo, que tem focado a preparação dos seus alunos para conseguirem bons desempenhos em exames de acesso como Enem e, conseqüentemente, darem continuidade aos estudos.

Contudo, as informações sobre essas políticas de acesso e permanência não são conhecidas integralmente pelo seu público principal, que são alunos de escolas públicas e de baixa renda familiar. Dessa forma, mesmo compreendendo que existe uma complexidade maior para pensar políticas educacionais que possam contribuir para a construção de uma interface de trajetória educacional da educação básica até a superior, é fundamental que cada vez mais pesquisadores e gestores educacionais voltem suas atenções para essa questão, considerando que pode ser um caminho para reduzir a evasão, melhorar a qualidade da formação e permitir a ampliação da democratização do acesso para classes sociais historicamente excluídas.

## REFERÊNCIAS

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto/Portugal: Porto, 1994.

BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London and New York: Routledge, 2017.

BRASIL. **Decreto n. 7234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa de Assistência Estudantil. PNAES. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm). Acesso em: 28 out. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília. 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm).

gov.br/ccivil\_03/\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 6 nov. 2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília: Palácio do Planalto, 2016a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm). Acesso em: 6 nov. 2021.

BRASIL. **Lei n. 11.153, de 29 de julho de 2005.** Dispõe sobre a instituição da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, por desmembramento da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Brasília. 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11153.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11153.htm). Acesso em: 6 nov. 2021.

BRASIL. **Lei n. 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. Brasília, DF, ago 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20112014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2012/lei/l12711.htm). Acesso em: 15 out. 2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 15 out. 2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. (Série legislação; n. 125).

BRASIL. Universidade Federal da Grande Dourados. **Estatuto.** Dourados, MS. 2012. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/ESTATUINTE2017/ESTATUTO%20VIGENTE.pdf> . Acesso em: 6 nov. 2021.

BRASIL. Universidade Federal da Grande Dourados. **Plano de desenvolvimento institucional** – UFGD 2008-2012. Dourados, MS. 2008. Disponível em: <https://www.ufgd.edu.br/secao/pdi/index>. Acesso em: 6 nov. 2021.

BRASIL. Universidade Federal da Grande Dourados. **Resolução COUNI/UFGD n. 54, de 03 de junho de 2013**. Aprovar a adesão da UFGD ao Sistema de Seleção Unificada (SiSU), como forma de ingresso regular para o ensino de graduação a partir de 2014. Dourados, MS. 2013.

BRASIL. Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). **Resolução Couni n. 219, de 27 de novembro de 2017**. Aprova Alterações no Regulamento do Programa de Assistência Estudantil: Bolsa Permanência. Dourados, MS, 2017.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MANCEBO, D. *et al.* Políticas, gestão e direito à educação superior: novos modos de regulação e tendências em construção. *In*: ANPED. **Anais [...]**. Brasília, 2017.

MARQUES, E. P. S.; REAL, G. C. M.; OLIVEIRA, J. P. O programa bolsa permanência na UFGD e os desafios para a garantia de direitos. *In*: SOUSA, J. V.; BOTELHO, A. F.; GRIBOSKI, C. M. **Acesso e permanência na expansão da educação superior**. Anápolis-GO: Ed. UEG, 2018. p. 157-171. Páginas do capítulo citado.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). **Projeto Político Pedagógico – E.E. Prof. Alício Araújo**. Dourados/MS, 2012.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). **Projeto Político Pedagógico – E.E. Prof. Alício Araújo**. Dourados/MS, 2020.

OLIVEIRA, J. P. **Acesso à educação superior pelo Enem/SiSU: uma análise da implementação nas universidades sul-mato-grossenses**, 152f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, 2014.

OLIVEIRA, J. P. **Efeitos do exame nacional do ensino médio (Enem) nas políticas curriculares e práticas pedagógicas de professores de Física**, 251f. Tese (Doutorado) - Instituto de Física, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2021.

OLIVEIRA, J. P. *et al.* A inclusão como política institucional no curso de pedagogia: uma reflexão sobre os casos da UFGD e UnB. In: SOUZA, A. S. Q; MACIEL, C. E., J. (Org.). **Desafios na educação superior: acesso, permanência e inclusão**. Curitiba: CRV, 2019. p. 135-147.

OSORIO, R. G. O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE. **Texto para discussão**, n. 996, 2003. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td\\_0996.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_0996.pdf). Acesso em: 20 abr. 2018.

RISTOFF, D. Democratização do campus: impacto dos programas de inclusão sobre o perfil da graduação. **Cadernos do GEA**, Rio de Janeiro, n. 9, p. 1-68, jan.-jun. 2016.

SILVA FILHO, R. B.; ARAÚJO, R. M. L. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 35-48, jan.-jun. 2017.

SILVA, M. G. M.; VELOSO, T. C. M. A. Acesso nas políticas de educação superior: dimensões e indicadores em questão. **Avaliação**, Campinas, v. 18, n. 3, p. 727-747, nov. 2013.

# ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO NO DISTRITO FEDERAL: PERFIL E EXPECTATIVAS DE ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR

Andréia Mello Lacé <sup>1</sup>

Danielle Xabregas Pamplona Nogueira <sup>2</sup>

Natalia Rodrigues Faria <sup>3</sup>

## RESUMO

O texto analisa os resultados da pesquisa desenvolvida com estudantes de Ensino Médio de duas escolas públicas do Distrito Federal sobre perfil dos estudantes e suas expectativas em relação ao acesso à educação superior. Apoiou-se nos estudos de Teixeira (2010), Ristoff (2014), Filipak e Pacheco (2017) e foram realizados estudos em fontes secundárias e aplicado um questionário composto de 29 questões aos estudantes do ensino médio de duas escolas públicas. Ao todo 412 estudantes responderam ao questionário, sendo 284 em uma escola e 128 em outra. No que se refere ao perfil, os resultados apontam que, entre os respondentes, os estudantes têm até 18 anos, com leve predominância do gênero masculino na Escola 1 e predominância do gênero feminino na Escola 2 e mais de 60% de pessoas negras nas duas Escolas. A maioria tem pretensão de ingressar na educação superior, conhece as formas de ingresso, as políticas de permanência, os cursos que desejam fazer e as áreas de atuação profissional.

**Palavras-chave:** Acesso e Permanência na Educação Superior; Ensino Médio; Perfil e expectativas; Distrito Federal.

## INTRODUÇÃO

A educação superior é historicamente marcada pela exclusão e pelo forte viés elitista. Além disso, o país durante a Colônia e o Império não edificou universidades evidenciando real atraso em relação aos países da América Latina colonizados pela Espanha. Nas palavras de Cunha (2007, p. 152):

---

<sup>1</sup> Andréia Mello Lacé é professora na Faculdade de Educação da UnB. É Doutora em Educação (UnB), mestre em História (UFF), Especialista em História do Brasil (UFF), em Educação à Distância (Senac/DF) e em Produção e Uso de Tecnologias (UFSCar).

<sup>2</sup> Danielle Xabregas Pamplona Nogueira, professora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB). Mestre e Doutora em Educação pela mesma instituição. E-mail: danielle.pamplona@gmail.com

<sup>3</sup> Natália Rodrigues Faria, licenciada em Pedagogia pela Universidade de Brasília (UnB)

Diferentemente da Espanha, que instalou universidades em suas colônias americanas já no século XVI, Portugal não só desincentivou como também proibiu que tais instituições fossem criadas no Brasil. No seu lugar, a metrópole concedia bolsas para que um certo número de filhos de colonos fossem estudar em Coimbra [...].

A edificação da educação superior, portanto, foi tardia no Brasil, sendo as primeiras universidades criadas após a Proclamação da República e no primeiro quartel do século XX. A historiografia da educação, normalmente, considera a Universidade Federal do Rio de Janeiro – criada por força de um decreto, em 1920, para conceder o título de doutor *honoris causa* ao rei da Bélgica, em visita ao país – como a pioneira (SOUZA, 2012). No entanto, como lembrado por Galvão (2021), a Universidade do Rio de Janeiro representava a integração de três escolas superiores (Escola Politécnica, Escola de Medicina e Faculdade de Direito), que estavam em atividade desde o século XIX. Assim, as inaugurações da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, e da Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935, são consideradas marcos de um ensino genuinamente universitário no país, com a criação de um maior número de cursos integrados.

Anísio Teixeira em sua palestra como Reitor da Universidade do Distrito Federal (UDF), na solenidade de inauguração dos cursos da instituição, em 1935, destaca a tardia inserção do Brasil na disseminação da cultura e do conhecimento e afirma que a finalidade da universidade é

[...] em essência a reunião entre os que sabem e os que desejam aprender. Há toda uma iniciação a se fazer. E essa iniciação, como todas as iniciações, se faz em uma atmosfera que cultive, sobretudo a imaginação... Cultivar a imaginação, é cultivar a capacidade de dar sentido e significado às coisas. A vida humana não é o transcórre monótono de sua rotina cotidiana; a vida humana é, sobretudo, a sublime inquietação de conhecer e de fazer. É essa inquietação de compreender e aplicar que encontrou afinal a sua casa. A casa onde se acolhe toda a nossa sede de saber e toda a nossa sede de melhorar é a universidade (TEIXEIRA, 2010, p. 34).



Ainda que a UDF tenha sido fechada por obra do Estado Novo e seus idealizadores acusados de “militantes comunistas”, presos e exilados, permanece latente o ideal anisiano de democratização da educação superior para todos e todas e como potência para a transformação da sociedade, pois a universidade como “instituição de cultura, deverá estar na encruzilhada do presente. Ela não se constitui para se isolar da vida e tornar-se a mestra da experiência” (TEIXEIRA, 2010, p. 41).

Dentre as finalidades da educação superior previstas na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, estão o estímulo à criação cultural e ao conhecimento dos problemas do mundo presente; o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo e a prestação de serviços especializados à comunidade; além de se estabelecer com esta uma relação de reciprocidade (BRASIL, 1996).

Diferentemente da educação básica, que é obrigatória e gratuita para crianças e adolescentes dos 4 aos 17 anos, e assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para aqueles que não tiveram acesso na idade própria, o acesso à educação superior, em nosso país, ocorre por meio do mérito, da capacidade de cada um (BRASIL, 1988).

Em outras palavras, só acessa à educação superior pública os sujeitos que forem aprovados nos processos seletivos instituídos no país. Ainda que a educação seja um direito do cidadão e condição necessária para a garantia da dignidade da pessoa humana, as políticas de democratização da educação superior no país sofreram movimentos pendulares que refletem avanços e recuos.

Assim como Filipak e Pacheco (2007, p. 17, grifos nossos), compreendemos que entre os avanços estão:

[...] o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior (FIES)<sup>1</sup>, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e a Lei n.º 12.711 **[que instituiu as cotas nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio]**.

---

<sup>1</sup> É importante considerar que tanto o Prouni quanto o FIES foram ações para promover o crescimento das matrículas na educação superior privada. Uma das contradições do governo Lula pode ser verificada na tentativa de agradar ao mercado educacional, ao mesmo tempo, que promovia políticas de expansão das universidades e Institutos Federais.

Acrescentamos outrossim, o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024. O PNE, ao definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, previu na meta 12 a elevação da “taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) [...], assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público”. Previu ainda em suas 21 estratégias condições para garantir a permanência e reduzir a evasão nesse nível de ensino (BRASIL, 2014).

Ou seja, no PNE há uma explícita relação entre democratização do acesso, ampliação da oferta no segmento público, condições de permanência e redução da evasão. A inter-relação desses aspectos são estruturantes para a democratização da educação superior no país.

O acesso e permanência na educação superior devem ser entendidos como um importante instrumento de construção e consolidação da cidadania moderna em uma sociedade democrática. Superar essa lógica de economia de mercado que atua na educação superior e construir uma educação de qualidade social é fundamental na criação e implementação de políticas públicas educacionais (FILIPAK; PACHECO, 2017, p. 8).

Entretanto, os recuos democráticos vivenciados, a partir do golpe de 2016, deixam marcas indelévels nos direitos sociais, nas políticas educacionais de educação básica e superior e no Estado Democrático de Direito. Em relação ao cumprimento das metas do PNE, o monitoramento realizado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE) evidencia estagnação e retrocessos e, especificamente, na meta 12 do PNE, fica explícito que ela está longe de ser cumprida, haja vista os fortes cortes nos recursos educacionais e a centralidade das matrículas seguem predominantes nas instituições privadas (CNDE, 2021).

É nesse contexto que o presente capítulo objetiva apresentar uma análise dos resultados da pesquisa desenvolvida com estudantes de Ensino Médio de duas escolas públicas do Distrito Federal, especialmente sobre o perfil dos estudantes e suas expectativas em relação ao

acesso à educação superior, formas de ingresso e políticas de permanência. Para isso, realizou-se estudos em fontes primárias, secundárias e aplicou-se um questionário composto de 29 questões aos estudantes do ensino médio de duas escolas públicas no Distrito Federal.

Além desta introdução e das considerações finais, o capítulo está dividido em três seções. Na primeira, dados oficiais da educação básica e do ensino superior são apresentados e discutidos. Na segunda seção, são apresentadas notas metodológicas e de contexto a fim de apresentar brevemente o percurso da pesquisa e os espaços em que foram realizados os estudos. Por fim, na terceira seção são apresentados os dados do estudo enfatizando categorias como: identidade de gênero, cor/raça/faixa etária, renda familiar, expectativa em relação à educação superior e formas de ingresso e de permanência neste nível de ensino.

### **Da Educação Básica à Educação Superior: notas sobre o perfil e a trajetória de estudantes no Brasil**

Segundo os dados do Censo Educação Básica de 2020, publicado em 2021, elaborado pelo INEP, havia em 2020, 179.533 escolas de educação básica. Desse total, a rede municipal é responsável por aproximadamente dois terços delas (60,1%), seguida da rede privada (22,9%), a rede estadual responde por 16,6% das escolas e a rede federal por 0,4%. As etapas de ensino mais ofertadas são os anos iniciais do ensino fundamental e a pré-escola, com 108.080 (60,2%) e 101.012 (56,3%) escolas. O ensino médio, por outro lado, é ofertado em 28.933 (16,1%) escolas. A rede estadual tem o maior número de escolas de ensino médio, com 68,2%, seguida pela rede privada, com 29,1% (BRASIL, 2021).

Observa-se, portanto, que a escola pública responde pela maioria das matrículas na educação básica no país. Além disso, essa escola também recebe em seus espaços o maior percentual de estudantes com rendas menores em comparação às escolas particulares e o maior percentual de estudantes pretos e pardos. “Percebe-se que as maiores proporções de alunos de cor/raça branca são identificadas na creche (53,2%) e na educação profissional concomitante ou subsequente (49,6%). Por outro lado, pretos e pardos são maioria nas demais etapas de ensino” (BRASIL, 2021, p. 20). No ensino médio, 44% dos declarantes se identificam como brancos e 54,8% se identificam como pretos/pardos.

O Censo de 2020 revela ainda que o maior número de evasão está concentrado nas escolas públicas brasileiras e a distorção série/idade encontra maiores taxas nos anos finais do ensino fundamental, especialmente no 6º, no 7º e no 8º ano, com 26,1%, 26,9% e 25,6%, respectivamente.

No ensino médio, a taxa de distorção série/idade é 26,2% das matrículas. “Na rede pública, os alunos do sexo masculino apresentam taxas de distorção idade-série maiores para todos os anos do ensino fundamental em relação às alunas. A maior discrepância na taxa de distorção é observada no 6º ano” (BRASIL, 2021, p. 23). Assim, temos um cenário de esvaziamento nos anos finais da educação básica que, além da dificuldade da permanência e da sua conclusão, antecede os desafios ao acesso à educação superior.

Sobre a Educação Superior, o último Censo foi publicado em 2019 e a predominância das matrículas segue na educação superior privada, em contraponto à educação básica, que responde por 75,8% das matrículas, enquanto 24,2% das matrículas são públicas. No que concerne à variável cor/raça, as declarações de cor branca representam a maior parte com 42,6% e as declarações preta/parda representam 38,2% do total (BRASIL, 2019).

O perfil do ingressante na educação superior, em 2019, pode ser resumido da seguinte forma:

[...] pode-se dizer que o ingressante em 2019 é, quanto ao sexo, preponderantemente feminino; quanto ao grau acadêmico do curso a que se vincula, do bacharelado; quanto à categoria administrativa da instituição a que está vinculado, de instituição privada; quanto à organização acadêmica da instituição a que está vinculado, de universidade, quanto à área de conhecimento do curso a que está vinculado, de Negócios, Administração e Direito; quanto à cor/raça, branca; e, **por fim, quanto ao tipo de escola que concluiu o ensino médio, de escola pública** (BRASIL, 2019, p. 31).

Ristoff (2014) e Filipak e Pacheco (2017) afirmam que o perfil socioeconômico na graduação está se alterando lentamente em virtude

das políticas de democratização que foram adotadas. Bia Ferreira, em sua música “Cota não é esmola”, deixa claro que a política de cotas não é esmola, mas sim uma forma necessária de inclusão social. Em seus versos:

[...] Experimenta nascer preto, pobre na comunidade  
Cê vai ver como são diferentes as oportunidades  
E nem venha me dizer que isso é vitimismo hein  
Não bota a culpa em mim pra encobrir o seu racismo  
Existe muita coisa que não te disseram na escola  
Eu disse, cota não é esmola [...].

Dessa forma, temos uma trajetória da educação brasileira que, no nível básico, acolhe mais estudantes nas escolas públicas, sendo esses pardos e pretos, preferencialmente. Ao mesmo tempo, a educação superior se configura historicamente com acesso restrito, alcançando, prioritariamente, a população distinta da escola pública, a qual, também em sua trajetória, manifestou a baixa expectativa de ingresso na educação superior, compreendendo-a como privilégio de outra classe social. Ressalta-se mais uma vez que, em razão das políticas de democratização desse nível educacional, o perfil dos estudantes e suas expectativas à educação superior têm sido modificados nos últimos anos.

Assim, para além da ampliação das vagas, esse estudo considera o acesso e a permanência dos estudantes como fatores relacionados à democratização da educação superior. Por isso, volta-se a analisar o perfil dos estudantes do ensino médio no DF e suas expectativas à educação superior a fim de que essas informações possam subsidiar políticas institucionais das universidades públicas para atendimento desses estudantes oriundos de escola pública.

### **Notas metodológicas e de contexto**

Para o estudo em tela foi elaborado um questionário com 29 questões para conhecer o perfil do estudante do ensino médio e suas expectativas quanto à educação superior, sendo que a primeira aplicação ocorreu presencialmente em uma escola situada na região administra-

tiva<sup>2</sup> do Plano Piloto, no ano de 2019. O questionário foi aplicado para 188 estudantes do terceiro ano do ensino médio, no período matutino. Obteve-se um total de 128 respostas, uma vez que 60 estudantes deixaram as respostas em branco.

Essa escola será denominada de Escola 1 ao longo da exposição dos resultados. Se trata de uma das escolas públicas mais tradicionais da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e oferece os anos finais do ensino fundamental, o ensino médio e educação de jovens e adultos (EJA), anos finais do ensino fundamental e ensino médio. No ano de 2020, segundo o Censo Escolar do DF, a escola possuía 1.058 matrículas, distribuídas em 46 turmas, sendo a maioria delas de ensino médio, exclusivamente diurno (DISTRITO FEDERAL, 2020b). A Proposta Pedagógica da escola a caracteriza de forma singular por considerar que ela possui uma localização privilegiada por ser uma escola com uma grande área verde e em termos estruturais, uma escola de grande porte, porém seus estudantes não são, em sua maioria, da comunidade local. O documento justifica pela hipótese do poder aquisitivo das famílias que moram nas proximidades da escola, as quais buscam por matricular seus filhos em escolas privadas. Mediante o perfil da escola atual, ela passou a receber estudantes das áreas mais distantes que de sua comunidade escolar, impossibilitando a construção de parcerias com a comunidade local.

No mesmo ano em que os dados da pesquisa foram coletados, a escola em assembleia rejeitou a proposta de militarização imposta pelo governo distrital. A comunidade escolar se mobilizou por meio dos seus diferentes segmentos e fortaleceu a decisão coletiva, apesar das pressões sofridas.

No caso da escola localizada na região administrativa de Taguatinga, a aplicação do questionário ocorreu no ano de 2021 e a distância, por meio do formulário *Google Forms*, em virtude da pandemia da Covid-19. Os estudantes que responderam ao questionário da doravante nomeada Escola 2 estavam matriculados nos três anos do ensino médio. Obteve-se um total de 284 respostas.

---

2 O Distrito Federal é dividido em 31 regiões administrativas para efeitos de descentralização administrativa e coordenação dos serviços públicos.

A Escola 2 também é uma das escolas mais tradicionais da SEEDF, atende somente o ensino médio e, de acordo com os dados do Censo Escolar do DF de 2020, tinha 2.384 matrículas distribuídas em 62 turmas nos períodos diurno (matutino, vespertino) e noturno. A Proposta Pedagógica da escola descreve que os alunos são moradores das cidades satélites de Taguatinga, Águas Claras, Samambaia, Ceilândia, Riacho Fundo, Recanto das Emas, e algumas do entorno do DF, como Santo Antônio do Descoberto e Águas Lindas de Goiás. Segundo a proposta, a escola está situada em lugar com índice considerável de assaltos, uso e tráfico de drogas, com algumas reclamações sobre uso de drogas dentro da escola, principalmente no turno vespertino.

### **Perfil dos estudantes de Ensino Médio em duas escolas do Distrito Federal (DF) e expectativa de acesso à educação superior**

Os dados a seguir são analisados a partir das categorias: identidade de gênero, cor/raça/faixa etária e renda familiar. Em seguida, são analisadas as expectativas desses estudantes quanto à educação superior e seus conhecimentos a respeito da universidade.

#### **a) Identidade de gênero**

Os dados referentes à identidade de gênero apresentam algumas especificidades. No caso da Escola 1, 51,6% responderam ser do gênero masculino, enquanto 45,3% se identificam com o gênero feminino. Um percentual menor dos respondentes se identificou como não binário, homem transexual, mulher transexual e travesti. Quanto à Escola 2, 74,6% dos estudantes respondentes pertencem ao gênero feminino em contraposição ao gênero masculino, que corresponde a 25,4%. Observa-se que a Escola 1 tem mais estudantes do sexo masculino do que do feminino e ao passo que a Escola 2 tem um percentual bem elevado do gênero feminino.

Os estudos de Zibas (1999) *apud* Franco e Novaes (2001) revelam tendência de maior representatividade do gênero feminino na última etapa da educação básica, sugerindo possíveis correlações entre

evasão, distorção série/idade e maior dificuldade para a finalização da escolarização básica entre o gênero masculino.

Um aspecto relevante para análise pode ser identificado no perfil de adolescentes e jovens que cometem atos infracionais no DF e frequentam os espaços socioeducativos. De acordo com o Anuário de Atendimento Socioeducativo Inicial do Núcleo de Atendimento Integrado (NAI/UAI/DF), há uma predominância de adolescentes do sexo masculino, 92,8%, em relação ao sexo feminino, com 7,1%, com passagem nas unidades de atendimento inicial em virtude de cometimento de atos infracionais.

Quanto à idade há uma predominância de entradas no Sistema Socioeducativo, da faixa etária de 15 a 17 anos de idade, o que corresponde a 75% do total de adolescentes com entrada na unidade de atendimento inicial.

A situação escolar desses adolescentes evidencia distorção série/idade, infrequência escolar e ausência de matrícula nas redes regulares de ensino. Esses dados colocam em relevo a vulnerabilidade social do público atendido pelo Sistema Socioeducativo e, simultaneamente, a negação do conjunto de direitos consignados no Estatuto da Criança e do Adolescente, especialmente para a juventude masculina.

## **b) Cor/raça/faixa etária**

No que concerne à categoria de cor/raça dos pesquisados da Escola 1, 50% dos estudantes se autodeclararam como pardos(as), enquanto 30,5% como brancos(as), 15,6% como pretos(as) e 3,9% como amarelos(as). Na Escola 2, 52,3% dos e das respondentes autodeclararam-se pardos(as), 34,3% consideraram-se brancos(as) e 9,9%, pretos(as). Ao somarmos o percentual de pretos e pardos na Escola 1, tem-se um total de 65,6% e na Escola 2, 62,2%. Percentuais bem similares aos obtidos pelo Censo da Educação Básica no DF ao contabilizar o total de matrículas e aferir que 60,1% dos estudantes são pretos e pardos.

Todavia, o número de estudantes que não fizeram autodeclaração racial no Censo do DF é relativamente alto, em torno de 33% dos respondentes, contabilizando um total de 222.916 estudantes (DISTRITO FEDERAL, 2019). Ao passo que a ausência da informação de cor/



raça em nível nacional é de 27,4% considerando todas as etapas da educação básica (BRASIL, 2021).

Fazzi (2004) *apud* Rocha e Rosenberg (2007) chamam atenção para o desconforto de crianças e adolescentes diante da classificação racial, uma vez que trazem registros de hostilidade em seus corpos, demarcando o preconceito e a discriminação raciais presentes na sociedade brasileira.

O silêncio sobre o racismo, o preconceito e a discriminação raciais nas diversas instituições educacionais contribuiu para que as diferenças de fenótipo entre negros e brancos sejam entendidas como desigualdades naturais. Mais do que isso, reproduzem ou constroem os negros como sinônimos de seres inferiores. O silêncio escolar sobre o racismo cotidiano não só impede o florescimento do potencial intelectual de milhares de mentes brilhantes nas escolas brasileiras, tanto de alunos negros quanto de brancos, como também nos embrutece ao longo de nossas vidas, impedindo-nos de sermos seres realmente livres “para ser o que for e ser tudo (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2005, p. 11-12).

A condição para uma educação plena que forme sujeitos em sua plenitude passa, sobretudo, por uma educação antirracista e acolhedora da diversidade.

A maior parte dos respondentes está dentro da faixa etária esperada para o ensino médio, sobretudo, considerando o perfil dos estudantes do diurno. Na Escola 1, 77,3% dos estudantes têm entre 17 e 18 anos e 17,2% apresentam idades entre 19 e 20 anos, pois eram estudantes do terceiro ano do ensino médio.

Os dados da Escola 2 apresentam dois destaques para os estudantes que responderam ter menos de 17 anos (68%) e os estudantes que têm de 17 até 18 anos (31%). Os dados refletem a idade dos estudantes do primeiro, segundo e terceiro anos do ensino médio.

### **c) Faixa de renda familiar**

No que concerne à faixa de renda mensal da família dos participantes do questionário da Escola 1, a maior porcentagem foi encon-

trada na faixa de renda “De 1 até 2 salários-mínimos” (32%), seguido da segunda maior porcentagem de estudantes com faixa de renda “De 3 até 5 salários mínimos” (27%). A quarta porcentagem em destaque é representada pelos estudantes que não sabiam informar qual a renda mensal de sua família (16,4%) e, por fim, a menor porcentagem é de estudantes com “até 1 salário-mínimo” (13,1%).

Em relação à Escola 2, 33,7% dos respondentes informaram que a renda mensal familiar é “De 1 até 2 salários-mínimos”, contudo, existe uma maior porcentagem de estudantes que não sabiam informar qual a renda mensal de sua família (30,1%) e uma menor parcela de estudantes com renda familiar “De 3 até 5 salários-mínimos” (15,2%), enquanto a menor porcentagem continua a ser dos estudantes com menor renda familiar, com “Até 1 salário-mínimo” (13,8%).

Foi perguntado se exerciam alguma atividade remunerada e a maior parcela dos estudantes da Escola 1 respondeu que “Não” (64%), em contraposição aos estudantes que responderam “Sim, às vezes” (16,8%) e “Sim, até 30 horas semanais” (16%), indicando que 32,8% de estudantes exercem algum tipo de atividade remunerada. No caso da Escola 2, a maior parcela respondeu que não exerce nenhuma atividade (73%) e a segunda maior parcela respondeu que “Sim, às vezes” (22%).

Há maior frequência entre os estudantes de ensino médio que exercem atividades remuneradas com faixas de renda de 1 até 2 salários-mínimos e entre os estudantes que não declararam renda familiar. Expressa-se um percentual de 54%, considerando as duas escolas, de estudantes trabalhadores que auxiliam na renda de casa. As famílias mais vulneráveis economicamente não podem prescindir do auxílio financeiro dos filhos, mesmo que estejam em idade escolar (FRANCO; NOVAES, 2001).

#### **d) Expectativa quanto à Educação Superior**

A quase totalidade dos respondentes da Escola 1 tem interesse em cursar a educação superior (92,1%) em contraposição aos estudantes que não têm interesse (7,9%), uma projeção que se repete na Escola 2: 97,2% têm interesse e 2,8% não têm interesse.

Quando perguntados “qual curso gostariam de fazer”, foram apontados 38 cursos superiores pelos respondentes da Escola 1, com

maior recorrência para cinco deles: Direito (14 respostas), Psicologia (12 respostas), Engenharias (12 respostas), Enfermagem (8 respostas) e Educação Física (8 respostas). Contudo, a maior recorrência de respostas à questão foi “Não Sei” (24 respostas).

A mesma quantidade de cursos superiores foi apontada pelos respondentes da Escola 2 (38 cursos superiores), porém, com diferentes cursos com maiores recorrências, sendo os cinco mais respondidos deles: Medicina (44 respostas), Psicologia (16 respostas), Direito (14 respostas), Medicina Veterinária (9 respostas) e Engenharia (8 respostas).

Sobre qual motivo da escolha do curso, na Escola 1, a maioria dos estudantes apontou que escolheu o curso respondido porque “Me identifico com o curso” (75,9%), enquanto a segunda maior parcela respondeu “Prestígio Social e profissional” (8,9%). Outras respostas de menor porcentagem foram registradas como: É mais fácil, Retorno financeiro, Possibilidade de Emprego, Sonho, Conhecimento para a vida e Satisfação.

Na Escola 2, o maior percentual com valores aproximados foi dada a mesma resposta que a Escola 1 (“Me identifico com o curso”, com 77,4%), no entanto, a segunda maior parcela foi dada a resposta “Possibilidade de Emprego” (8,9%).

A expectativa em ingressar na educação superior é alta entre os respondentes, evidenciando a crença de ascensão social, financeira e melhor colocação no mercado de trabalho, à medida que alça escolarização mais elevada.

Ristoff (2014) revelou a importância do acesso e das políticas de permanência na educação superior para promoção da mobilidade social da classe mais desfavorecida do país. Ribeiro (1978), ao visitar a Universidade de Brasília após a asfixia e desfiguração da sua filha pródiga, durante a ditadura civil militar, especialmente entre outubro de 1964 e outubro de 1965, demonstra emoção com o reencontro e, ao mesmo tempo, revive os princípios fundamentais que estiverem na base da criação da UnB. Esses princípios passam pela existência de uma universidade nacional “para alcançar, renovar e transmitir o conhecimento humano nos seus mais altos padrões; e para utilizá-lo sempre em benefício das necessidades e aspirações do seu povo” (RIBEIRO, 1978, p. 11).

Em outras palavras, tanto em Ribeiro (1978) quanto em Teixeira (2010), a função social da universidade era servir a todos e todas sem

nenhum tipo de distinção. Para isso deveria se configurar como “foco autêntico de florescimento cultural e artístico. Um centro de criatividade fecunda, na qual as letras e artes tivessem condição de se expressar e florescer” (RIBEIRO, 1978, p. 67).

O reconhecimento dessa função social democratizante e democratizadora da universidade implica na ruptura com o pensamento ainda vigente de que a universidade deve ser um território de excelência para poucos e para a reprodução da elite dócil e herdeira do patrimonialismo brasileiro.

### **e) Formas de ingresso e de permanência na Educação Superior**

Relacionado às formas de ingresso na Educação Superior que os estudantes da Escola 1 conhecem, com mais de uma possibilidade de resposta nas demais opções, o Sisu (ENEM) foi reconhecido como a forma mais popular de ingresso na Educação Superior com 109 respostas (85,8%), seguido do Programa de Avaliação Seriada (PAS)<sup>3</sup> com 105 respostas (82,48%), Vestibular com 95 respostas (74,8%), Vestibular por agendamento com 19 respostas (15%) e Análise de Histórico Escolar com 12 respostas (9,5%). Na Escola 2, o Sisu (ENEM) foi reconhecido como a forma mais popular de ingresso na Educação Superior, com 273 respostas (96,5%), seguido do Vestibular, com 231 respostas (81,6%), o PAS obteve 270 respostas (95,4%), Vestibular por agendamento com 30 respostas (10,6%) e Análise de Histórico Escolar com 24 (8,5%).

De acordo com os dados do questionário aplicado, quase a totalidade dos estudantes da Escola 1 tem pretensão de se matricular no curso que mais se identificam (77,4%), conhecem o curso que escolheram (56,8%), sabem o que o profissional faz no curso que pretendem (84,7%), sabem a diferença entre IES pública e IES privada (73,8%), sabe que na cidade onde mora tem IES pública (68,8%), sabem a diferença entre curso presencial e a distância (88,1%) e gostariam de fazer a mo-

<sup>3</sup> O Programa de Avaliação Seriada – PAS – foi criado pela UnB em 1995 como forma de ingresso alternativa ao vestibular tradicional. É um processo seletivo realizado ao final de cada ano do ensino médio, abrangendo todo seu conteúdo com o intuito de que avaliação siga abordagens específicas para cada ano. Atualmente, a Universidade destina 50% das vagas em todos os seus cursos aos aprovados no Programa, abrindo as portas da Instituição para os estudantes do ensino médio, propondo um mecanismo de entrada direta após a formação do estudante na educação básica.

dalidade presencial (96,8%). No caso da Escola 2, quase a totalidade dos estudantes tem pretensão de se matricular no curso que mais se identificam (77,4%), conhecem o curso que escolheram (65,1%), sabem o que o profissional faz no curso que pretendem (90,7%), sabem a diferença entre curso presencial e a distância (92,3%) e gostariam de fazer a modalidade presencial (96,5%).

Ao serem questionados se conheciam o sistema de distribuição de vagas por cotas na Educação Superior, 59,5% dos estudantes da Escola 1 responderam que “Sim”, enquanto 40,5% responderam que “Não”. Uma situação inversa ocorreu na Escola 2, em que a maioria dos estudantes respondeu não conhecer o sistema (53,5%) e a minoria, sim (46,5%).

Foi questionado aos alunos se conheciam as bolsas de assistência estudantil que são ofertadas durante o curso pelas Instituições de Educação Superior e 79,8% dos estudantes da Escola 1 responderam que “Não”, enquanto 20,1% responderam que “Sim”. As porcentagens no caso da Escola 2 seguem a mesma proporção aos alunos que responderam “Sim” (86,2%) e aos que responderam “Não” (13,8%).

Observa-se que a maioria dos estudantes conhecem as diferentes formas de ingresso na educação superior, algumas políticas de permanência e desejam se inscrever para os cursos que mais se identificam. Paralelamente, quanto ao conhecimento da política de cotas, a maioria dos estudantes da Escola 2 disse não conhecer. Desejam ainda acessar a educação superior pública, mais especificamente, a UnB.

Importa considerar que, de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), publicado em 2021, o Distrito Federal é uma entidade federativa com 3.094.225 moradores. Tal estimativa indica que Brasília é a terceira capital mais populosa do Brasil, ficando atrás apenas de São Paulo e Rio de Janeiro. Em contrapartida, o DF só possui uma universidade pública federal em seu território e mais de 65 instituições privadas de educação superior, as quais concentram o maior número de matrículas neste nível de ensino. O Distrito Federal, muito embora tenha previsto em sua Lei Orgânica a criação de uma universidade distrital, até o momento tal preceito legal ainda não foi concretizado<sup>4</sup>.

4 O Projeto de Lei Complementar nº 34/2020 que previa a criação da Universidade do DF consignada em Lei orgânica foi sancionada pelo governador Ibanes Rocha (MDB) em julho de 2021.

Ainda que a UnB mobilize esforços, estratégias e políticas para que sua comunidade tenha representatividade social, étnica/racial e atenda à diversidade, é essencial ampliar a oferta da educação superior pública, inclusive por parte do governo distrital, para que a juventude da capital federal oriunda, sobretudo do sistema escolar público, tenha mais opções de acessar, permanecer e concluir a educação superior.

Desde os processos seletivos de 2004, a UnB desenvolve políticas de cotas. Segundo Lozzi *et al.* (2019), em 2003, a Universidade de Brasília, por meio do “Plano de Metas para a Integração Social, Étnica e Racial da Universidade de Brasília”, buscava gerar uma composição social, étnica e racial capaz de refletir minimamente a população do Distrito Federal e a diversidade da sociedade brasileira como um todo. O sistema de cotas visava disponibilizar, em um período de 10 anos, 20% das vagas do vestibular da UnB para estudantes negros em todos os cursos oferecidos pela Universidade, além de um número de vagas para indígenas de todos os estados brasileiros, conforme a demanda específica.

O estudo de Lozzi *et al.* (2019) revelou que, no período de 2006 a 2016, além do aumento do número total de matrículas, impulsionado pelo Reuni, houve o aumento do percentual de ingressantes por cotas de 6,7% em 2006 para 26,8% em 2016. Os resultados apontaram o aumento gradativo do percentual de cotistas em relação aos não cotistas na UnB, intensificado a partir de 2013, como consequência da aplicação da Lei nº 12.711/2012.

O estudo também revelou que o ingresso dos estudantes de baixa renda pelo Sistema de Cotas cresceu em torno de dez vezes no período analisado e o ingresso de estudantes oriundos de escolas públicas com renda familiar per capita maior do que 1,5 salário-mínimo percentual cresceu em torno de sete vezes no mesmo período.

As autoras concluíram que, ao examinar as matrículas na UnB pelo Sistema Universal ou de Cotas nos anos de 2006 e 2016, houve mudança do perfil de cotistas que ingressaram, efeito derivado da aplicação da Lei de Cotas de 2012.

A educação superior brasileira, conforme desejava Teixeira (1998) e afirmam Ristoff (2014) e Lozzi *et al.* (2019), possibilitou, nos últimos anos, potencial para a mobilidade social de estudantes trabalhadores, desfavorecidos socialmente, pretos e pardos, indígenas e filhos de famílias com histórico de baixa ou nenhuma escolaridade. Todavia,

essas conquistas precisam circular mais pela sociedade, especialmente no DF e entre os estudantes de ensino médio das escolas públicas, para que, num futuro próximo, a maioria conheça as políticas de acesso e permanência na educação superior, especialmente aquelas relativas às cotas sociais e raciais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo analisou o perfil dos estudantes de Ensino Médio de duas escolas públicas do Distrito Federal e suas expectativas em relação ao acesso à educação superior. Considerou que esses estudantes estão cada vez mais presentes da educação superior, sendo observadas algumas características, a saber: baixa renda, maioria parda e com trajetória predominante na escola pública, divergindo quanto ao gênero por ter maioria masculina. Sobre as expectativas quanto à educação superior, os estudantes apresentam interesse em ingressar em cursos superiores, relevando a importância de políticas de democratização da educação superior para esses estudantes oriundos de escola pública e de baixa renda.

Dessa forma, esse estudo espera que educação superior pública no DF possa observar o perfil desses estudantes para a elaboração de políticas institucionais que garantam a permanência e a conclusão dos estudos para além do aumento do número de vagas nos cursos superiores.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 19 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República [1996]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 29 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2012]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm). Acesso em: 2 maio 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2014]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 29 out. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2019.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, DF: INEP, 2019. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2019.pdf). Acesso em: 30 out. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2020:** resumo técnico. Brasília, DF: INEP, 2021. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6993007](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6993007). Acesso em: 30 out. 2021.

CNDE. **Balanco do Plano Nacional de Educação, 2021.** São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2021. Disponível em: <https://campanha.org.br/acervo/cartelas-balanco-do-pne-2021/>. Acesso em: 29 out. 2021.

CUNHA, L. A. Ensino superior e universidades no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M; VEIGA, C.G. (org.) **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DISTRITO FEDERAL. **Lei Orgânica do Distrito Federal.** Brasília, DF: Assembleia Constituinte Distrital, [1993]. Disponível em: <http://www.fazenda.df.gov.br/aplicacoes/legislacao/legislacao/TelaSaidaDocumen>



to.cfm?txtNumero=0&txtAno=0&txtTipo=290&txtParte=. Acesso em: 30 out. 2021.

DISTRITO FEDERAL. **Nota Técnica Censo Escolar, 2019**. Brasília, DF, 2019. Disponível em: [http://dadoseducacionais.se.df.gov.br/nota\\_tecnica/nota\\_tecnica.pdf](http://dadoseducacionais.se.df.gov.br/nota_tecnica/nota_tecnica.pdf). Acesso em: 29 out. 2021.

DISTRITO FEDERAL. **Anuário de Atendimento Socioeducativo Inicial no Núcleo de Atendimento Integrado – NAI/UAI-DF**. Brasília, DF, 2020a. Disponível em: <https://www.sejus.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/10/1.-ANUA%CC%81RIO-2020-revisa%C-C%83o-03-10-2020.pdf>. Acesso em: 30 out. 2021.

DISTRITO FEDERAL. **Censo 2020, dados gerais**. Brasília, DF, 2020b. Disponível em <http://dadoseducacionais.se.df.gov.br/dadosgeraiscenso.php>. Acesso em: 30 out. 2021.

FRANCO, M. L. P. B.; NOVAES, G. T. F. Os Jovens do ensino médio e suas representações sociais. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p. 167-183, mar. 2001.

FILIPAK, S. T.; PACHECO, E. F. H. A democratização do acesso à educação superior no Brasil. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 54, p. 1241-1268, jul./set. 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/21946>. Acesso em: 29 out. 2021.

GALVÃO, L.M. **Constituição, Educação e Democracia: a Universidade do Distrito Federal (1935-1939) e as transformações da Era Vargas**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2021.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2020**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2020. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf). Acesso: 17 out. 2021.

LOZZI, S de P.; NOGUEIRA, D X. P.; MOREIRA, A. M. de A.; SANTOS, C de A. As políticas de cotas na Universidade de Brasília: da luta pelo direito à educação à democratização do acesso. *In*: SOUSA, Andréia da S. Q.; MACIEL, C. E. M. (org.). **Desafios na Educação Superior: acesso, permanência e inclusão**. Curitiba: CRV, 2019, p. 95-116.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal 10.939/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=16224](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=16224). Acesso em: 29 out. 2021.

MACHADO, C. S.; MAGALDI, C. A. Sistema de cotas, trajetórias educacionais e assistência estudantil: por uma educação inclusiva. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, p. 273-285, 2016. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1567>. Acesso em: 30 out. 2021.

RISTOFF, D. I. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/yQz6tVyGStDkzSMZcVpkTbT/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 out. 2021.

RIBEIRO, D. **UnB**: invenção e descaminho. Rio de Janeiro: Avenir Editora Limitada, 1978.

ROCHA, E. J.; ROSEMBERG, F. Autodeclaração de cor e/ou raça entre escolares paulistanos(as). **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 759-799, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/5Nb-CwJ6ShDZ6sq9FPgpBRxc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 out. 2021.

SOUZA, J. G. Evolução histórica da universidade brasileira: abordagens preliminares. **Revista de Educação**, Campinas, n. 1, p. 42-58, 2012. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducao/article/view/461/441>. Acesso em: 27 out. 2021.

TEIXEIRA, A. **Educação e universidade**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2010.

#### AUTORAS

Natalia Rodrigues Faria: graduanda em Pedagogia pela Universidade de Brasília (UnB). Membro do grupo de pesquisa Políticas e Avaliação da

Educação (UnB) e do Eixo 5 – Acesso, Permanência e Evasão na Educação Superior da Rede Universitas/BR. E-mail: [natalirf84@gmail.com](mailto:natalirf84@gmail.com).

Andréia Mello Lacé: é professora na Faculdade de Educação da UnB. É Doutora em Educação (UnB), Mestre em História (UFF), Especialista em História do Brasil (UFF), em Educação a Distância (Senac/DF) e em Produção e Uso de Tecnologias (UFSCar). Membro do grupo de pesquisa Políticas e Avaliação da Educação (UnB) e do Eixo 5 – Acesso, Permanência e Evasão na Educação Superior da Rede Universitas/BR. E-mail: [andrea.mello.lace@gmail.com](mailto:andrea.mello.lace@gmail.com).

Danielle Xabregas Pamplona Nogueira: é professora do Departamento de Planejamento e Administração da Faculdade de Educação da UnB. É Mestre e Doutora em Educação pela mesma instituição. Membro do grupo de pesquisa Políticas e Avaliação da Educação (UnB) e do Eixo 5 – Acesso, Permanência e Evasão na Educação Superior da Rede Universitas/BR. E-mail: [danielle.pamplona@gmail.com](mailto:danielle.pamplona@gmail.com).

## POLÍTICAS AFIRMATIVAS E A ATUAÇÃO DA COMISSÃO DE HETEROIDENTIFICAÇÃO RACIAL DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO DAS EXPERIÊNCIAS DA UFMS E UFGD

Aline Anjos da Rosa <sup>1</sup>

Eugenia Portela de Siqueira Marques <sup>2</sup>

Ana Paula Oliveira dos Santos <sup>3</sup>

### RESUMO:

O presente trabalho trata de um estudo exploratório dos processos operados por duas universidades federais: a Universidade federal da Grande Dourados (UFGD) e a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) no que se refere à realização do procedimento de heteroidentificação complementar para a autodeclaração de candidatos ingressantes pelo sistema de reserva de vagas para negros e negras na graduação durante a pandemia da COVID-19. A pesquisa documental foi realizada nas páginas oficiais dos processos seletivos das instituições com consulta aos editais de convocação e normas das universidades com relação ao procedimento. Aponta-se que as universidades negociam e elaboram novos procedimentos para mitigar a situação decorrente da pandemia e garantir o prosseguimento da matrícula e a ocupação das vagas pelo público-alvo da política.

**Palavras-chave:** Educação superior. Pandemia. Cotas raciais. Heteroidentificação.

### INTRODUÇÃO

As Políticas de Ações Afirmativas (PAAs), especialmente com recorte étnico-racial, adentraram a agenda pública brasileira no campo da educação, trabalho e saúde, nas duas últimas décadas. No campo

<sup>1</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFGD, membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Relações étnico-raciais e Formação de Professores Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (GEPRAFE – PBGS), membro da Rede Universitas - BR / Eixo 05 - Acesso e Permanência na Educação Superior - alineanjosdarsosa@gmail.com.

<sup>2</sup> Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS e UFGD. (PPGEdu/UFMS/UFGD), Pós-doutora em Educação, Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Relações étnico-raciais e Formação de Professores – Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (GEPRAFE – PBGS), membro da Rede Universitas - BR / Eixo 05 - Acesso e Permanência na Educação Superior - portelaeugenia@gmail.com.

<sup>3</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS, membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Relações étnico-raciais e Formação de Professores Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (GEPRAFE – PBGS), membro da Rede Universitas - BR / Eixo 05 - Acesso e Permanência na Educação Superior - anapaula.oliveira030@gmail.com.

da educação superior, registra-se uma série de programas e leis adotados pelas universidades públicas. As PAAs mais comuns aplicadas na educação superior no Brasil são destinadas a diferentes públicos: população negra, indígena, quilombolas, estudantes de escolas públicas e estudantes de baixa renda, *etc.* As primeiras experiências postas em práticas ocorreram nas universidades estaduais por decisão de assembleias legislativas; como exemplo, podemos citar o estado do Rio de Janeiro e o estado de Mato Grosso do Sul. Diversas universidades federais implementaram programas de ações afirmativas por decisão de seus conselhos superiores. Um dos programas de maior impacto de inclusão no ensino superior foi o Programa Universidade para Todos (PROUNI), criado pela Lei n.º 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que reservou vagas para estudantes de escola pública, baixa renda, pretos, pardos e indígenas em instituições de ensino privada.

As PAAs são fruto de uma reivindicação histórica do Movimento Negro (MN), que, há décadas, propõe políticas compensatórias para a população negra. Há poucos anos, o Estado brasileiro passa a reconhecer a existência do racismo e a tomar medidas para combatê-lo.

Somente em 2012, o Poder Judiciário considerou as cotas com recorte racial constitucional. Logo após a decisão, foi homologada a Lei n.º 12.711/2012, que tornou obrigatória a reserva de vagas em todas as instituições federais. Registra-se que as cotas aprovadas pela lei são consideradas cotas sociorraciais, já que leva em conta a origem escolar, renda, a raça/cor e pessoa com deficiência.

A Lei n.º 12.711/2012 é considerada como um novo ciclo das PAAs em curso na educação superior pública brasileira. Em 2016, a referida lei foi reformulada pela Lei n.º 13.409/2016, que previu a inclusão de reserva de vagas para pessoas com deficiência.

Essa lei unificou no mesmo modelo a reserva de vagas em todas as instituições federais de ensino (FERES et al., 2018). A Lei n.º 12.711/2012 garante oportunidades educacionais a segmentos historicamente excluídos dos bancos universitários públicos das instituições federais e causa impacto na composição racial e social, principalmente nos cursos mais concorridos das universidades federais. Estudantes de escolas públicas são os maiores beneficiários.

Além de reservar 50% das vagas para estudantes de escola pública, estabeleceu três públicos-alvos dentro desse percentual: estudantes cujo núcleo familiar possui renda *per capita* de até um salário mínimo e meio, autodeclarados pretos, pardos e indígenas e, posteriormente, em 2016, foram incluídas as pessoas com deficiência (PCD). O estudante, para ocupar uma vaga, deve atender todos os critérios, de acordo com as subcotas, conforme mostra o quadro a seguir:

Quadro 1 - Subcotas estabelecidas pela Lei n.º 12.711/2012

Subcota	Escola Pública	Renda menor ou igual salário mínimo	Autodeclarados pretos, pardos e indígenas (PPI)	Pessoa com deficiência (PCD)
Subcota 1	x			
Subcota 2	x		X	
Subcota 3	x			X
Subcota 4	x		X	X
Subcota 5	x	X		
Subcota 6	x	X	X	
Subcota 7	x	X		X
Subcota 8	x	X	X	X

Fonte: Elaborado pelas autoras

O sistema de reserva de vagas aprovado pela Lei n.º 12.711/2012 estabelece oito subcotas. O critério *escola pública* é vinculante a todos. Os critérios se combinam entre si. No primeiro nível, a renda não é levada em consideração e o estudante deve somente comprovar que cursou o ensino médio em escolas públicas e cumpriu os demais critérios (PPI e

PCD). No segundo nível, a renda é considerada para ocupar as subcotas 6, 7 e 8 e deve atender os critérios (PPI e PCD). A Lei n.º 12.711/2012 foi regulamentada por decretos e normativas. Para atender os critérios de escola pública, renda e PCD da Lei n.º 2.711/2012, deve apresentar documentos que comprovam tal condição. Para as vagas destinadas à PPI, a legislação somente previu o preenchimento da autodeclaração. Os percentuais de vagas reservadas para PPI consideram o percentual de autodeclarados do estado da federação onde a instituição possui a sede.

As duas universidades investigadas, a UFMS e a UFGD, estão localizadas no estado de Mato Grosso do Sul (MS), que apresenta a seguinte composição racial no último Censo do IBGE: 44% da população autodeclarada parda, 2,94% indígena e 4,88% preta. Nesse sentido, 51,8% das vagas reservadas devem ser ofertadas para o público PPI.

À medida que a lei foi sendo implementada nas instituições, diversas denúncias foram protocoladas, especialmente nas autodeclarações das vagas preenchidas por pessoas que se autodeclararam pardas no curso de Medicina, que não apresentavam no seu fenótipo características de pessoa negra.

A solução proposta foi confrontar a informação prestada na autodeclaração com o fenótipo do candidato por meio do estabelecimento de uma comissão composta por pessoas que compreendam as relações raciais no Brasil. O Ministério Público Federal (MPF) foi acionado e passou a recomendar que as instituições adotassem comissões complementares à autodeclaração, antes da efetivação da matrícula (ROSA; SANTOS; MARQUES, 2020). Atualmente, grande parte das instituições possuem comissões (SANTOS, 2021).

## METODOLOGIA DE PESQUISA

A pesquisa tem abordagem qualitativa de cunho exploratório e foi realizada por meio do levantamento documental. O levantamento foi realizado mediante consulta nas páginas web de cada uma das universidades citadas. O recorte temporal adotado refere-se ao período de 2020 a 2021. Foram consultados editais de convocação do Sistema de Seleção Unificada (SISU) 2020 e 2021, a página web do próprio processo seletivo 2020 e 2021 e a página web dos órgãos responsáveis pelo

procedimento de heteroidentificação para traçar um panorama inicial dos desdobramentos do processo de implementação da política de cotas sociorraciais na educação superior, aprovada por meio da Lei n.º 12.711/2012.

Em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) informou que o coronavírus constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII). Esse vírus recebeu o nome de SARS-CoV-2, sendo o responsável por causar a doença COVID-19 (OPAS, [2020?]). A excepcionalidade da situação levou inúmeras instituições de ensino superior a suspender suas atividades acadêmicas e adotar atividade de ensino remoto. O Ministério da Educação (MEC) emitiu a Portaria MEC n.º 343, de 17 de março de 2020 (posteriormente alterada), que orienta sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. Posteriormente, a portaria é convertida na Lei n.º 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública.

## POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFMS

A UFMS teve sua origem em 1962, a partir da criação da Faculdade de Farmácia e Odontologia de Campo Grande. Em 1979, dois anos após a divisão do estado de Mato Grosso, foi efetivada a federalização da UFMS, que passou a ser designada Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul pela Lei Federal n.º 6.674, de 1979, com sede em Campo Grande, capital do estado de Mato Grosso do Sul (UFMS, 2015).

A UFMS possui cursos de graduação e de pós-graduação, presenciais e a distância, em Campo Grande e em nove *câmpus* distribuídos pelo estado do MS, além de atender a Educação a Distância (EaD) em polos nos diversos municípios do estado (UFMS, 2020).

Anterior a 2012, não havia nenhuma proposta de cotas na UFMS, e a institucionalização da sua política de ação afirmativa se dá com a Lei n.º 12.711/2012. Nesse processo, a UFMS, em 2013, ofereceu 12,5% das vagas para o sistema de cotas, 25% em 2014, 37,5% em 2015 e, a partir de 2016, 50%.



As bancas de verificação da autodeclaração dos candidatos negros(a)s (preto(a)s e pardo(a)s) foram constituídas em 2017 para responder às denúncias recebidas pela ouvidoria da UFMS. A atuação nos processos seletivos iniciou no ano de 2018, antes da matrícula dos candidatos cotistas, minimizando o percentual de fraudes no ingresso por reserva de vagas (MACIEL; TEIXEIRA; SANTOS, 2019, p. 88). Em janeiro de 2019, teve início a atuação das bancas na pós-graduação da UFMS (OLIVEIRA, 2019, p. 78).

No processo de avaliação da veracidade da autodeclaração, os critérios adotados na heteroidentificação são os aspectos fenotípicos do candidato, isso é, as pessoas pretas e pardas serão observadas por constatação visual no momento da entrevista e “serão verificadas as características fenotípicas do candidato: cor/cútis; características mestiças; cabelo; nariz e lábios (espessura e coloração).” (UFMS, 2019, p.4).

As bancas ocorrem semestralmente, antes do período de matrícula, e são formadas por três membros, observando-se os critérios de gênero, raça e cor. O (a) candidato(a) que não for considerado apto tem direito a recurso, e a banca de recurso é composta por três membros com os mesmos critérios, contudo, constituída por pessoas diferentes da primeira banca que realizou a heteroidentificação do candidato(a). Nos casos de verificação decorrentes de denúncias, as Bancas de Verificação e de Recursos são formadas por cinco membros, com os mesmos critérios de gênero, raça e cor, e constituída por membros diferentes da Banca de Verificação no ingresso do estudante (ROSA; SANTOS; MARQUES, 2020, p. 167).

Diante da situação de pandemia e a partir da Portaria n.º 329, de 11 de março de 2020, do Ministério da Educação (MEC), a UFMS criou o Comitê Operativo de Emergência (COE/UFMS) por meio da Portaria n.º 387, de 12 de março de 2020. Esse Comitê ficou responsável por avaliar as condições sanitárias nacionais, regionais e locais, a fim de indicar as medidas necessárias a serem adotadas na UFMS durante a pandemia.

A Portaria n.º 405, de 16 de março de 2020, institucionalizou o primeiro mês de atividades remotas de ensino e a mudança no formato das atividades educacionais. A partir desse momento, a situação sanitária foi ditando as propostas de manutenção das atividades remotas,

bem como as possibilidades de retorno às atividades presenciais pontualmente.

A UFMS manteve o calendário acadêmico durante a pandemia e optou pelo ensino remoto de emergência com uso das tecnologias de comunicação e informação no desenvolvimento das atividades, reformulando o formato das ações para atividades remotas.

No ano 2020, no início das atividades das bancas de Avaliação da Veracidade da Autodeclaração, as verificações foram realizadas presencialmente; entretanto, como ocorrem muitas chamadas nos processos seletivos, elas culminaram com a suspensão das atividades presenciais e, para que não houvesse prejuízo no ingresso dos estudantes, os editais de convocação para a heteroidentificação sofreram alteração da banca presencial para o procedimento do envio de fotos<sup>1</sup>.

Os editais que apresentaram essa alteração detalhavam as orientações de como as fotografias precisavam ser tiradas com relação à posição do candidato(a), à iluminação do ambiente e configurações das fotos, bem como à identificação do candidato nos documentos enviados.

A formalização das bancas é feita por meio de instrução de serviço<sup>2</sup> publicada pela Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (PROAES), indicando os membros das bancas, a avaliação dos aspectos fenotípicos dos candidatos e o formato da banca, se presencial ou remoto.

Com o decorrer das medidas de isolamento da pandemia de Covid-19, os editais de ingresso no ano de 2021 para a reserva de vagas para as pessoas pretas e pardas mantiveram as condições de atividades remotas e trouxeram a exigência da adoção de três procedimentos para a banca de Avaliação da Veracidade da Autodeclaração: enviar via sistema *online*<sup>3</sup> a autodeclaração de pessoa preta ou parda, uma fotografia individual frontal e um vídeo de até 30 segundos. Nos casos que os documentos audiovisuais enviados pelos candidatos não estivessem

1 Conforme Edital PROGRAD/UFMS n.º 90/2020, da 6ª chamada do SISU 2020, 7ª chamada do VESTIBULAR UFMS 2020, 7ª chamada do PASSE 3ª etapa e 2ª chamada da LISTA FINAL DE VAGAS UFMS 2020. Disponível em: <https://ingresso.ufms.br/publicacao/sisu/sisu-2020-convocacao-para-matricula-6a-chamada-prograd-no-90-2020/>. Acesso em: 20 set. 2021.

2 Instrução de Serviço publicada no Boletim Oficial da UFMS.

3 Sistema de pré-matricula, que já existia antes do início da pandemia e que foi sendo aprimorado tanto para a matrícula dos estudantes quanto para as bancas de vagas reservadas.

conforme solicitados no edital<sup>4</sup>, seria indeferido e o estudante poderia entrar com recurso ao edital preliminar, então outra banca seria constituída para análise do recurso.

As bancas poderiam realizar o procedimento de verificação da autodeclaração dos candidatos juntamente com a verificação das condições fenotípicas exibidas na foto e no vídeo anexado no sistema. “A Banca [...] verificará as características fenotípicas próprias das pessoas pretas ou pardas, sendo elas: a cor da pele parda ou preta, a textura do cabelo crespo ou enrolado, o nariz largo e lábios grossos e amarronzados.” (UFMS, 2021, item 5.5). E essa verificação, por parte das bancas, ocorreu em períodos definidos nos editais de convocação, de acordo com os cronogramas; contudo, não precisava da presença virtual ou *online* dos candidatos.

Um outro aspecto a ser lembrado é que se o candidato já tiver passado anteriormente por banca de Avaliação da Veracidade da Auto-declaração na UFMS não há necessidade de realizar esse procedimento novamente e a decisão da primeira banca será considerada. Os documentos internos utilizados para subsidiar os trabalhos das bancas foram: os editais de convocação para as bancas, a Resolução COUN n.º 150, de 30 de agosto de 2019, e a Instrução Normativa n.º 1, de 27 de janeiro de 2020.

Outra implicação que o período da pandemia trouxe foi o atraso na realização do ENEM, em 2020. Considerando que a UFMS manteve o calendário acadêmico de 2020, a adesão ao SISU levaria ao atraso do calendário acadêmico de 2021; com isso, a UFMS decidiu não utilizar as vagas do SISU no primeiro semestre de 2021, aderindo a essas vagas somente em 2021-2.

As bancas remotas foram compostas por servidores da UFMS que já haviam feito os cursos de capacitação anteriormente, pessoas pertencentes aos grupos de coletivos negros externos da UFMS. E, em março de 2021, houve um novo treinamento para aprender a utilizar a nova ferramenta criada pela UFMS para a homologação dos candidatos a partir da atuação das bancas de heteroidentificação.

4 Conforme Edital PROGRAD/UFMS N°229/2021, convocação para matrícula 1ª chamada SISU 2021. Disponível em: <https://ingresso.ufms.br/publicacao/sisu/edital-prograd-2021-229/>. Acesso em: 20 set. 2021.

Vale ressaltar que as bancas de Avaliação da Veracidade da Autodeclaração são compostas por pretos e pardos e o seu trabalho é realizado tanto por servidores quanto por membros coletivos negros, que atuam voluntariamente, por identificação pessoal com a temática da população negra, pelo acesso à educação superior ou por estarem em setores de trabalho que envolvem essa ação. Toda a execução dessas bancas envolve disponibilidade e dedicação pessoal de muitas pessoas para que a Política de Inclusão e Ação Afirmativa tenha sua efetividade no ingresso dos estudantes pretos e pardos na educação superior.

## POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFGD

A UFGD é uma universidade federal localizada ao sul do estado de Mato Grosso do Sul, na microrregião denominada Grande Dourados. A instituição foi criada pela lei federal n.º 11.153, de 29 de julho de 2005, a partir do desmembramento do Centro Universitário de Dourados, antigo CEUD, *campus* da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) (BRASIL, 2005). Sua criação vinculou-se a um projeto de expansão e interiorização do ensino superior, com enfoque no desenvolvimento regional. A UFGD tem por objetivo ministrar ensino superior, desenvolver pesquisa nas diversas áreas do conhecimento e promover a extensão universitária.

A UFGD adotou tardiamente a reserva e de vagas nos seus processos seletivos, e assim fez para acompanhar o contexto nacional. Entre 2009 e 2012, reservou 25% de suas vagas para alunos que tinham cursado todo o ensino médio em escola pública. Essa medida foi tomada por uma política indutiva do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) (ROSA, 2020). Critérios raciais não foram adotados com o argumento que negros e indígenas ingressariam pelas vagas destinadas para escola pública. Entretanto, estudos de Aguiar e Saruwatari (2012) apontam que nos cursos mais concorridos da instituição o ingresso de PPI foi ínfimo.

A gestão da UFGD foi alertada desde 2017 pelo Núcleo de Estudos Afrobrasileiros (Neab) acerca da possibilidade de registros de fraudes nas autodeclarações e propôs a adoção de mecanismos de controle de preenchimento da autodeclaração, a exemplo da Lei n.º 14.990/2014.

A decisão da instituição foi manter apenas a autodeclaração. As averiguações acerca da veracidade da autodeclaração só seriam realizadas mediante denúncias (ROSA; SANTOS; MARQUES, 2020). No ano de 2018, a instituição recebe as primeiras denúncias por meio da Ouvidoria da Instituição e uma comissão é instituída para averiguação. Verificado o abuso do uso da autodeclaração, os estudantes foram desligados da instituição, após recomendação da Procuradoria da UFGD e apreciação dos recursos pelo Conselho Universitário (COUNI). Entretanto, depois da nomeação de uma reitoria *pró-tempore*, o vínculo desses estudantes foi restabelecido por meio de um acordo extrajudicial mediado pela Procuradoria Federal, sem a homologação judicial (SALES, 2021).

A UFGD somente adotou a comissão de heteroidentificação no processo seletivo de 2019, após recomendação do Ministério Público Federal. Em 2019, aprova a Resolução COUNI n.º 54/2019, que regulamenta o procedimento de heteroidentificação na graduação e pós-graduação (ROSA; SANTOS; MARQUES, 2020).

Registra-se que a UFGD, desde o dia 11 de junho de 2019, foi uma das primeiras instituições federais de ensino a sofrer uma intervenção durante a atual gestão do governo federal de Jair Messias Bolsonaro. O ministro da Educação, na época, Abraham Weintraub, publicou no Diário Oficial da União (DOU) a nomeação da professora Mirlene Ferreira Macedo Damázio para exercer o cargo de reitora pro tempore da instituição (COELHO, 2019). O processo de escolha da reitoria da UFGD foi judicializado e encontra-se em tramitação judicial. Após março de 2020, houve a suspensão de realização dos conselhos consultivos e deliberativos da instituição, impedindo o prosseguimento de diversas atividades. A UFGD ficou no período de março a agosto de 2020 com o calendário acadêmico suspenso. Entre agosto e dezembro de 2020, entrou em vigência o Regime Acadêmico Emergencial (RAE), que não deu prosseguimento ao calendário acadêmico de 2020-1.

A realização das matrículas presenciais na UFGD para ingresso na graduação por meio do PSV e SISU, no ano de 2020, foram suspensas e o procedimento de heteroidentificação para estudantes que optaram por concorrer a vagas para autodeclarados negros/as foi revisito. A Comissão Geral de Heteroidentificação da UFGD foi consultada

pela Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD) para dar seguimento ao procedimento de heteroidentificação de modo remoto, entretanto, não havia norma aprovada pelo COUNI que desse respaldo administrativo e jurídico.

Após a realização da publicação do resultado do vestibular de 2021 houve a aprovação da Resolução COUNI “*Ad Referendum*” n.º 22, de 26/03/2021, que autoriza os procedimentos para a heteroidentificação prévia, obrigatória e complementar na forma telepresencial para todos os/as candidatos/as convocados/as para matrícula em vagas reservadas para negros/as (pretos/as ou pardos/as) em processos seletivos de ingresso nos cursos de graduação e pós-graduação da UFGD que se autodeclararem como negros/as (pretos/as ou pardos/as), nas condições estabelecidas na legislação e no edital de cada processo seletivo que se desenvolver em situações excepcionais e emergenciais em razão dos riscos sanitários decorrentes do SARS-COV-2 (COVID-19). Assim, a partir de março de 2021, o procedimento de heteroidentificação realiza-se no formato telepresencial. A sessão ocorre de forma simultânea, usando a ferramenta do *Google Meet*.

Com a aprovação da nova resolução, em todos os editais de convocação os convocados para vagas com recorte racial são informados acerca dos procedimentos para autodeclarados negros (pretos e pardos), para fins de preenchimento das vagas reservadas nos concursos seletivos vigentes pela Lei n.º 12.711/2012. É informado que o telecomparecimento dos convocados é pessoal, telepresencial, inadiável e intransferível. Também são informados o *link* e os dias de atuação da comissão, bem como que a autodeclaração deve ser enviada previamente ao *email* da comissão. Esclarece também que é de responsabilidade do convocado providenciar os recursos para sua participação em sala/sessão de *webconferência* telepresencial, tais como dispositivo computacional, programas mínimos instalados de navegador de internet, ambiente, condições de luminosidade suficientes para visualização nas imagens. O procedimento de heteroidentificação telepresencial é registrado por meio de gravação audiovisual da *webconferência*. O recurso é pessoal e presencial.

O candidato, após ingresso em sala/sessão de webconferência telepresencial, será encaminhado individualmente, para sua sessão específica, para a realização do procedimento de heteroidentificação telepresencial complementar à sua autodeclaração, devendo realizar procedimento de identificação e registro de telepresença no momento de sua entrada na sessão. O procedimento de heteroidentificação telepresencial será registrado por meio de gravação audiovisual. candidato/a que verbalize sua identificação pessoal, a sua autodeclaração de negro/a (preto/a ou pardo/a) e sua concordância com o registro audiovisual, além do curso e processo seletivo para o qual está sendo realizada a heteroidentificação telepresencial. (UFGD, 2021a, p.15-16).

A Comissão Recursal será composta por número ímpar de, no mínimo, três membros, sendo designada pela Reitoria da UFGD. Entre os/as membros/as da Comissão Recursal não poderão figurar integrantes da comissão responsável pela deliberação do objeto do recurso (UFGD, 2021a). Prevê que a validação de autodeclaração de negro/a poderá ser objeto de uma única reanálise até o último ano do curso do/da acadêmico/a, mediante determinação da Reitoria, a partir de acolhimento de denúncia de irregularidade na ocupação da vaga reservada ou por ato de ofício (UFGD, 2021a).

As orientações referentes ao procedimento telepresencial foram elaboradas com o auxílio do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação (GEPETIC) da UFGD. Ressalta-se que a resolução COUNI *Ad Referredum* n.º 22/2021 não substitui nem altera a finalidade a Resolução COUNI n.º 54/2019, que disciplina a atuação da comissão geral presencial.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao implementar as políticas de ação afirmativas, as universidades públicas brasileiras contribuem para democratizar o acesso aos bancos universitários, com o ingresso de negros e negras que promoveram

uma transformação no perfil dos acadêmicos, especialmente naqueles cursos mais concorridos. A Lei n.º 12.711/2012 veio para consolidar e normatizar as diversas experiências positivas que as PAAs conquistaram até o momento. As instituições que ainda não tinham adotado vagas com recorte racial, a exemplo da UFGD e UFMS, passaram a efetuar a reserva.

Com relação ao procedimento de heteroidentificação durante a vigência da pandemia da COVID-19, observa-se que as duas instituições tomaram caminhos diferentes quanto à continuidade das atuações de suas comissões. A UFMS optou por continuar o processo de matrícula com análise por meio do registro fotográfico do candidato em 2020, e em 2021 associou-se o registro fotográfico com o envio de vídeo. Já a UFGD, depois de um período com o calendário acadêmico suspenso, somente retomou os procedimentos de heteroidentificação após um longo período, quando as chamadas do vestibular e do SISU foram retomadas. A UFGD optou pelo modelo telepresencial, no qual os membros da comissão e o convocado comparece ao mesmo tempo, por meio de uma sala virtual. Quando se observam os dois casos, portanto, nota-se que as duas instituições optaram por modelos diferentes.

As bancas de heteroidentificação nas IES, em sua grande maioria, são formadas por integrantes do movimento negro e servidores públicos que se voluntariam para exercer esse trabalho e efetivar essa política. Enquanto vários processos seletivos são remunerados, tais como vestibular, ENEM, *etc.*, as bancas de heteroidentificação são realizadas por voluntários.

Assim, podemos afirmar que o controle para garantir o acesso de negros/as nas vagas reservadas foi mantido pelas IES, mesmo no período da pandemia; todavia, cabe ressaltar a necessidade de retornar as comissões de forma presencial, considerando que, além da verificação, as comissões, os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e os coletivos negros realizam ações de acolhida para a integração no ambiente acadêmico.



## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcio Mucedula; SARUWATARI, Gabrielly Kashiwaguti. Desigualdades socioeconômicas e étnicorraciais: comparativo entre acadêmicos não-cotistas dos cursos mais e menos concorridos no vestibular de 2010 da UFGD. *In: 36º ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS ANPOCS GT30 - Relações raciais: desigualdades, identidades e políticas públicas*, 2012, São Paulo. **Anais [...]**. Disponível em: <http://portal.anpocs.org/index.php/encontros/papers/36-encontro-anual-da-anpocs/gt-2/gt30-2/8197-desigualdades-socioeconomicas-e-etnicorraciais-comparativo-entre-academicos-nao-cotistas-dos-cursos-mais-e-menos-concorridos-no-vestibular-de-2010-da-ufgd?path=36-encontro-anual-da-anpocs/gt-2/gt30-2>. Acesso em: 4 nov. 2014.

BRASIL. **Lei nº 11.153, de 29 de julho de 2005**. Dispõe sobre a instituição da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, por desmembramento da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, e dá outras providências. Brasília, DF, jul. 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11153.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11153.htm). Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF, ago 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20112014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2012/lei/112711.htm). Acesso em: 15 set. 2020.

BRASIL. Secretaria de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho no Serviço Público do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. Orientação Normativa n. 3, de 6 de agosto de 2016. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 147, p. 64, 2 de agosto 2018.

BRASIL. Secretaria de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho no Serviço Público do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. Portaria Normativa n. 4, de 6 de abril de 2018. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ed. 68, n. 68, p. 34, 10 abril 2018.

BRASIL. CNMP. Conselho Nacional do Ministério Público. **Recomendação n. 41, de 09 de agosto de 2016.** Dispõe sobre parâmetros para a atuação dos membros do Ministério Público brasileiro para a correta implementação da política de cotas étnico-raciais em vestibulares e concursos públicos. Disponível em: [http://www.cnmp.mp.br/portal/images/Normas/Recomendacoes/RECOMENDAO\\_41.pdf](http://www.cnmp.mp.br/portal/images/Normas/Recomendacoes/RECOMENDAO_41.pdf). Acesso em: 10 jan. 2021.

COELHO, Fabiano. Democracia e autonomia universitária na UFGD: valores ameaçados. **Revista Forum** de 26 junho de 2019. *On line*. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/brasil/democracia-e-autonomia-universitaria-na-ufgd-valores-ameacados/>. Acesso em: 01 out. 2021.

FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto; DAFLON Verônica Toste; VENTURINI Anna Carolina. **Ação afirmativa: conceito, história e debates** [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018, 190 p. Sociedade e política collection. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9786599036477>. Acesso em: 30 nov. 2020.

MACIEL, Carina Elisabeth; TEIXEIRA, Samanta Felisberto; SANTOS, Lourival dos. Política de cotas e bancas de heteroidentificação na UFMS: uma história em construção. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 11, n. 29, p. 78-93, ago. 2019. ISSN 2177-2770. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/752>. Acesso em: 6 set. 2020.

OLIVEIRA, Fabiana Correa Garcia Pereira de. **O ingresso de negros/as nos cursos de graduação nas universidades federais do Brasil: análise da implantação das comissões de heteroidentificação.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal da Grande Dourados, 2019.

OPAS -ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **Histórico da pandemia de COVID-19.** Folha Informativa sobre Covid-19. [2020?]. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 1 out. 2021.

ROSA, Aline Anjos. A implementação da Lei 12.711/2012 sobre a reserva de vagas nos concursos seletivos na UFGD: a perspectiva institucional. *In*: REAL, Gisele Cristina Martins; MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira (Org.). **A UFGD na memória científica: contribuições do programa de pós-graduação em Educação**. Dourados: EDUUGD, 2020. 223-244.

ROSA, Aline Anjos da Rosa; SANTOS, Ana Paula Oliveira dos; MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. Comissões de Heteroidentificação no Centro-Oeste: o caso da UFMS e da UFGD. SANTOS, Adilson Pereira dos; FERREIRA, Lígia dos Santos (Orgs.). DOSSIÊ “As Comissões de Heteroidentificação Étnico-Racial de Autodeclaração no Sistema de Cotas para negros e negras: divergências, convergências e efetividade”. **Revista REPECULT**, v. 5, n. 9, p.159-172, 2020.

SANTOS, Sales Augusto dos. Mapa das comissões de heteroidentificação étnico-racial das universidades federais brasileiras. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [s.l.], v. 13, n. 36, p. 365-415, maio 2021. ISSN 2177-2770. Disponível em: <https://www.abpnrevista.org.br/index.php/.../article/view/1255>. Acesso em: 19 jul. 2021.

UFGD. **Resolução COUNI n. 54/2019**. Estabelece procedimentos para a heteroidentificação prévia, obrigatória e complementar para todos os candidatos convocados para matrícula em vagas reservadas para negros (pretos e pardos) em processos seletivos de ingresso nos cursos de graduação e pós-graduação da UFGD. Disponível em: <https://portal.ufgd.edu.br/divisao/legislacao-normas-cograd/normas-ufgd>. Acesso em: 27 jan. 2021.

UFGD. **Resolução “AD REFEREDUM” n. 22, de 26/03/2021**. Autoriza os procedimentos para a heteroidentificação prévia, obrigatória e complementar, na forma telepresencial, para todos os/as candidatos/as convocados/as para matrícula em vagas reservadas para negros/as (pretos/as ou pardos/as) em processos seletivos de ingresso nos cursos de graduação e pós-graduação da UFGD que se autodeclararem como negros/as (pretos/as ou pardos/as), nas condições estabelecidas na

legislação e no edital de cada processo seletivo que se desenvolverem em situações excepcionais e emergenciais em razão dos riscos sanitários decorrentes do SARS-COV-2 (COVID-19). Disponível em: <https://cs.ufgd.edu.br/download/RESOLU%C3%87%C3%83O%20COUNI%2022-2021TELEPRESENCIAL.pdf>. Acesso em: 4 out. 2021. 2021a.

UFGD. **Edital PROGRAD n. 35, de 02 de junho de 2021.** Primeira Chamada PSV 2021-1/UFGD. Disponível em: [https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/PROCESSO-SELETIVO-VESTIBULAR-PSV/PSV%20-%202021/Edital%20de%20Convoca%C3%A7%C3%A3o%20PROGRAD%20N%C2%BA%2035-2021%20-%20Primeira%20Chamada%20da%20PSV%202021-1%20\(Todos\)%20-%20Consolidado%20em%2014-06-21.pdf](https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/PROCESSO-SELETIVO-VESTIBULAR-PSV/PSV%20-%202021/Edital%20de%20Convoca%C3%A7%C3%A3o%20PROGRAD%20N%C2%BA%2035-2021%20-%20Primeira%20Chamada%20da%20PSV%202021-1%20(Todos)%20-%20Consolidado%20em%2014-06-21.pdf). Acesso em: 20 set. 2021. 2021b.

UFMS. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2019** – Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: UFMS, 2015. 202 p. Disponível em: <http://www.pdi.ufms.br/>. Acesso em: 20 jul. 2020.

UFMS. Coun. Resolução n. 150, de 30 de agosto de 2019. **Boletim Oficial n. 7117**, Campo Grande, MS, 03 set. 2019.

UFMS. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2020-2024** – Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: UFMS, 2020. 109 p. Disponível em: <http://www.pdi.ufms.br/>. Acesso em: 21 jul. 2020.

UFMS. **Edital PROGRAD/UFMS n°229/2021.** Convocação para matrícula 1ª chamada SISU 2021. Disponível em: <https://ingresso.ufms.br/publicacao/sisu/edital-prograd-2021-229/>. Acesso em: 20 set. 2021.

## DESAFIOS DO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO

Carina Elisabeth Maciel<sup>1</sup>  
Mauro Cunha Júnior<sup>2</sup>  
Samanta Felisberto Teixeira<sup>3</sup>

### RESUMO

Este texto apresenta uma reflexão da experiência obtida na ação de extensão UFMS vai à escola: interlocução com o Ensino Médio, vinculado ao projeto de pesquisa: Permanência e evasão na educação superior: fatores interferentes, interfaces com ensino médio público e possibilidades de avanço nas políticas públicas. O trabalho teve como objetivo analisar as informações coletadas de estudantes do ensino médio público sobre as expectativas com relação ao acesso à educação superior. A metodologia adotada foi pesquisa documental, bibliográfica e exploratória, buscando a identificação do movimento de estudantes ao acesso à educação superior. Verificou-se que ações como a proposta no projeto de extensão confirmam a importância da realização de um trabalho focado no processo de transição de estudantes do ensino médio para a educação superior, em especial, sobre o acesso e a permanência.

Palavras-chave: Acesso à educação superior. Ensino médio público. Extensão universitária.

### INTRODUÇÃO

Cabe mencionar que um dos elementos que caracterizou a educação superior nas duas primeiras décadas do século XXI foi o seu acentuado processo de expansão, tanto pela iniciativa privada quanto pela rede pública estatal.

---

<sup>1</sup> Carina Elisabeth Maciel é doutora em Educação, docente da UFMS e líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Política de Educação Superior/Mariluce Bittar (GEPPE/MB). E-mail: carina.maciel@ufms.br.

<sup>2</sup> Mauro Cunha Júnior é graduado em Ciências Sociais e mestre em Educação pela UFMS. Atualmente é aluno do curso de doutorado em Educação pela mesma Universidade. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Educação Superior (GEPPE/MB). E-mail: mauro.junior6@hotmail.com.

<sup>3</sup> Samanta Felisberto Teixeira possui mestrado em Educação pela UFMS (2014). Atualmente é técnica em assuntos educacionais da mesma instituição. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Política de Educação Superior/Mariluce Bittar (GEPPE/MB). E-mail: samanta.felisberto@gmail.com.

Uma das iniciativas fundamentais ressaltadas no programa de Governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2002, referia-se à ampliação significativa das vagas nas universidades públicas, considerando-se o intenso processo de privatização do sistema educacional verificado no governo anterior<sup>4</sup>. Como veremos mais adiante, tais medidas para a ampliação desse nível de ensino, tanto com relação ao ensino estatal quanto ao ensino da iniciativa privada, se estenderam do Governo de Lula da Silva (2003-2010) até o Governo de Dilma Rousseff (2011-2016<sup>5</sup>), ambos vinculados ao Partido dos Trabalhadores (PT).

Como assinalam Cunha Jr., Brito e Maciel (2021) e Silva e Martins (2014), são destacados três ciclos de expansão da educação superior para o setor público federal, quais sejam: 1) o Programa de Expansão fase I, criado em 2003; 2) o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instaurado pelo Decreto Presidencial n.º 6.096, de 2007; e, por fim, 3) a integração regional e internacional.

O primeiro ciclo, o programa de Expansão fase I (*Universidade: Expandir até ficar do tamanho do Brasil*), foi instituído pelo Governo Federal em 2003, com forte caráter de interiorização das Instituições Federais de Educação Superior (IFES), proporcionando a expansão do número de *campi* e municípios atendidos. Cumpre destacar que essa ação tem como estratégia diminuir a desigualdade regional na oferta da educação superior, por meio da construção e consolidação de novos *campi* ou desmembramento de uma universidade federal em outra (SILVA; MARTINS, 2014).

O segundo ciclo, no qual se insere o programa REUNI, refere-se ao período de 2007 a 2012, no qual o foco foi a reestruturação e a expansão. Nesse sentido, o REUNI foi criado por meio do Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007, com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos

<sup>4</sup> “Quanto ao avanço da privatização do sistema, ela não se dá pela venda das universidades e escolas públicas, mas pelo acelerado aumento proporcional da rede privada, a cada dia com maior peso no sistema, principalmente na educação infantil e na superior.” (PROGRAMA DE GOVERNO, 2002, p. 45).

<sup>5</sup> Em razão do processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, o seu vice-presidente Michel Temer, do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), assumiu, ainda no ano de 2016, a Presidência da República.

humanos existentes nas IFES. Sua meta global era a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90% e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para 18, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano.

Simultaneamente ao momento em que se efetivou o segundo ciclo, como afirmam os autores, iniciou-se o terceiro, de 2008 a 2014 – já abrangendo o primeiro Governo Dilma (2011-2014) –, que abrangia a expansão e integração regional e internacional. Para Carvalho (2014, p. 222), “A política de expansão extensiva e intensiva do segmento federal no governo Lula tinha por objetivo reduzir as distâncias geográficas e as desigualdades da educação superior em termos regionais.” Dessa forma, essa última fase de expansão esteve pautada na criação de Universidades Federais em locais estratégicos do país, seja para a integração regional, seja para a internacionalização, sobretudo voltada para o eixo Sul-Sul (países latino-americanos e lusófonos).

Maciel e Cunha Jr. (2021) ainda ressaltam outras políticas de expansão para o setor federal, tais como a Universidade Aberta do Brasil (UAB), programa implantado pelo Decreto n.º 5.800, de 08 de junho de 2006, que previa a abertura de cursos destinados a profissionais que atuavam na educação básica e que interiorizou a oferta de educação a distância (EaD) por meio de polos em municípios onde não existiam *campi* de IES públicas. Além disso, considere-se a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), instituídos pela Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que consistem em instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi*, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino.

Como já afirmado anteriormente, as medidas adotadas pelos Governos Lula e Dilma para a expansão do acesso a esse nível de ensino também se estenderam para a iniciativa privada. Assim, cita-se a instalação do Programa Universidade para Todos (PROUNI), em 2004, e institucionalizado em 2005, pela Lei n.º 11.096, de 13 de janeiro de 2005, com a finalidade de conceder bolsas de estudo integrais e parciais de 50% ou 25% para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior, com ou sem fins lucrativos. Salientam-se, ainda, as mudanças realizadas

no Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), criado no Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), por meio da Medida Provisória n.º 1.827, de 27 de maio de 1999, e convertido na Lei n.º 10.260, de 12 de julho de 2001, com a finalidade de conceder financiamento a alunos de cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação (MEC) (CUNHA JR., 2021).

Ainda cabe ressaltar a mudança realizada na forma de seleção de alunos. Assim, com a finalidade de melhor alocar as vagas criadas pelo processo de expansão das IES públicas, foi implantado pela Portaria Normativa MEC n.º 2, de 26 de janeiro de 2010, e posteriormente regido pela Portaria Normativa n.º 21, de 05 de novembro de 2012, o Sistema de Seleção Unificada (SiSU) (CUNHA JR., 2021). Como relatam Luz e Veloso (2014), o SiSU, assim como o Novo ENEM, foram apresentados à sociedade em 31 de março de 2009, em Brasília, pelo ex-ministro da Educação, Fernando Haddad, no Governo Lula. Cabe ressaltar que é por intermédio dele que as IES públicas ofertam vagas em cursos de graduação a estudantes, que são selecionados exclusivamente pelas notas obtidas no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM)<sup>6</sup>.

Outra importante política a ser mencionada é a criação da Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, que estabeleceu a reserva de pelo menos 50% das vagas das IFES para os jovens que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Ademais, no preenchimento dessas vagas, 50% deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) *per capita*; e, dentro de cada categoria de renda, há vagas reservadas para estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas e vagas para estudantes com deficiência (CUNHA JR. 2021).

Conforme relata a *V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) graduandos (as) das IFES 2018* (ANDIFES; FONAPRACE, 2019):

A democratização do acesso ao ensino superior, resultante da ampliação do número de Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), cursos e vagas, da interiorização

6 Criado pela Portaria do MEC n.º 438, de 28 de maio de 1998, como uma avaliação anual do domínio do aluno em competências e habilidades desenvolvidas ao longo do ensino fundamental e médio (CUNHA JR., 2021).



dos *campi* das mesmas instituições, da maior mobilidade territorial via ENEM/SISU e da reserva de vagas para estudantes com origem em escolas públicas, por meio de cotas (Renda, PPI – pretos, pardos e indígenas - e Pessoas com Deficiência), modificou radicalmente o perfil da recente geração de discentes dos cursos de graduação das universidades federais. (ANDIFES; FONAPRACE, 2019, p. 2).

Comparando dados do perfil do alunado relativos à *II Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) graduandos (as) das IFES 2003* (ANDIFES; FONAPRACE, 2003) aos da *V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) graduandos (as) das IFES 2018* (ANDIFES; FONAPRACE, 2019), nota-se que:

- 1) Com relação à origem escolar, no ano de 2003, 46,2% dos alunos das Ifes cursaram integralmente ou a maior parte do ensino médio em escolas públicas, enquanto 51,9% cursaram integralmente ou a maior parte do ensino médio em escolas particulares. Em 2018, estudantes que cursaram ensino médio em escolas públicas eram maioria (64,7%), enquanto os que estudaram o ensino médio em escolas particulares eram 35,3%;
- 2) No que concerne à cor, em 2003, as IFES eram compostas, majoritariamente, por alunos brancos (59,4%), enquanto os pardos representavam 28,3%, os pretos 5,9%, os amarelos 4,5% e os indígenas 2,0%. No entanto, em 2018, notou-se um aumento da participação de pardos (39,2%) e pretos (12,0%) e uma diminuição de alunos brancos (43,3%), amarelos (2,1%) e indígenas (0,9%);
- 3) Com relação à renda, em 2003, 42,8% dos alunos encontravam-se nas classes C, D, E, cuja renda média familiar mensal atingia, no máximo, R\$ 927,00, e apresentavam uma situação de vulnerabilidade social. Já em 2018, os dados revelaram que 53,5% dos estudantes das IFES estavam na faixa de renda mensal familiar *per capita* de até 1 SM e 70,2% na faixa de renda mensal familiar *per capita* de até 1 e meio SM. Conforme o Decreto do Plano Nacional de Assistência Estudantil (BRASIL,

2010), essa faixa de renda define o público-alvo em situação de vulnerabilidade social e econômica e, por isso, é coberto pela assistência estudantil;

4) Com relação ao trabalho, no ano de 2003, 26,3% dos alunos das IFES exerciam regularmente atividade não acadêmica remunerada e outros 9,1% exerciam eventualmente. Já 64,6% não exerciam. Em 2018, do total de estudantes, 29,9% estavam ocupados, enquanto 40,6% estavam desocupados (não trabalhavam e estavam à procura de trabalho) e 29,5% estavam inativos (não trabalhavam e não estavam à procura de trabalho).

Em contrapartida ao processo de expansão da educação superior pública federal que possibilitou o acesso de estudantes oriundos do ensino médio público de pardos e pretos e de estudantes de faixas de renda familiar mais pobres, oriundos preferencialmente da classe trabalhadora, foram criadas políticas e programas de permanência, visando favorecer o processo de inclusão.

Conforme ressalta Cunha Jr. (2021), as primeiras iniciativas que visavam assegurar a permanência de alunos na educação superior foram criadas no primeiro Governo Lula, isso é, o Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (PROMISAES), criado pelo Decreto n.º 4.875, de 11 de novembro de 2003, e o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir), em 2005, com a finalidade de garantir o acesso pleno de pessoas com deficiência às IFES. Contudo, em seu segundo governo, tais iniciativas foram consolidadas e novas políticas e programas implementados, como o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), em 2007, pela Portaria Normativa n.º 39, de 12 de dezembro, sendo implementado a partir de 2008, e tendo sua Portaria alterada em 2010, pelo Decreto n.º 7.234, de 19 de julho<sup>7</sup>.

Em 2013, no primeiro Governo Dilma, foi criado pela Portaria n.º 389, de 09 de maio, o Programa Bolsa Permanência (PBP), cuja finalidade era conceder auxílio financeiro para alunos matriculados em

<sup>7</sup> Nesse mesmo sentido, foi criado pela Portaria n.º 25, de 28 de dezembro de 2010, o Programa Nacional de Assistência Estudantil para as instituições de educação superior públicas estaduais (PNAES) (CUNHA JR., 2021).

IFES. Cumpre mencionar, ainda, outros programas implantados e ampliados nos Governos de Lula e Dilma que, embora não sejam voltados para a permanência de alunos, favorecem-na, tais como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), criado em 2007; o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI), criado em 2006, e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica nas Ações Afirmativas (PIBIC-Af), criado em 2009. Cita-se, ainda, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), criado em 1951, no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), e o Programa de Educação Tutorial (PET), implantado no ano de 1979 (CUNHA JR., 2021).

Em suma, nota-se que o Estado, durante os anos de 2003 a 2014, particularmente, assumiu uma série de medidas que induziram a expansão do acesso à educação superior no país. Isso se deu tanto pela ampliação da rede pública como pela iniciativa privada. Segundo dados coletados no Censo da Educação Superior, o quantitativo de vagas novas saiu de 1.216.287, em 2000, para 3.960.531, em 2019, um aumento de 225,6%. Na educação superior pública, houve um incremento de 123,4%, de 245.632 saltou para 548.625. Já no setor privado, essa elevação chegou a 251,5%, de 970.655 foi para 3.411.906. No que concerne ao número de matriculados, assinala-se que houve um aumento de 128,4% entre os anos de 2000 e 2019, saindo de 2.694.245 para 6.153.560. Na educação superior pública, esse crescimento foi de 116,7%, de 887.026 para 1.922.489. No que tange ao setor privado, houve um aumento de 134,1%, de 1.807.219 foi para 4.231.071 (INEP, 2001-2020).

Considerando as mudanças desse nível de ensino no país a partir dos anos 2000, sobretudo no setor federal, com a expansão do acesso e a mudança no perfil de estudantes, este texto tem como objetivo refletir sobre uma ação de extensão realizada entre uma IFES, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), com estudantes do terceiro ano do ensino médio de uma escola pública, situada na cidade de Campo Grande/MS.

## O PROJETO DE EXTENSÃO UFMS VAI À ESCOLA: INTERLOCUÇÃO COM O ENSINO MÉDIO: CARACTERIZAÇÃO, AÇÕES E AVALIAÇÃO

Nesta parte do texto, apresentaremos o projeto de extensão *UFMS vai à escola: interlocução com o ensino médio*. O objetivo geral do projeto foi propiciar uma interlocução entre a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e o ensino médio regular e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), em escola pública, sobre formas de acesso e permanência na educação superior.

A elaboração desse projeto teve como principal característica o vínculo de integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Educação Superior – Mariluce Bittar (GEPPEs/MB), cadastrado no diretório dos grupos de pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e vinculado à Rede Universitas/Br<sup>8</sup>, envolvidos com a pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso (FAPEMAT) e com interesse no tema acesso e permanência de estudantes com origem em escola pública. Nesse sentido, as pesquisas que originaram o interesse pela implementação do projeto de extensão foram dois projetos de pesquisa, respectivamente denominados *Política de educação superior no Brasil pós-LDB 1996: impactos na região centro-oeste* e *Permanência e evasão na educação superior: fatores interferentes, interfaces com ensino médio público e possibilidades de avanço nas políticas públicas*.

O GEPPEs/MB desenvolve pesquisas sobre acesso e permanência na educação superior e um dos elementos identificados com relação às dificuldades de acesso a esse nível de educação consiste na falta de informação a respeito das possibilidades de acesso: Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Sistema de Seleção Unificada (SiSU), Cotas, entre outros programas que favorecem o acesso à educação superior.

Relativamente à permanência, as pesquisas demonstram que o conhecimento sobre as políticas de assistência estudantil, de bolsas, extensão e outras ações que favorecem a permanência de estudantes

8 A Rede Universitas/Br caracteriza-se como uma rede acadêmica que conta com pesquisadores de Universidades e de diferentes IES de todas as regiões do país, visando à pesquisa e à interlocução entre pares que têm em comum a área do conhecimento *Políticas de Educação Superior*.

(GIMENEZ, 2017) pode contribuir para a opção desses estudantes pela UFMS.

### **A Escola Estadual 11 de Outubro**

A unidade escolar alvo do projeto de extensão foi a Escola Estadual 11 de Outubro, que está localizada no município de Campo Grande/MS, em região urbana. O último relatório divulgado pelo Censo da Educação Básica (2017) aponta que a instituição possui 776 estudantes matriculados, dos quais 308 estão regularmente matriculados no ensino fundamental, distribuído entre os anos iniciais com 137 e 171 nos anos finais. O total de alunos no ensino médio é de 273. A EJA conta com 195 alunos, sendo que 47 correspondem ao ensino fundamental e 148 ao ensino médio.

Cabe ressaltar que a unidade escolar conta com um anexo do ensino médio noturno na Escola Municipal Professor Plínio Mendes dos Santos, localizada em um bairro próximo. Segundo a gestão escolar, o anexo foi criado com o objetivo de diminuir a distância percorrida por uma parcela de estudantes, diminuir os riscos de violência e, conseqüentemente, minimizar a evasão escolar que poderia vir a acontecer. Nesse sentido, os estudantes do anexo também foram convidados a participar das atividades desenvolvidas no projeto de extensão.

Realizadas essas considerações, salientamos que o público-alvo do projeto de extensão foram estudantes do terceiro ano do ensino médio regular e do EJA. Ao todo, a população de pessoas inscritas foi de 73 discentes. Desses, 37 são do gênero masculino e 36 do gênero feminino. Com relação às idades, nota-se que os discentes participantes do projeto variam entre 16 e 56 anos de idade. Além disso, verifica-se que 38 são de pessoas que trabalham e outras 35 não exercem qualquer atividade remunerada.

### **Objetivos e metodologia**

Como mencionado anteriormente, o objetivo geral do projeto foi propiciar uma interlocução entre a UFMS e o ensino médio regular e EJA sobre formas de acesso e permanência na educação superior. Os

objetivos específicos trataram de: 1) apresentar a UFMS para estudantes do ensino médio regular e EJA de escola pública; 2) identificar dúvidas e demandas de estudantes do ensino médio regular e EJA sobre o acesso e permanência na educação superior; 3) propiciar um diálogo a respeito do acesso e permanência na educação superior; 4) promover aproximação de estudantes do ensino médio regular e EJA com as profissões dos cursos ofertados pela UFMS.

As ações do projeto de extensão foram realizadas por meio de atividades na Escola Estadual 11 de Outubro e de visitas de estudantes público-alvo da ação às dependências da UFMS. As principais atividades consistiram em dinâmicas, oficinas, palestras, rodas de conversa, visitações e feira de profissões. Os integrantes do projeto compareceram mensalmente à escola, com o objetivo de desenvolver atividades com estudantes do ensino médio regular e EJA. Já em outra atividade, os estudantes fizeram visitas aos laboratórios, teatro, salas de aula e demais espaços físicos da UFMS.

### **As ações desenvolvidas no projeto**

As ações desenvolvidas foram divididas em oito etapas, que seguem na ordem da realização: 1) reunião entre a equipe técnica e a direção da escola para apresentar a proposta do projeto de extensão; 2) realização de inscrições e apresentação do projeto e da equipe às/ aos estudantes; 3) ação sobre as formas de acesso à educação superior; 4) debate sobre o acesso à educação superior por meio das políticas de cotas; 5) discussão sobre permanência e práticas universitárias na UFMS; 6) realização da feira de profissões; 7) visitação de estudantes à UFMS; 8) encerramento do projeto de extensão, com orientação vocacional e apresentação cultural.

A seguir, apresentaremos de forma mais detalhada as atividades realizadas:

A **primeira etapa** aconteceu em 25 de abril de 2018. O encontro teve como objetivo apresentar a proposta do projeto de extensão ao diretor e vice-diretora da Escola Estadual 11 de Outubro. Assim, a equipe e a coordenação relataram os objetivos, metodologia e ações que

seriam desenvolvidas num período de oito meses na escola. A direção mostrou-se receptiva e pontuou sobre a importância de o projeto de extensão estabelecer um vínculo entre estudantes da escola e a Universidade, o que nos faz destacar a importância da extensão universitária para a sociedade:

A Extensão Universitária possui papel importante no que se diz respeito às contribuições que pode trazer frente à sociedade. É preciso, por parte da Universidade, apresentar concepção do que a extensão tem em relação a comunidade em geral. Colocar em prática aquilo que foi aprendido em sala de aula e desenvolvê-lo fora dela. A partir do momento em que há esse contato entre o aprendiz e a sociedade beneficiada por ele, acontece por parte dos dois lados, benefícios. Aquele que está na condição do aprender acaba aprendendo muito mais quando há esse contato, pois torna-se muito mais gratificante praticar a teoria recebida dentro da sala de aula. Esse é o conceito básico de extensão. (RODRIGUES *et al.*, 2013, p. 142).

Ou seja, a partir dessa relação (Universidade e extensão) – entre colocar em prática a teoria e levar o conhecimento à comunidade –, frisa-se que os projetos de extensão se tornam, conseqüentemente, uma grande experiência de aprendizagem para as/os participantes e para quem promove as ações.

Feita a apresentação para a direção da escola, a **segunda etapa** consistiu na abertura de inscrições para participação de estudantes públicos-alvo do projeto. Foram disponibilizadas 100 vagas para os estudantes do terceiro ano regular e EJA da instituição. O período para a realização dessas inscrições foi de 25 de abril a 10 de maio. Para mobilização dessa ação, foram realizados dois encontros pelos membros da equipe, nos dias 08 de maio (pela manhã) e 10 de maio (à noite), tanto na Escola Estadual 11 de Outubro quanto no anexo da Escola Municipal Professor Plínio Mendes dos Santos, com o objetivo de apresentar o projeto para as/os estudantes.

Realizada as inscrições, a **terceira etapa** aconteceu em 23 de maio e teve como objetivo identificar as demandas sobre ingresso e permanência na educação superior. Cabe destacar que, nesse dia, foi realizada a dinâmica de *quebra-gelo*, com a utilização de um aplicativo de celular elaborado pelo professor de História da escola, Marcelo Pereira Rocha, e, em seguida, foi apresentado o *Quem somos?*, atividade que consistiu na apresentação das informações extraídas pela equipe do projeto de extensão a partir das inscrições realizadas pelas/os estudantes. Por exemplo, elas diziam respeito ao gênero; à idade; ao trabalho; aos cursos que as/os estudantes gostariam de fazer; às expectativas com relação ao projeto e quais temáticas gostariam que viessem a ser aprofundadas no decorrer dos encontros.

Posteriormente, realizamos uma atividade de estudo de caso, com a divisão das/os estudantes em cinco grupos. Os casos apresentavam problemas envolvendo questões de acesso e permanência na educação superior.

Nesse contexto, importa comentar que, no campo da produção acadêmica, as discussões sobre acesso e permanência, segundo Veloso e Maciel (2015), têm como norte três categorias específicas: o ingresso, a permanência e a qualidade na formação, ou seja, as análises que permeiam o campo do acesso e permanência precisam partir do pressuposto que o aumento de vagas ou Instituições de Ensino Superior (IES) não pode ser considerado como acesso sem levar em consideração a efetivação da matrícula da/o estudante, a condição de permanência da/o aluna/o no curso e a qualidade do curso escolhido e da instituição. Nesse sentido:

As definições no que se refere à compreensão sobre acesso e permanência evidenciam tais contradições: o acesso é materializado como ingresso e não como uma relação que compreenda ingresso, permanência e sucesso escolar; em detrimento de tal condição é possível identificar o desenvolvimento de programas específicos para permanência. A separação entre as diferentes estratégias demonstra a falta de políticas que fortaleçam as IES, ou mesmo a falta de uma política para a educação superior e que considerem o acesso indissociável da permanência,



uma vez que o objetivo destas seria o sucesso escolar, ou seja, a conclusão dos cursos de graduação. (VELOSO; MACIEL, 2015, p. 245).

Assim, ao estabelecer políticas públicas de acesso que não estão associadas às condições de permanência e, ao mesmo tempo, demonstrando preocupação em expandi-las, o Estado permite a existência de lacunas que interferem na eficácia delas. Nesse sentido, consideramos que essas medidas “[...] seguem a lógica presente nas políticas de democratização e de inclusão em um sistema capitalista: mantêm a situação que gera tal condição, mas amenizam os efeitos das desigualdades sociais e econômicas.” (VELOSO; MACIEL, 2015, p. 245).

A realização dessa etapa permitiu diagnosticar quais as expectativas das/os estudantes com relação ao projeto de extensão e quais as possíveis dúvidas, para, a partir das considerações pontuadas, traçar estratégias que permitissem elucidar as indagações e tornar as atividades que viriam a ser promovidas mais dinâmicas, de forma que os participantes não viessem a evadir-se ao longo dos encontros e, ao mesmo tempo, atendessem aos seus interesses e dúvidas.

Nota-se, pelo estudo realizado na Universidade Federal de Lavras, Minas Gerais, que Alvarenga e outros (2012, p. 69) constataram alguns pontos que distanciam alunos do ensino médio público da Universidade, evidenciando “a falta de perspectiva para o futuro, que é difundida por meio de uma cultura de interiorização dos alunos do ensino público”, bem como “o distanciamento entre as escolas e a universidade e a falta de divulgação das oportunidades existentes.” Assim, em meio ao distanciamento entre as escolas e a Universidade, retratado por Alvarenga *et al.* (2012), considerando as ofertas de vagas destinadas a estudantes do ensino regular público<sup>9</sup>, bem como os programas de acesso e permanência na UFMS, verifica-se a necessidade de uma aproximação da UFMS com estudantes que estão inseridos no ensino regular público, como forma de mediação de acesso às informações para possíveis candidatos à educação superior ofertada pela UFMS.

9 Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2015, mostrou que 88,1% da população que se encontra inserida no ensino médio regular está em escolas públicas e 11,9% em escolas privadas. Apesar desse número elevado, 74,7% da população que se encontra inserida na educação superior está em universidades privadas e apenas 25,3% em universidades públicas.

A **quarta etapa** aconteceu em 21 de junho e teve como pauta o acesso à educação superior. Duas questões foram trabalhadas nesse dia pela equipe: *o que é educação superior?* e *as formas de acesso à educação superior*. No primeiro momento, discutiu-se com as/os alunas/os categorias, como: Universidade; Centro universitário; Faculdade; Cursos de Licenciatura, Bacharelado, Tecnológico, Extensão universitária e outras categorias temáticas. Já em um segundo momento, foram enfatizadas as formas de acesso à educação superior: Vestibular, ENEM, SISU, Programa Universidade para Todos (PROUNI) e Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), a partir da dinâmica dos balões.

A **quinta etapa** foi dividida em dois dias, em 20 de agosto e 18 de setembro, e ainda manteve a temática de acesso à educação superior, porém, direcionada, especificamente, para o ingresso via política de cotas<sup>10</sup>. Nesse dia, foram realizadas duas atividades. A primeira explanou sobre a dinâmica dos privilégios, com o objetivo de mostrar que, mesmo com legislação instituída pelo artigo 5.º da Constituição (“Todos são iguais perante a lei sem distinções [...]”) e por meio do artigo 205 (“A educação, direito de todos e dever do Estado e da família será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”) (BRASIL, 1988), paradoxalmente, no campo social, esses princípios constitucionais não se aplicam, pois as condições econômicas, sociais e culturais não são as mesmas para todas/os e, conseqüentemente, as condições de acesso também.

Em seguida, como segunda atividade, a equipe fez uma explanação sobre a política de cotas, de forma a destacar o público-alvo da ação afirmativa, bem como em quais linhas as pessoas participantes do projeto poderiam ingressar nos cursos da UFMS. A explicação baseou-se nas especificações do edital de convocação para matrícula dos cursos de graduação, no formato de vestibular (2018)<sup>11</sup>. A apresentação das linhas foi realizada por meio de projeção e cartazes impressos que permaneceram fixados no mural da escola. Para finalizar a quinta etapa

10 Salienta-se que, no primeiro Governo Dilma Rousseff (2011-2014), temos a criação da Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, também conhecida como Lei de Cotas, que estabelece a reserva de 50% das vagas das IFES para os jovens que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

11 Para maiores informações, acesse: [https://ingresso.ufms.br/files/2018/08/edital\\_prograd\\_2018\\_038.pdf](https://ingresso.ufms.br/files/2018/08/edital_prograd_2018_038.pdf).

foi realizada a dinâmica do júri simulado, de modo que as/os alunas/os foram divididas(os) em dois grupos, nos quais um deveria formular argumentos contra a política de cotas e o outro a favor. A dinâmica tinha como objetivo fazer com que as pessoas participantes se posicionassem e formulassem argumentos decorrentes da política de cotas e viessem a ser debatidos com as devidas intervenções da equipe do projeto.

Em continuidade, a **quinta etapa** foi realizada em 18 de setembro e teve como objetivo discutir a permanência e as práticas universitárias na UFMS. Desse modo, a equipe propôs aos estudantes um jogo de perguntas e respostas sobre temáticas como: matrícula, assistência estudantil, seleção para a assistência estudantil, extensão, bolsa de pesquisa, entre outras questões. Assim, para a execução dessa atividade, as/os alunas/os foram divididas em quatro grupos na quadra de esportes da escola e foi elaborado, pela equipe do projeto de extensão, previamente, um conjunto de perguntas sobre permanência e práticas universitárias.

A partir do desenvolvimento dessa atividade, embasada pelos conhecimentos dos membros do projeto de extensão, as/os alunas/os passaram a conhecer um pouco da vida universitária, bem como as ações às quais podem recorrer durante a graduação, como auxílios e programas de permanência da Instituição.

Em continuidade às ações desenvolvidas, destacamos que a **sexta etapa** foi realizada em 24 de setembro e teve como foco a feira de profissões. Todos os cursos da UFMS de Campo Grande foram convidados para participar de uma feira de profissões na escola vinculada ao projeto. Tivemos a adesão de cerca de 30 cursos, que apresentaram suas carreiras de formas bem diversificadas para estudantes da Escola 11 de Outubro. Vale destacar que houve uma troca de experiências muito rica entre estudantes da escola e da UFMS.

Em 30 de outubro, tivemos a visita das/dos estudantes à UFMS, consistindo a **sétima etapa** do projeto. Com condução da UFMS, as pessoas participantes jantaram no Restaurante Universitário. Em seguida, em dois grupos, iniciou-se a visita. Cada grupo seguiu com aproximadamente cinco colaboradores do projeto.

O primeiro grupo conheceu a Faculdade de Computação (FACOM). Considerando que, naquele momento, as salas e laboratórios

estavam ocupadas pelas/os acadêmicas/os, os estudantes da Escola Estadual 11 de Outubro puderam observar o funcionamento dos cursos de graduação que fazem parte dessa Faculdade. Outro curso visitado foi o de Arquitetura e Urbanismo, onde os acadêmicos mostraram como funcionam as atividades desenvolvidas nessa graduação. Além disso, um acadêmico do curso História que nos acompanhava na visita explicou um pouco aos estudantes como funciona o curso e como é o campo de trabalho após a formação do historiador licenciado.

O segundo grupo realizou o caminho inverso e nos encontramos no corredor central da instituição. Por fim, realizamos um *tour* com os estudantes pelo corredor, indicando onde estava situado cada bloco da Universidade. Assim, seguimos até o bloco do curso de Engenharia Elétrica, passando por ele e chegando ao bloco dos cursos de Educação Física e Artes Visuais. Nele, as/os estudantes puderam observar tanto as exposições de arte quanto a aula de dança que acontecia no momento da visitação. Como o tempo foi curto e considerando que grande parte dos cursos de graduação não funciona no período noturno, não percorremos toda a Instituição, porém, procuramos responder a cada questionamento suscitado pelos estudantes.

Notamos que a devolutiva dada pelas pessoas que participaram foi positiva com relação à atividade realizada e que muitos não imaginavam como era e como funcionava o interior de uma instituição de educação superior. Animaram-se para seguir uma futura profissão. Encerrando a visitação, saímos do bloco de Educação Física e Artes Visuais e seguimos para o ônibus, retornando à escola.

A **oitava etapa** foi realizada em 19 de novembro e consistiu no encerramento do projeto de extensão, por meio de uma orientação vocacional e apresentação cultural. A equipe convidou estudantes que cursam música e estudantes que participam de um projeto de extensão de dança na UFMS para se apresentarem na escola. A apresentação musical durou cerca de 20 minutos e, posteriormente, foi realizada uma aula básica de forró, ministrada pelas/os estudantes participantes do projeto de dança. Além disso, uma psicóloga da UFMS ficou responsável pela orientação vocacional, tendo explicado às/aos estudantes, de forma coletiva, possibilidades para a tomada de decisão sobre qual curso/profissão escolher, levando em consideração seus principais interesses.

Cabe destacar que os recursos didáticos adotados em cada encontro foram selecionados segundo o critério de adequação ao conteúdo trabalhado. Toda essa preocupação em deixar as atividades mais dinâmicas, por meio da utilização de estudos de caso, cartazes, balões, aplicativos de celular, entre outros, tiveram como objetivo extrair ao máximo a participação das pessoas inscritas no projeto.

Cabe ponderar que em todas as etapas do projeto foram realizadas avaliações sobre as dinâmicas e ações propostas, como forma de balizar as atividades que posteriormente seriam pensadas para os encontros. No geral, observam-se avaliações positivas realizadas pelas/os estudantes da Escola Estadual 11 de Outubro com relação ao desenvolvimento do projeto de extensão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo apresentou considerações com relação ao projeto de extensão *UFMS vai à escola: interlocução com o Ensino Médio*, bem como sobre as políticas de acesso e permanência na Educação Superior Pública Federal, no Brasil. As experiências vivenciadas no decorrer do projeto de extensão foram relatadas e analisadas por meio das avaliações e das discussões da equipe.

Como resultado, procuramos, por um lado, subsidiar ações e orientações que favorecessem o acesso e a permanência de estudantes do ensino médio público à educação superior; por outro, buscamos a criação e ampliação de políticas institucionais de permanência na UFMS. Verificamos que o projeto de extensão proposto corrobora com a importância de as instituições de ensino superior realizarem um trabalho focalizado no processo de transição dos estudantes do ensino médio para a educação superior, principalmente no que diz respeito ao acesso e à permanência.

Em suma, observamos durante o desenvolvimento das atividades do projeto de extensão que as indagações das/dos estudantes diziam respeito, principalmente, a questões sobre acesso à educação superior, por exemplo: ENEM, funcionamento do SISU, notas de corte e vestibulares. Além do mais, ao serem indagados sobre o público-alvo da política de cotas, citavam apenas pretos, indígenas e deficientes, ou

seja, ignoravam que eles poderiam ingressar pela política de cotas pelo fato de serem estudantes de escola pública. Outro ponto a ser destacado é que as/os estudantes não conheciam, em sua maioria, as políticas institucionais que fomentam bolsas e auxílios para a permanência de estudantes na graduação. Políticas essas, implantadas pelo Estado, que visam favorecer a permanência de estudantes nesse nível de educação.

Destacamos a relação do projeto de extensão apresentado com os conhecimentos desenvolvidos no grupo de pesquisa e socializados por meio do projeto, sendo utilizados para ampliar os conhecimentos sobre acesso e permanência na educação superior de possíveis candidatas/os aos cursos da UFMS, inclusive por meio da política de cotas.

A expansão da educação superior possibilitou o ingresso de estudantes oriundos de escola pública e a realização de ações como as deste projeto de extensão viabilizou identificar que muitos estudantes ainda não têm acesso aos conhecimentos básicos sobre os programas que podem favorecer o acesso à educação superior pública. Concluímos que os programas de acesso à educação superior precisam ser mais divulgados para estudantes do ensino médio público, aumentando, assim, as possibilidades de acesso desse grupo à educação superior pública.

## REFERÊNCIAS

ALVARENGA, C. F. *et al.* Desafios do Ensino Superior para estudantes de escola pública: um estudo na UFLA. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 55-71, jan./mar. 2012.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR; FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS ESTUDANTIS. **II Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) graduandos (as) das Ifes – 2003**. Brasília: Andifes; FONAPRACE, 2004.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR; FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS ESTUDANTIS. **V Pesquisa Nacional de**

**Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) graduandos (as) das Ifes – 2018.** Brasília: Andifes; FONAPRACE, 2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292p.

BRASIL. **Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Brasília: Presidente da República, 2010b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm). Acesso em: 05 jul. 2019.

CARVALHO, C. H. A. de. Política para a educação superior no governo Lula: expansão e financiamento. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 58, p. 209-244, jun. 2014.

COMISSÃO DE PROGRAMA DE GOVERNO. **Programa de Governo 2002.** Programa de Governo: Coligação Lula Presidente, São Paulo, 2002.

CUNHA JR., M. **Evasão e permanência de estudantes em cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2008-2012).** 2021. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2021.

CUNHA JR., M.; BRITO, S. H. A.; MACIEL, C. E. Políticas de expansão da educação superior pública federal no Brasil (2003-2018). *In*: BIGARELLA, N.; MACIEL, C. E.; BRITO, V. M. (Org.). **Políticas, práticas, gestão e planejamento educacional.** Brasília: ANPAE, 2021. p. 270-288

GIMENEZ, F. V. **Expansão e inclusão na educação superior: a bolsa permanência na UFMS.** 2017. 317f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica (2017)**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 2 de jan. de 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior (2000-2019)**. Brasília: 2001-2020. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 15 fev. 2021.

LUZ, J. N. N. da; VELOSO, T. C. M. A. O Sistema de Seleção Unificada (SiSU): refletindo sobre o processo de seleção. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados-MS, v. 4, n. 10, p. 68-83, jan./abr. 2014.

MACIEL, C. E.; CUNHA JR., M. Avanços e desafios da/para expansão do acesso à educação superior no Brasil. *In*: MACIEL, C. E.; GOMES, M. P.; SIQUEIRA, R. M. (Org.). **Políticas educacionais democráticas em tempos de resistência**. Brasília: ANPAE, 2021. p. 57-75

RODRIGUES, A. L. L. *et al.* Contribuições da Extensão Universitária na Sociedade. **Cadernos de Graduação - Ciências Humanas e Sociais**, Aracaju, v. 1, n. 16, p. 141-148, mar. 2013.

SILVA, A. F. da; MARTINS, T. C. O REUNI no contexto de expansão das Universidades Federais (2007-2012). *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA: A GESTÃO DO CONHECIMENTO E OS NOVOS MODELOS DE UNIVERSIDADE. 14, 2014, Santa Catarina. **Anais [...]**. Santa Catarina: CIGU, 2014. p. 1-14.

VELOSO, T. C. M. A.; MACIEL, C. E. Acesso e permanência na educação superior: análise da legislação e indicadores educacionais. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 224-250, jan./abr. 2015.



## ESTUDANTES NEGROS E NÃO NEGROS DO ENSINO MÉDIO: EXPECTATIVAS E DESAFIOS PARA INGRESSO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Bartolina Ramalho Catanante (UEMS)<sup>1</sup>

Maria José de Jesus Alves Cordeiro (UEMS)<sup>2</sup>

### RESUMO

Este artigo apresenta os resultados finais de uma pesquisa de abordagem qualitativa, desenvolvida por pesquisadoras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), associadas à Rede Nacional de Pesquisa Universitatis – eixo 5 (acesso e permanência) –, intitulada: Permanência e evasão na Educação Superior: fatores interferentes, interfaces com Ensino Médio público e possibilidades de avanço nas políticas públicas. Em consonância com o Projeto da Rede, este trabalho tem como objetivo discutir as expectativas e desafios para o ingresso na Educação Superior com base nos estudos teóricos e análises estatísticas dos dados obtidos com a aplicação de questionário a 323 estudantes negros/as e não negros/as do terceiro ano do Ensino Médio (matutino e vespertino), da Escola Estadual Joaquim Murtinho em Campo Grande – MS. Os resultados foram analisados diante dos índices de evasão na Educação Superior de Mato Grosso do Sul e Brasil.

Palavras-chave: Ingresso na Educação Superior. Ensino Médio. Estudantes Negros/as.

---

<sup>1</sup> Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR, 2017); doutora (2008) e mestra (1999) em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); graduada em Pedagogia (1989) e especialista em História da América Latina (1994) pela UFMS; professora sênior da UEMS no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu – curso de Mestrado Profissional em Educação (Profeduc). Membro do Eixo 5 – acesso e permanência da Rede Universitatis. E-mail: [bartoramanante@hotmail.com](mailto:bartoramanante@hotmail.com). Orcid: 0000-0001-5848-6726.

<sup>2</sup> Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Doutora e Mestre em Educação - Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professora adjunta da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Docente no Curso de Pedagogia, no Mestrado em Educação. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero, Raça e Etnia (GEPEGRE/CNPq/UEMS); membro do Centro de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação, Gênero, Raça e Etnia (CEPEGRE/UEMS); membro do Eixo 5 – acesso e permanência da Rede Universitatis. E-mail: [maju@uems.br](mailto:maju@uems.br).

## INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta os resultados finais de uma pesquisa de abordagem qualitativa, desenvolvida por pesquisadoras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) associadas à *Rede Nacional de Pesquisa Universitatis – Eixo 5* (acesso e permanência). O Eixo 5 é composto por diversas universidades da região Centro-Oeste, Nordeste e outras, sob a coordenação das universidades federais da Paraíba. Por sua vez, o projeto intitulado **Permanência e evasão na Educação Superior: fatores interferentes, interfaces com Ensino Médio público e possibilidades de avanço nas políticas públicas** se constitui em uma pesquisa de natureza qualitativa e visa compreender os fatores relacionados ao processo de permanência e evasão de estudantes da Educação Superior pública dos estados de Mato Grosso (MT), Mato Grosso do Sul (MS) e Paraíba (PB), em interface com as demandas do ensino médio público. Teve como objetivo geral identificar as perspectivas dos estudantes do terceiro ano do Ensino Médio de escolas da rede pública de ensino quanto ao acesso à Educação Superior bem como o seu perfil sociocultural por meio da aplicação de um questionário por amostragem.

A pesquisa desenvolvida objetivou estabelecer uma interface com o Ensino Médio público, especialmente nos quesitos permanência e evasão, como um dos fatores que pudesse contribuir com o acesso e a permanência na Educação Superior por meio da identificação das demandas dos/as estudantes do Ensino Médio. De igual maneira, por meio do acesso ao conhecimento que os/as estudantes possuem sobre as diferentes formas de ingresso em cada instituição, mediante as graduações ofertadas em cada instituição de ensino superior (IES) e os apoios institucionais e de políticas dos governos estaduais e federais, apreendendo-se a continuidade da formação em nível superior apresenta-se como uma perspectiva efetiva. A investigação desenvolvida pelas pesquisadoras da UEMS ocorreu em uma escola indígena (Dourados-MS) e uma não indígena (Campo Grande-MS).

O objetivo do presente artigo é apresentar o resultado final da pesquisa com as análises sobre as concepções e expectativas dos jovens, com destaque para negros/as, sobre o acesso à Educação Superior, bem como as condições de permanência oferecidas, além de contextualizar o

Ensino Médio e suas nuances. Os/as sujeitos da pesquisa são 323 estudantes negros/as e não negros/as matriculados/as em 11 turmas do Ensino Médio, nos períodos diurno e noturno, da Escola Estadual Joaquim Murтинho, localizada na área central do município de Campo Grande. Os dados empíricos foram coletados por meio da aplicação de um questionário semiestruturado aos/as discentes negros/as e não negros/as, elaborado pela equipe da UEMS, participante da pesquisa.

Importante ressaltar que os resultados parciais da pesquisa específica da UEMS, que retrata o perfil dos/as estudantes matriculados/as no Ensino Médio da Escola Estadual Joaquim Murтинho, foi objeto de publicação em outro artigo por pesquisadoras da instituição.<sup>3</sup>

Os resultados finais da pesquisa que apresentamos neste artigo corroboram que os/as estudantes do Ensino Médio, negros/as e não negros/as da escola pública, preocupam-se com o ingresso e a permanência na Educação Superior, principalmente por constituírem a camada social pobre, na maioria negros/as, conjuntura que os/as coloca em situação de vulnerabilidade social, econômica e em confronto com a discriminação racial.

### **Juventude no Brasil e o Ensino Médio: desafios e expectativas**

Para falarmos do Ensino Médio, obrigatoriamente, consideramos relevante refletir sobre as juventudes<sup>4</sup>, com destaque para a juventude negra, tendo em vista que se constitui de um grupo de jovens que, na maioria absoluta, vivencia limitações materiais e simbólicas, de sujeitos e instituições, em maior intensidade que os demais grupos. Essa realidade impede o acesso e o gozo de direitos sociais garantidos pela Constituição e pelas políticas públicas em geral.

A Lei n.º 12.852, de 5 de agosto de 2013, **que institui** o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e

3. LANDA, Beatriz; LACERDA, Léia T.; CATANANTE, Bartolina R. Concepções de estudantes indígena e não indígenas do ensino médio sobre o ingresso na Educação Superior em duas instituições escolares em Mato Grosso do Sul. Educação e Fronteiras On-Line, Dourados/MS, v.10, n.29, p.72-91, abr./jun. 2020.

4. Utilizamos o termo juventude no plural pelo fato de considerarmos os diferentes grupos étnico-raciais que a compõe e que no cenário brasileiro vivenciam oportunidades educacionais, sociais, políticas e econômicas diferentes.

diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude (SINAJUVE) para caracterizar quem é jovem no Brasil, preceitua que:

Art. 1º. Esta Lei institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE.

§ 1º Para os efeitos desta Lei, são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade.

§ 2º Aos adolescentes com idade entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos aplica-se a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, e, excepcionalmente, este Estatuto, quando não conflitar com as normas de proteção integral do adolescente.

E, para conceituar juventudes, buscamos a Política Nacional de Juventude (PNJ, 2006, p. 5), segundo a qual:

[...] juventude é uma condição social, parametrizada por uma faixa etária, que no Brasil congrega cidadãos e cidadãs com idade compreendida entre os 15 e os 29 anos. Sendo tema de interesse público, a condição juvenil deve ser tratada sem estereótipos e a consagração dos direitos dos/das jovens precisa partir da própria diversidade que caracteriza a(s) juventude(s).

Portanto, falar de juventudes também implica falar dos avanços e limites das políticas públicas para essa etapa da vida, em todas as suas facetas – educação, trabalho e lazer, entre outras –, principalmente, do lugar da escola nas trajetórias juvenis, objeto de estudo desta pesquisa. Assim, para este trabalho, apesar de ser considerado/a jovem quem está entre 15 e 29 anos, vamos destacar como objeto de análise a faixa etária de 15 a 17 anos, já que essa é a faixa etária na qual se insere a etapa da Educação Básica nominada Ensino Médio. Estudantes acima dessa faixa são considerados(as) em distorção série/idade.

As juventudes, especialmente a negra, são vistas como problemas ou grupos com problemas. Para Corrochano e Abramo (2016, p.116):

Apenas em meados dos anos 2000 a mobilização de diferentes setores da sociedade brasileira – centrais sindicais, movimentos populares, pesquisadores, gestores governamentais, além as próprias organizações juvenis – irá contribuir para a emergência e uma perspectiva da juventude como etapa singular do desenvolvimentismo pessoal e social, para a qual o Estado e a sociedade devem estruturar políticas públicas capazes de garantir direitos, cidadania e construção de trajetórias – de escolarização, inserção laboral, participação, vida familiar – que conduzam à autonomia e à independência desses sujeitos.

A criação do Estatuto e da PNJ é resultado dessa luta e compreensão do que é juventude e do papel do Estado como responsável pela oferta de políticas, programas e ações nos diversos campos de atuação, em que a educação ocupa o centro do caleidoscópio, refletindo para as demais áreas. Entretanto, mesmo havendo um crescimento exponencial da escolarização da população jovem com acesso de diferentes camadas sociais, os níveis de exclusão educacional continuam altos. Em 2013, dos mais de 1,5 milhão de jovens de 15 a 17 anos, um pouco mais da metade cursava o Ensino Médio (PNAD, 2013), sendo que os demais jovens ainda estavam no Ensino Fundamental ou fora da escola. As duas situações caracterizam as desigualdades de acesso e exclusão do Ensino Médio e, conseqüentemente, da Educação Superior.

Na faixa etária de 15 a 17 anos, a taxa passou de 87,2%, em 2016, para os 88,2% atuais. A meta do PNE é atingir a universalização até 2024, porém, apenas 68,4% dessa população estava na série de estudo adequada, ou seja, cursando Ensino Médio. Isso significa que cerca de 1,3 milhão de adolescentes dessa faixa etária estavam fora da escola em 2018, enquanto outros 2 milhões estavam atrasados, conforme dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua), divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018). O problema afeta mais os homens, já que de 15 a 17

anos, apenas 63,5% estavam na série adequada, enquanto as mulheres, apresentam uma taxa maior, de 73,5%. Pessoas com a pele preta ou parda também são mais afetadas, tendo em vista que 63,5% dos pretos ou pardos de 15 a 17 anos estavam fora da série adequada.

Para melhor visualizarmos esse cenário, apresentamos os dados sobre o Ensino Médio em uma série histórica de 2015 a 2020, coletados no Censo Escolar da Educação Básica - INEP, referentes ao Brasil, à Região Centro-oeste, ao Mato Grosso do Sul e a Campo Grande, capital onde se localiza a E.E. Joaquim Murtinho, *locus* desta pesquisa. Para a presente discussão, vamos nos ater apenas aos dados do ano de 2020 da rede estadual de ensino, considerando o nosso público-alvo.

De acordo com o censo, no Brasil, em 2020, tínhamos um total geral de 7.550.753 estudantes matriculados no Ensino Médio, sendo que, desse quantitativo, 6.351.444 estavam nas redes estaduais. Desse total, 5.971.054 estavam na faixa entre 15 e 17 anos. Do total geral do Brasil, 3.122.438 são negros/as (cor preta e parda), sendo 1,618,243 do sexo feminino, ou seja, 52%, e 1.504.195 do sexo masculino, ou seja, 48% negros. Quando olhamos para a região Centro-Oeste, onde está localizado o estado de Mato Grosso do Sul, temos um total geral de 611.088 de estudantes matriculados, sendo 501.304 na faixa de 15 a 17 anos. Do total geral, 506.110 estão nas redes estaduais, sendo 313.634 do sexo feminino e 297.454 do sexo masculino e, desses, 190.674 são negros/as. Do total de negros/as, 51,1% são negras e 48,9% negros.

Em se tratando do estado de Mato Grosso do Sul, do total geral de 104.878 estudantes matriculados, 75.760 estavam faixa de 15 a 17 anos. Do total geral, 89.981 estavam na rede estadual – que possui 309 escolas nos 79 municípios –, sendo 53.888 do sexo feminino e 50.990 do sexo masculino. Dos 104.8778 estudantes, 45.139 são negros/as, sendo 51% negras e 49% negros. Já na capital do estado, Campo Grande, dos 36.020 estudantes matriculados, 29.431 estão nas 65 escolas estaduais e, desses, 26.245 na faixa de 15 a 17 anos. Do total de 36.020, tínhamos 18.234 do sexo feminino e 17.786 do sexo masculino. Além disso, constatamos que do total geral 16.962 eram negros/as, dos quais 50,1% de negras e 49,9% de negros.

Na Escola Estadual Joaquim Murtinho, das 11 turmas de terceiro ano do Ensino Médio pesquisadas, que compreendem um total

de 323 respondentes à pesquisa, 56% são do sexo feminino, 42,7% do sexo masculino e 1,3% não-binário, transexual ou travesti. Com relação à orientação sexual, 83% se identificaram como heterossexuais, 8,4% como bissexuais e os demais como homossexuais, pansexuais e assexuais. No quesito cor e raça, tivemos como autodeclarados/as: 41,2% de branco/a; 56,3% negro/a, sendo 10,8% de cor preta e 45,5% de cor parda. Um total de 2,5% não marcou essa questão. Um dado interessante foi quanto à faixa etária, pois apenas 12,7% estavam na faixa até 17 anos, enquanto 81,7% se encontravam na faixa dos 17 e 18 anos e 5,9% com 19 anos ou mais. Registra-se que 93,5% se declararam solteiros/as e 96,9% não possuem deficiência. Entre os/as demais que assinalaram possuir deficiência, a baixa visão foi a mais citada.

Pelos dados apresentados no Censo, verificamos, ainda, informações sobre o desempenho dos estudantes no Ensino Médio, cuja conclusão, que depende da permanência, é quesito obrigatório para ingresso na Educação Superior. No entanto, segundo Jardim e Almeida (2016, p. 78), no que se refere a esse acesso, estudantes de escola pública enfrentam maiores dificuldades, pois, “[...] temos o fato de a escola pública não conseguir cumprir a grade curricular do ensino médio exigida na maioria dos exames vestibulares Brasil afora, o que sempre a colocou em desvantagem competitiva frente algumas escolas de elite da rede privada.”

Além disso,

[...] O desconhecimento e a falta de informações sobre caminhos possíveis para o ingresso nas universidades públicas e mesmo sobre programas como o ProUni e outras ações afirmativas, como cotas e bônus, constituem também um dos fatores que afasta o estudante de baixa renda do “sonho” de estudar nas instituições públicas de Educação Superior notadamente naquelas de maior prestígio. (JARDIM; ALMEIDA, 2016, p. 78).

Portanto, é importante não perder de vista o caráter elitista da Educação Superior que ainda vigora na maioria das universidades públicas, mesmo após a criação de políticas de Ações Afirmativas do tipo cotas e reservas de vagas, que propiciam o ingresso de estudantes de seg-

mentos socialmente vulnerabilizados, como, por exemplo, negros/as, quilombolas e indígenas. Assim, enquanto os jovens de camadas médias ou das elites acessam com facilidade – de uma forma quase natural – os cursos mais prestigiados nas instituições públicas, dando continuidade aos estudos, os pobres, oriundos de escolas públicas de ensino médio, ingressam no que é possível, em busca de um diploma que lhes dê algum tipo de recompensa, ou seja, emprego ou algo que lhe propicie alguma mobilidade e, portanto, melhores condições de sobrevivência.

Mesmo sabendo da importância da chegada dos estudantes desses segmentos sociais ao universo acadêmico, não podemos deixar de fazer a crítica ao sistema, aos currículos e aos serviços educacionais. Acima de tudo, temos que discutir a efetividade da democratização da Educação Superior, que pode até propiciar ingresso, mas não garante a permanência, reproduzindo, na sua grande maioria, a sociedade brasileira marcada por desigualdades sociais, econômicas e por processos de discriminações étnico-raciais e outras.

Dessa forma,

É assim que, frente a um mercado de trabalho escalonado em degraus tão altos, o acesso à Educação Superior cumpre mais uma função simbólica, do ponto de vista do trabalhador estudante, e seletiva, do ponto de vista das empresas contratantes, do que efetivamente resulta em cesso a postos de trabalho mais protegidos, melhores remunerados ou cujas competências demandadas relacionem-se à qualificação. (JARDIM; ALMEIDA, 2016, p. 80).

Torna-se premente, portanto, discutir o desempenho dos estudantes brasileiros no Ensino Médio e seu futuro na Educação Superior, partindo do cenário macro (Brasil) até o micro (escola). Isso posto, ao analisarmos as respostas dos 323 estudantes, distribuídos em 11 turmas de Ensino Médio, período diurno e noturno da Escola Estadual Joaquim Murtinho, verificamos que 82,7% cursaram todo o Ensino Fundamental na escola pública. Já com relação à renda familiar, evidenciamos que 14,2% tinham uma renda de até 1 salário mínimo; 40,6% possuía renda de 1 a 2 salários mínimos; e 24,5% renda de 3 até 5 salários mínimos.



Os que não informaram ou não sabiam ficaram em 17%, enquanto 3,7% estavam na faixa de 6 a 10 ou mais salários mínimos. Esses dados anunciam as dificuldades que a maioria 54,8% – com até 2 salários – terão para acessar a Educação Superior, permanecer e concluir o curso, bem como aqueles 57,3% que também não exercem nenhuma atividade remunerada.

As taxas de rendimento que constam no Censo Escolar da Educação Básica do INEP, referentes ao ano de 2019 (2020 não está disponível) do Ensino Médio, mostram que na rede estadual em todo o Brasil houve 84,5% de aprovação dos matriculados; 10% de reprovação e 5,5% de abandono. Já na região Centro-Oeste foram 83,1% de aprovação; 11,1% de reprovação e 5,8% de abandono, ou seja, menor taxa de aprovação e maiores de reprovação e abandono com relação à média brasileira.

No estado de Mato Grosso do Sul, em 2019, houve 81,1% de aprovação, taxa menor que a do Brasil e da Região Centro-Oeste. Por outro lado, a reprovação foi de 12,1% e o abandono de 6,8%, índices que se configuram acima das médias da região e do Brasil. Contudo, em Campo Grande, a taxa de aprovação se manteve no mesmo patamar do estado, 81,2%, enquanto a de reprovação foi a mais alta de todas as citadas, bem como a taxa de abandono, que foi levemente menor que a estadual, porém, mais alta que a do Brasil e do Centro-Oeste.

Para fins deste estudo, interessam-nos as causas de abandono e reprovação e as expectativas dos/as estudantes. O abandono caracteriza a evasão, enquanto a reprovação também gera abandono e atraso na conclusão do Ensino Médio, caracterizando as matrículas por faixa etária e, conseqüentemente, o não ingresso ou ingresso tardio na Educação Superior.

Em pesquisa realizada entre os anos de 2012 e 2013 com jovens de 15 a 17 anos do Ensino Médio, empobrecidos e em situação de exclusão escolar, Dayrell e Jesus (2016) analisaram, por meio de narrativas e grupos focais, as variáveis que interferem na trajetória escolar e as causas da exclusão. Sobre esse fenômeno, os autores afirmam:

Entendemos que, para compreender as trajetórias escolares e os múltiplos fatores que vêm gerando a

exclusão dos jovens pesquisados, é fundamental situá-los como sujeitos socioculturais. Isso implica compreendê-los enquanto indivíduos que possuem uma historicidade, visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, lógicas de comportamentos e hábitos que lhes são próprios. (DAYRELL; JESUS, 2016, p. 409).

A exclusão pode ter causas diversas. No entanto, a discriminação racial é uma das formas mais cruéis de exclusão que os jovens negros/as enfrentam para garantir seus direitos, especialmente da educação, desde a Educação Infantil até a Educação Superior. A discriminação racial é um dos fatores que contribuem para o fracasso escolar, não permanência e, portanto, o abandono, além das mazelas que causam à autoestima, à construção da identidade e ao desempenho escolar. No Brasil, a camada mais pobre da sociedade é, majoritariamente, negra, ou seja, excluída em todos os aspectos da vida, mas que vê na escola um investimento para o futuro, o sonho de uma vida diferente, melhor. No entanto, as desigualdades sociais e raciais obrigam a juventude brasileira, principalmente a negra, a adentrar o mercado de trabalho de forma precoce, sem qualificação, de modo informal, causando o abandono da escola e também a oportunidade futura de mobilidade e ascensão social.

Durante a pesquisa, Dayrell e Jesus (2016) observam que nenhum dos/as participantes, ao falarem sobre a representação da escola, percebem-na como positiva. Contudo, nenhum deles

[...] se referiu a uma determinada matéria ou conteúdo específico, o que coloca em questão a preocupação excessiva dos sistemas de ensino, principalmente do ensino médio, com as avaliações sistêmicas que se baseiam apenas nos conteúdos curriculares, dificultando muitas vezes a abertura de espaços no cotidiano escolar para uma formação humana mais ampla [...] (p. 416).

A relação professor-aluno, no entanto, foi citada, várias vezes, com adjetivos negativos, apontando uma ligação entre a postura docente, os métodos utilizados e a aprendizagem. Por isso, acreditam que “boa parte das críticas, ao se referir aos professores, também se estende, de

fato, à estrutura escolar, com seus tempos e espaços rígidos e ao currículo existente no contexto de uma cultura escolar que dificulta as transformações necessárias.” (DAYRELL; RODRIGO, 2016, p. 418).

Portanto, as dificuldades que as juventudes expressam refletem na maioria das vezes a estrutura social marcada pelas desigualdades, na qual estão imersos. No caso dos negros e negras, além do enfrentamento de desigualdades das quais tem-se ocorrências, como gravidez juvenil, pobreza, necessidade de trabalhar, ainda se deparam com situações de discriminações, racismo, homofobia e sexismo, tanto no cotidiano social como na escola, espaço que quase sempre reforça essas situações, estigmatizando ainda mais os/as jovens.

Assim, podemos afirmar que a finalidade do Ensino Médio é maior do que preparar estudantes para exames de acesso à Educação Superior, visto que compõe parte do sonho de futuro de cada estudante. Entretanto, o processo de transição entre esse nível de ensino e a Educação Superior não tem sido um objetivo possível a todas as juventudes do Brasil, pois jovens pobres, quando conseguem, disputam em condições desfavoráveis o ingresso e, quando entram, começa outra batalha: permanecer e concluir. Nessa batalha, segundo Tarábola (*apud* FALCÃO; ABTIBOL; SANTOS, 2021, p. 4), ao ingressar na universidade, esses jovens “[...] precisam agir para dominar as regras, se apropriar dos códigos secretos das linguagens, procedimentos, instâncias e siglas e, inclusive, descobrir as temporalidades ocultas que regem a vida universitária de um estudante tido como competente.”

De acordo com as autoras, “a escola de ensino médio brasileira está ainda organizada sobre uma ideia de discente tutelado, que dificulta o desenvolvimento da autonomia e capacidade de decisão sobre os próprios rumos de sua formação, aspectos que lhes serão mais exigidos no nível da Educação Superior.” (FALCÃO; ABTIBOL; SANTOS, 2021, p. 5).

### **Lócus da Pesquisa - Escola Estadual Joaquim Murтинho**

A Escola Estadual Joaquim Murтинho é uma das escolas públicas mais antigas da cidade de Campo Grande. O seu Ato de criação data do ano de 1912 como uma das estratégias para superar o *déficit* educa-

cional apresentado à época na cidade. Campo Grande evidenciava uma grande diferença na infraestrutura e na qualidade do ensino ofertado, em comparação à Cuiabá. No entanto, a criação da escola permaneceu no papel por muitos anos, e só foi lançada a *pedra fundamental* para a construção do prédio no ano de 1918, sob a intendência de Arnaldo Estevão de Figueiredo e do governo do Presidente D. Aquino, quando da visita desse último à cidade de Campo Grande (BITTAR; FERREIRA JR., 2008, p. 138).

No ano de 1924, o governo federal atribuiu uma nova denominação a algumas instituições escolares, que passaram a ser nomeadas *grupos escolares*, mediante o Decreto n.º 669/1924. Entre as instituições que tiveram os nomes modificados, estava uma de Campo Grande, que se transformou em Grupo Escolar Joaquim Murтинho. Depois disso, a escola ainda levou mais dois anos para ser inaugurada, fato ocorrido no mês de julho de 1926, durante o Governo de Estevam Corrêa (OLIVEIRA, 2018).

A Escola Estadual Joaquim Murтинho foi pensada para organizar e instituir o Ensino Secundário e, assim, se preparou para oferecer o Ensino Médio como uma de suas prioridades. Durante o período do Brasil Grande serviu de base para a implantação de vários cursos profissionalizantes preconizados pela Lei de n.º 5.692/1971, dentre eles, cursos técnicos em Contabilidade, Enfermagem, Edificações, Radiologia e o Curso de Magistério, denominação que recebeu o antigo Curso Normal, retratando o período histórico.

Caroline Hardoim Simões, em seu trabalho de mestrado intitulado *A Formação de Professores na Escola Normal Joaquim Murтинho no Sul de Mato Grosso no Período de 1930 a 1973*, demonstra que a Escola Joaquim Murтинho se constituiu como um *locus* potente de formação de professores em nível médio, gestando diversos modelos de cursos e currículos nessa área. A autora registra a preocupação de governadores, como Pedro Celestino Correa, com a continuidade e a expansão da educação pública e que implantou grupos escolares, tanto no interior do sul do estado quanto em Campo Grande, em 1922. Também com essa preocupação, o governador Mário Correa da Costa determinou a criação de uma escola de formação de professores, Escola Normal Campo Grande (Decreto n.º 865, de 22/06/1929), que, posteriormente, passou a

ser Escola Normal Joaquim Murtinho. Funcionou com diferentes currículos até o ano de 1971, quando começou, gradativamente, a encerrar as atividades do Curso Normal, completando seu ciclo no ano de 1973, em decorrência da publicação da Lei n.º 5.692/1971. A nova Lei reformou a organização do ensino de 1º e 2º graus no Brasil e o ensino de nível médio passa a ser profissionalizante. A formação de professores em nível médio passa a ser nomeado Habilitação Específica do Magistério e trouxe um currículo mínimo com fundamentos da educação, estrutura e funcionamento do ensino, didática geral e específica e estágio profissionalizante, revelando o novo período histórico que se inicia.

A placa de inauguração do antigo prédio, encontrada nos arquivos da Escola Estadual Joaquim Murtinho, indica que essa obra foi inaugurada no ano de 1926, sob a supervisão do engenheiro Camillo Boni (OLIVEIRA, 2018) e recebeu o nome de Escola Normal Modelo Joaquim Murtinho como homenagem ao médico e ministro sul-mato-grossense Joaquim Murtinho, nascido em Corumbá. Um de seus fundadores foi o professor Múcio Teixeira, que assumiu a direção da escola por um longo período. O primeiro foi nos anos de 1930/1932 e, posteriormente, 1948 a 1960. Essa escola está localizada na principal avenida da cidade de Campo Grande e recebe estudantes de todas as regiões, tanto do centro quanto das periferias. A maioria deles utiliza o transporte coletivo com meio de acesso à escola. É uma escola muito bem avaliada pelos estudantes, pais, funcionários e comunidade em geral e sempre foi uma referência em termos de Ensino Médio.

### **O acesso à Educação Superior na visão dos/as estudantes da Escola Estadual Joaquim Murtinho**

Com base nos dados coletados no questionário – com relação ao acesso/permanência na Educação Superior –, podemos afirmar que as respostas apontaram para a construção de três categorias de análise, que nos permitiram compreender as expectativas dos/as estudantes negros/as e não negros/as quanto ao acesso e permanência na Educação Superior. As categorias apontadas foram: o interesse e motivação para cursar a Educação Superior, a percepção e escolha sobre os diferentes

cursos oferecidos pelas universidades públicas e privadas e o conhecimento que possuem sobre a forma de ingresso na Educação Superior.

Ao analisarmos as respostas dos/as estudantes do terceiro ano do Ensino Médio da Escola Estadual Joaquim Murтинho, foi possível evidenciar que a maioria deles/as tinha interesse em **acessar e cursar** a Educação Superior, perfazendo um total de 95,7 % dos/as estudantes. Ao serem questionados sobre o porquê desse interesse, afirmaram que com o acesso ao curso superior a base de conhecimento que possuem poderia ser ampliada; teriam melhores oportunidades de conseguir um emprego; teriam uma formação profissional consolidada; teriam a possibilidade de um futuro melhor e a realização de um sonho. A Educação Superior, na visão deles/as, traria a estabilidade financeira para si e para a família, afastando a preocupação com a fome e possibilitando um envelhecimento mais distante da pobreza e do abandono. Além disso, a Educação Superior seria motivo de realização pessoal e profissional, bem como orgulho para a família.

Quanto ao interesse em cursar a Educação Superior, 95,7% assim justificaram a escolha: identificar-se com o curso escolhido (82,7%) e obter prestígio social e profissional e retorno financeiro (17,3%).

Com relação às escolhas dos cursos que os/as estudantes negros/as e não negros/as manifestaram desejo de cursar, os mais citados foram: Direito (13,3%), Medicina (8,6%), Psicologia (6,8%), Enfermagem (3,4%), Engenharias (1,8%), Engenharia de Software (1,2%), Educação Física (1,2%), Fisioterapia (1,2%) e Odontologia (1,2%). Os demais cursos tiveram procura de menos de 0,3%, destacando-se que os cursos de formação de professores são pouquíssimos citados, configurando o escasso prestígio da profissão docente dentre os estudantes do Ensino Médio da escola pesquisada.

A maioria desses estudantes fizeram opção pelos cursos ofertados na cidade em que moram, ou seja, em Campo Grande, assim como 79,6% afirmam que conhecem a duração, turno e matérias do curso escolhido e preferem o curso presencial ao curso à distância; 42,1% dos estudantes preferem frequentar cursos matutinos e 36,2% cursos noturnos. Responderam que têm ciência sobre o que faz o profissional formado no curso almejado e que são sabedores da diferença entre as Institui-

ções de Educação Superior (IES) públicas e privadas, sabem quais são as IES públicas na cidade de Campo Grande e priorizam a opção por elas.

As universidades públicas citadas foram Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e Universidade da Grande Dourados (UFGD). Essa última foi citada apenas cinco vezes, demonstrando que, apesar de ser de Mato Grosso do Sul, está longe da realidade desses/as estudantes. Não citaram o Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, que tem sua sede em Campo Grande, e quanto às IES privadas, a mais citada foi a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

Com relação à forma de ingresso na Educação Superior, registramos que 93,2% conhecem o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), porém, desconhecem as ações afirmativas – cotas e reservas de vagas para negro/as, indígenas, deficientes, quilombolas, residentes em Mato Grosso do Sul, *etc.* –, disponíveis nas instituições públicas que citaram. Outro aspecto que nos preocupa é o fato de 85% desconhecer a existência do FIES e 80,5% desconhecer o que é e como funciona o Prouni. Da mesma forma, quando questionados/as sobre as formas de acesso, 93,2% afirmaram conhecer o ENEM/SiSU, o que demonstra a importância desse exame para o acesso à Educação Superior. Ao citar outras formas, aparece o Passe-UFMS, e dois que não se caracterizam como forma de ingresso – Prouni e Fies –, mas de financiamento que ajuda na permanência. O vestibular foi citado por 87,3% dos estudantes e 18,9% registraram o ingresso do vestibular por agendamento, presente nas IES privadas, e 13,9% citaram o ingresso por análise do histórico escolar, que se constitui no PASSE.

Foram questionados/as, ainda, se conheciam as bolsas que são ofertadas durante o curso pelas Instituições de Educação Superior. Citaram bolsa esporte/atleta e desconto na mensalidade nas instituições privadas; Programa de Iniciação à Docência (PIBID) e Residência Pedagógica (RP) nas públicas. Essas últimas são reconhecidas por conterem na escola bolsistas dos programas que cursam licenciaturas. Observamos que ninguém citou bolsas de iniciação científica ou bolsas de ensino ou de extensão.

Por fim, ao serem perguntados/as sobre o que mais gostariam de saber sobre a Educação Superior a maioria respondeu *nada*. Contu-

do, destacamos algumas respostas expressas por aqueles que perguntaram e que julgamos interessantes: saber mais sobre outras formas de ingresso e programas que ajudam a reduzir o valor do curso em casos de alunos que não têm bolsa; se vai ser tudo grátis; mais conversas com os alunos sobre como funciona uma faculdade e as formas de ingressar; por que é tão difícil se manter até o final do curso; por que é tão seletivo o acesso, em termos tanto de classe social quanto de capacidade; como é exercida a profissão após o curso; como funcionam os programas de estágios; como é possível ganhar bolsa e trabalhar na faculdade; como opera o método de fazer as inscrições no SiSU, a escolha de curso, a segunda opção, a pontuação necessária para ingressar, a totalização das notas do Enem e do Vestibular e também se compensa se inscrever por cota ou ampla concorrência, *etc.*

Esses questionamentos e muitos outros que surgiram demonstram como as universidades ainda se encontram distantes dos sujeitos que constituem as demandas para os cursos de graduação, ou seja, estudantes do Ensino Médio das escolas públicas. Esse fato dificulta a obtenção das informações necessárias para o ingresso na Educação Superior e, portanto, amplia as desigualdades a esse acesso. Para Vasconcelos (2016, p.133), essas desigualdades indicam que:

[...] investimentos para a inclusão de uma maior proporção de jovens nesse nível de ensino deverão ser realizados entre os jovens de renda mais baixa, que muito cedo deixam o sistema escolar, não completando os requisitos mínimos para o ingresso no sistema universitário. Esses jovens são majoritariamente pretos, pardos e indígenas, que deverão ter ampliadas as oportunidades de acesso, por meio das políticas de cotas estabelecidas para o ingresso nas instituições públicas de ensino superior.

Já ficou patenteado que as políticas públicas universais não foram suficientes para reestabelecer o nível de igualdade da população negra com relação a não negra, no entanto, as políticas afirmativas visam assegurar o acesso da/o jovem estudante ao ensino superior, assim como garantir a sua permanência com programas e bolsas como uma



estratégia potente de permanência e sucesso na vida acadêmica dos/as estudantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi realizada por um período de mais de três anos, pois a pandemia da covid 2019, que assolou o Brasil com a morte de mais de 600 mil brasileiros, impediu que conseguíssemos realizá-la dentro do prazo inicialmente previsto. Além disso, a quantidade de questionários recebidos demandou maior tempo para a organização dos dados, tabulação e análises. Por outro lado, receber esse volume de questionários preenchidos foi uma clara demonstração do interesse dos/as estudantes do Ensino Médio sobre a questão do acesso/ingresso na Educação Superior.

A transição entre o Ensino Médio e a Educação Superior demanda várias ações por parte das escolas desse nível de ensino e das instituições de Educação Superior no sentido de divulgar e orientar sobre os processos de ingresso nos cursos de graduação, públicos ou privados. É importante que o alunado do Ensino Médio conheça essas instituições, sua organização e funcionamento, políticas de acesso/ingresso, tais como: cursos ofertados, currículos desses cursos, os diversos processos seletivos oferecidos, oportunidades de bolsas, financiamentos, bem como as políticas de acolhimento, ambientação, assistência estudantil, que possibilitam sucesso no desempenho acadêmico, permanência e a conclusão do curso tão sonhado.

Para isso, é preciso que as instituições de Educação Superior discutam as questões das juventudes, com destaque para a negra, fazendo uma reflexão sobre a experiência escolar nas etapas da Educação Básica, especialmente do Ensino Médio, que tem uma articulação direta com a Educação Superior pois

Preocupa que um contexto como o brasileiro, em que a educação é um direito constitucional a toda população, ainda hoje se observem assimetrias na qualidade da educação ofertada e no acesso e na permanência de determinados grupos sociais, raciais, de gênero, na idade/ano esperada nas instituições educacionais. (CINTRA; *apud* OLIVA, 2019, p. 228).

A educação é um direito Constitucional (Art. 205 da Constituição Federal de 1988) e o avanço em políticas públicas – em especial as políticas afirmativas – exige que as instituições de Educação Superior dirijam seu olhar para aqueles/as que estarão nos bancos das universidades e que, de certa forma, representarão a qualidade do ensino ministrado por essas instituições. Os/as estudantes negros/as reconhecem a Educação Básica e a Educação Superior como um direito social, que também se constitui como um direito étnico-racial. Dessa perspectiva, deve-se assegurar acesso e a permanência desses/as estudantes à Educação Superior, pois, como afirma um dos nossos sujeitos da pesquisa: “gostaria de entender o porquê de ser tão difícil e limitado o ingresso ao ensino superior, pois a educação deve (pelo menos deveria) ser universal, não se limitando às classes mais elevadas.”

## REFERÊNCIAS

BITTAR, Marisa; FERREIRA JR., Amarílio. Professores e instituições escolares no contexto do regionalismo mato-grossense. *Série Estudos. Periódico do Mestrado em Educação da UCDB, Campo Grande*, n. 25, p. 133-155, jan./jun. 2008.

BRASIL. **Lei n. 12.852, de 5 de agosto d 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Brasília, 2013.

BRASIL. **Censo Escolar da Educação Básica**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Indicadores Educacionais. Brasília, 2020.

BRASIL. **Nota Técnica 03/2013**. Cálculo das Taxas de Rendimento Escolar Censo da Educação Básica. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, 2013.

CINTRA, Éllen Daiane. Um olhar sobre a experiência da juventude negra brasileira no ensino médio: desafios e alternativas. *In: OLIVA, An-*

derson Ribeiro *et al.* **Tecendo redes antirracistas**: Africa, Brasil, Portugal. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2019. (Coleção Cultura Negra e Identidades). P.227-246.

CONJUVE. Conselho Nacional de Juventude *et al.* (Org.) **Política nacional de juventude**: diretrizes e perspectivas. São Paulo: Fundação Friedrich Ebert, 2006.

CORROCHANO, Maria; ABRAMO, Laís. Juventude, educação e trabalho decente: a construção de uma agenda. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 22, n. 47, p.110-129. jan/abr.2016.

DAYRELL, Juarez T.; JESUS, Rodrigo E. de. Juventude, ensino médio e os processos de exclusão escolar. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 407-423, abr.-jun. 2016.

FALCÃO, Nádia M.; ABTIBOL, Margareth S.; SANTOS, Miriane F. de. Juventude e os desafios do processo de integração ao ambiente universitário: aproximações com a realidade da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas. **Cadernos de Aplicação** (*online*), Porto Alegre, v. 34, n. 1, jan.-jun. 2021. ISSN 2595-4377 9.

JARDIM, Fabiana A. Alves; ALMEIDA, Wilson Mesquita de. Expansão recente da Educação Superior brasileira: (novos) elos entre educação, juventudes, trabalho? **Revista Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 22, n. 47, p. 63-85, jan./abr. 2016.

JUVENTUDE NEGRA: acesso e conclusão do Ensino Médio no Brasil. Disponível em: <https://encuentros.virtualeduca.red/storage/ponencias/bahia2018/pCF09kIteCC4nZ6J7xhvpvYSxXgTse6d9H1mZGIYr.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2021.

OLIVEIRA, Izadir Francisco. **Educação Étnico-Racial e Cultural na Escola Estadual Joaquim Murтинho**: Aplicação da Lei 10.639/2003. 2018. Dissertação (Mestrado profissional em Educação)- Unidade Universitária de Campo Grande/ UEMS. Campo Grande, 2018.

SIMÕES, Caroline Hardoim. **A Formação de Professores na Escola Normal Joaquim Murtinho no Sul de Mato Grosso no período de 1930 a 1973**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2014.

VASCONCELOS, Ana Maria Nogales. Juventude e ensino superior no Brasil. *In*: DWYER, Tom *et al.* **Jovens universitários em um mundo em transformação**: uma pesquisa sino-brasileira. Brasília: Ipea; Pequim: SSAP, 2016. p.125-137.

## PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES INDÍGENAS DO ENSINO MÉDIO SOBRE O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR EM DOURADOS-MS, BRASIL

Beatriz dos Santos Landa (UEMS) <sup>1</sup>

Léia Teixeira Lacerda (UEMS) <sup>2</sup>

### INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta os resultados de uma pesquisa desenvolvida pelas pesquisadoras associadas à Rede Nacional de Pesquisa Universitas, intitulada: *Permanência e evasão na Educação Superior: fatores interferentes, interfaces com Ensino Médio público e possibilidades de avanço nas políticas públicas*, sob a coordenação da Universidade Federal de Mato Grosso, em parceria com a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Na perspectiva quali/quantitativa, os dados foram produzidos com estudantes indígenas de uma escola indígena de ensino médio, localizada em Dourados, no estado de Mato Grosso do Sul, em 2019.

O estudo apresenta a análise das percepções e expectativas que esses jovens possuem com relação ao acesso à universidade, considerando as características, como: o perfil socioeconômico, as dificuldades e os desafios para se inserirem no ensino superior, bem como os projetos de acesso e as informações que possuem sobre as instituições de ensino superior locais. Essa investigação é necessária em razão das dificuldades que a oferta do ensino médio tem enfrentado nas últimas décadas no

---

1 Docente do Curso de Pedagogia, do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Ensino de História, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil. Pesquisadora Associada do Centro de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação, Gênero, Raça e Etnia - (CEPEGRE/UEMS) e à Rede Universitas - BR / Eixo 05 - Acesso e Permanência na Educação Superior – bialanda@uems.br.

2 Docente do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Educação da Unidade Universitária de Campo Grande, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil. Pesquisadora Associada do Centro de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação, Linguagem, Memória e identidade - (CELM/UEMS). Associada à Rede de Pesquisa Internacional para América Latina, Europa e Caribe/Rede ALEC, à Redyala - Rede Latino-Americana de Diálogos Decoloniais e Interculturais e à Rede Universitas - BR/Eixo 05 - Acesso e Permanência na Educação Superior. Líder do Grupo de Pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade - (UEMS/CNPq) – leia@uems.br.

Brasil, evidenciando baixos resultados nos exames de avaliação nacional, bem como elevados índices de evasão e repetências em diferentes regiões do país.

Os movimentos indígenas têm demandado escolas de ensino médio nos territórios para que os jovens indígenas se preparem para a continuidade dos estudos em nível superior, contribuindo para a construção de projetos de futuro para os seus povos. Assim, as reflexões sobre os dados oportunizam conhecer as percepções de mundo desses sujeitos, a fim de favorecer sua permanência ao longo do processo de escolarização, com vistas ao ingresso no ensino superior. Os dados foram produzidos por meio de um questionário respondido por 63 estudantes indígenas matriculados no ensino médio na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul. Os resultados evidenciam a necessidade de reestruturação da matriz escolar, de forma que possa permitir uma escolha mais qualificada por parte dos/as estudantes, com informações sobre as áreas de conhecimento, dos cursos almejados e dos apoios existentes em cada instituição de ensino superior, de forma a promover a permanência desses educandos nesse nível de ensino e contribuir para a formação da juventude indígena, produzindo impacto em cada comunidade.

### **O ensino superior e os povos originários do Brasil**

A oferta do ensino superior destinada aos povos originários foi uma conquista dos movimentos sociais indígenas, obtida a partir de suas lutas, que culminaram em importantes transformações nas relações até então mantidas com a sociedade nacional após a promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988. Essa legislação preceitua a garantia dos direitos até então negados a essas populações, indicando a abertura para a construção de uma escolarização que respeite, valorize e reposicione os conhecimentos acumulados por séculos com as bases epistemológicas (LANDA; LACERDA; CATANANTE, 2020). Se a escola esteve presente entre alguns povos indígenas desde o período colonial no Brasil, ela foi uma instituição exógena aos padrões culturais partilhados ou, como afirma Luciano (2017, p. 12), “uma invenção do colonizador.”

Dessa maneira, o ensino superior não é uma criação dos povos originários, mas se constituem uma estratégia de resistência para a garantia, a afirmação e a reafirmação de seus direitos, constantemente desrespeitados por grupos que ocupam o poder político ou por elites econômicas que insistem em considerá-los, bem como suas culturas, como atrasos para o desenvolvimento, tendo em mente aqueles que não compartilham padrões da sociedade envolvente, uma vez que seu modo de pensar, agir e construir o mundo que os rodeiam como premissa o respeito à natureza em seus aspectos mais amplos, à humanidade, com toda a sua diversidade, e aos seres cosmológicos que fundamentam sua maneira de estar no mundo.

Assim, para a defesa de suas culturas, de seus conhecimentos e de seus direitos na atualidade os povos indígenas necessitam dominar ao máximo possível os *modus pensanti e operandi* dos colonizadores. Assim, dominar os conhecimentos dos brancos não significar (sic) tornar-se branco ou abdicar-se de seus modos tradicionais de vida. (LUCIANO, 2017, p. 13).

A presença dos indígenas nas universidades brasileiras ampliou-se exponencialmente no século XXI, conforme corroboram os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP,2018), em 2018. Segundo os registros desse instituto, há 57.706 estudantes matriculados em instituições públicas e privadas no país (INEP,2019), cujos desafios, avanços e estratégias de acesso e permanência têm sido analisados por pesquisadores/as da área. Os programas de ações afirmativas, por sua vez, têm sido um diferencial em muitas instituições, pois potencializam o ingresso de jovens indígenas provenientes tanto de territórios tradicionais quanto de áreas urbanas. Esses jovens se deslocam em busca de formação qualificada para as demandas que se apresentam na contemporaneidade nas áreas da educação, saúde, direito, sustentabilidade e infraestrutura, conforme as investigações desenvolvidas pelas pesquisadoras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, que registram que:

O sistema de cotas para negros/as foi implantado na

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS – por meio da Lei nº. 2.605, de 06 de janeiro de 2003, esta que dispõe sobre a reserva de 20% das vagas para essa população. Para os indígenas, as cotas foram criadas anteriormente pela Lei nº. 2.589, de 26 de dezembro de 2002, porém com um percentual de 10% definido pelo Conselho Universitário – COUNI/UEMS. (CORDEIRO; LANDA; LACERDA, 2019, p. 51).

Com a implantação dessa política institucional na UEMS, a partir de 2004, têm ingressado indígenas pertencentes aos grupos étnicos sul-mato-grossenses – Guarani, Kaiowá, Terena, Kadiweu, Kinikinau. A referida política também tem atendido discentes oriundos de outros estados do país, especialmente da região nordeste. Assim, vale registrar que em 2019 foram matriculados 430 estudantes indígenas nas unidades universitárias da UEMS, evidenciando o interesse dessa população pela formação em nível superior (LANDA; LACERDA; CATANANTE, 2020).

No entanto, o pesquisador da etnia Baniwa, Gersem Luciano, questiona a adequação da oferta educacional para os povos originárias implementada pelas instituições de ensino superior:

Como garantir uma educação diferenciada aos indígenas em todas as fases de seu percurso escolar e universitário? Afinal de contas o indígena continua sendo indígena em todas essas fases. Nos planos intencional e jurídico isso não deveria ser problema já que se trata de direito. Mas as instituições públicas estatais e seus dirigentes têm enormes dificuldades para entender, aceitar e garantir esses direitos, seja por ignorância, má vontade ou mesmo racismo. (LUCIANO, 2017, p. 22).

Mesmo diante de todas as inadequações presentes nas instituições de ensino superior, como: racismos, preconceitos, discriminações, exclusões pessoais e coletivas vivenciadas em muitos momentos na trajetória acadêmica, os/as jovens indígenas continuam ampliando não só numericamente sua presença, mas também transformando as práticas pedagógicas e administrativas desses espaços (LANDA; LACERDA; CATANANTE, 2020). No entanto, esses aspectos precisam ser debati-



dos com a comunidade escolar, a fim de promover e valorizar os saberes, as culturas e as tradições indígenas e (des)construir essa ordem discursiva que compromete a aprendizagem e a permanência dos estudantes.

A escola Guateka, por seu turno, representa a garantia da educação básica em todos os seus níveis, o que diferencia o contexto social dos/as jovens indígenas dessa aldeia com relação a outros cenários, inclusive em Mato Grosso do Sul, tendo em vista que a maioria deles têm que se deslocar de seus territórios para ter acesso à segunda etapa dos ensinos fundamental e médio, o que tem gerado tensões, sofrimentos, incompreensões e exclusões de diversas matizes, mas também o reconhecimento e o fortalecimento dos pertencimentos étnicos na maioria dos casos. Corroboram com essa afirmação os estudos de Both (2010), com relação aos Paresi, Paladino (2010), com os Ticuna, Magalhães (2009), com os Xavante, Vieira (2016), com os Terena, entre outros que estão se consolidando nos últimos 15 anos sobre a escolarização fora dos territórios indígenas (LANDA; LACERDA; CATANANTE, 2020).

Entretanto, são necessários estudos aprofundados com os discentes indígenas do ensino médio para compreender as motivações para o ingresso no ensino superior, as escolhas dos cursos, as informações que possuem sobre os processos seletivos das diferentes instituições, entre outras variáveis, que podem contribuir para que a inserção desse segmento seja cada vez mais qualificada, considerando que esses sujeitos buscam a obtenção de uma formação com conhecimento mais amplo para que possam ser atuantes nos diversos campos de saberes e se engajarem na resolução das demandas que se apresentam para a garantia da construção autônoma de seus projetos de futuro.

### **Caracterização da instituição colaboradora da pesquisa**

A instituição convidada para participar da presente proposta de pesquisa foi a Escola Estadual Indígena Intercultural Guateka<sup>1</sup> Marçal

---

<sup>1</sup> Guateka é uma palavra criada para incluir as três etnias que habitam e convivem nas aldeias Jaguapiru e Bororó, pois se refere aos territórios de que a maioria dos/as estudantes são oriundos das etnias: Guarani, Terena e Kaiowá. Também expressa a garantia das identidades étnicas das pessoas que constituem a comunidade escolar. Além disso, possibilita o registro da memória coletiva de que a diversidade está presente na afirmação das etnicidades, das línguas, das culturas, dos modos próprios de ensinar e aprender, de relacionar-se com os outros, de vivenciar sua espiritualidade, de construir e socializar conhecimentos, de formar lideranças e intelectuais, entre outros aspectos.

de Souza, que está localizada na Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa, na Aldeia Jaguapiru, no município de Dourados/MS e foi criada em 2005<sup>2</sup>. Essa instituição se insere nessa nova perspectiva de respeito aos costumes e às culturas locais e de construção de uma escola com um currículo adequado para implementar os saberes indígenas e preparar os seus membros para as lutas desses povos. Seu credenciamento ocorreu pela Resolução SED n.º 2.271, de 12 de agosto de 2009, e a autorização de funcionamento do ensino fundamental e médio ocorreu por meio da Resolução SED/MS n.º 3527, de 14 de dezembro de 2018. Já a Resolução SED/MS n.º 3148, de 15 de dezembro de 2016, autorizou a oferta da modalidade de Educação de Jovens e Adultos *Conectando saberes indígenas*.

Soratto (2011, p. 69) registra que a referida instituição escolar já funcionava naquele local como extensão da Escola Estadual Vilmar Vieira de Matos, até que foi construído um prédio próprio na aldeia Jaguapiru, em frente à Escola Municipal TengatuiMarangatu. Essa mesma autora destacou o sentimento de preconceito e de discriminação percebidos/vivenciados pelos jovens ao se deslocarem até a cidade de Dourados, que fica a 6 km, em razão da questão linguística. Trata-se do aspecto que mais impacta nas relações com a sociedade não indígena, pois o vocabulário utilizado por essa população é construído na articulação entre as línguas portuguesa e a guarani, apresentando formas diferentes de expressar o pensamento e que, em geral, são vistas pela sociedade envolvente como uma deficiência na fala, falta de estudo, erro, entre outros (SORATTO, 2011, p. 90).

A perspectiva de valorização da cultura representa o fio condutor da função social dessa escola, tendo em vista a construção de sentido a referida instituição para a comunidade atendida, que, se não é originariamente indígena, hoje está indianizada nos territórios em que se encontra, considerando-se, entre outros argumentos, que a maioria dos/das professores/as é indígena, bem como a inserção de saberes e conhecimentos indígenas, gestão indígena, mas especialmente o planejamento em construir cotidianamente uma escola que atenda aos projetos societários dos povos que vivem nessa região, pois, por meio dessa dinâ-

2 Decreto n.º 11.867, de 2 de junho de 2005.

mica, também as identidades são construídas, reconstruídas, ressignificadas, fortalecidas, vividas, tanto individual quanto coletivamente, nas relações com os diversos grupos sociais em processos que excluem ou incluem os indígenas, suas demandas, lutas, concepções epistemológicas, ciência e saberes, conhecimentos que são constantemente ativados para evidenciar as características da escola indígena (ARAÚJO; CORRÊA, 2011; NASCIMENTO; AGUILERA URQUIZA, 2010; BERGAGNA; OSSOLA, 2019).

Assim, segundo o Projeto Político-Pedagógico (PPP), a missão dessa escola é

[...] educar visando à construção de uma sociedade justa, de valores interculturais socialmente úteis para o desenvolvimento integral do ser humano, possibilitando o ensino e a valorização da cultura, através de estudos da Língua Indígena Materna, representação de danças, cantos, artesanatos, reza e rituais que despertem o interesse visando manter e fortalecer os conhecimentos tradicionais como também riquezas indígenas local presentes nas etnias Guarani, Terena e Kaiowá. (ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA INTERCULTURAL GUATEKA MARÇAL DE SOUZA, 2019, p. 2).

O ensino médio, nesse cenário, é uma conquista recente nas áreas indígenas e, ainda assim, no entanto, não é oferecido em todas as escolas do estado de Mato Grosso do Sul. As instituições poderiam ofertar esse nível educacional, estabelecendo a articulação entre os saberes ocidentais hegemônicos e os saberes indígenas invisibilizados/excluídos e, muitas vezes, desvalorizados. Essa oferta em territórios indígenas é um dos grandes desafios para a comunidade escolar, que busca atender a uma legislação que, em muitos casos, inibe iniciativas mais ousadas no processo de ensino e de aprendizagem (LANDA; LACERDA; CATANANTE, 2020).

Ao mesmo tempo, busca garantir a implementação na matriz curricular dos elementos culturais que sejam significativos para os/as jovens que atuarão em um mundo que pouco ou nada reconhece e valoriza as diversidades presentes no território sul-mato-grossense, ca-

racterizado historicamente pela cultura econômica do agronegócio, da agropecuária e pelo uso extensivo e predatório da terra.

### **O discurso dos estudantes indígenas do ensino médio sobre o acesso à universidade**

A pesquisa desenvolvida na Escola Guateka está em fase final de produção de dados com os/as estudantes, sendo necessária a continuidade dos estudos, após o enfrentamento da pandemia do Covid-19, para a consolidação dessas informações já obtidas. As demandas contemporâneas dos diferentes povos originários, mais especialmente no estado de Mato Grosso do Sul, cuja estrutura política e econômica exclui o que se constitui como diferente e as diferenças, nega o direito aos territórios tradicionais, apresenta frágil acesso à saúde e acesso à educação relativamente à permanência, além das questões ambientais e produtivas, sempre tensas nas relações com os não indígenas, pois requer a formação de pessoas qualificadas para fazer frente à complexidade da vida moderna, a partir de categorias étnicas partilhadas nessa comunidade e discutidas internamente em cada território.

Nessa perspectiva, para a produção dos dados foram aplicados 63 questionários no período diurno, sendo 24 no primeiro ano, 18 no segundo e 21 no terceiro ano do ensino médio. Vale registrar que a produção dos dados teve descontinuidade em razão das medidas de biosegurança da pandemia do Covid-19 e não foram aplicados os questionários nas demais turmas, em 2020 e 2021. Dos questionários respondidos, 48% são de mulheres e 52% de homens. Quanto à orientação sexual<sup>3</sup>, duas pessoas declararam-se bissexuais e os/as demais heterossexuais, além de que todos (as) estudaram em escola pública.

A instituição escolar colaboradora da pesquisa apresenta uma situação complexa no que se refere ao pertencimento étnico, pois em cada turma há estudantes pertencentes aos povos Guarani, Terena e Kaiowá, o que resulta em muitos desafios para os docentes, para a gestão escolar, para os/as estudantes e para a comunidade no processo de

3 Conforme já abordado anteriormente sobre utilização de um questionário padrão, entende-se que ele deveria ter sido construído com os estudantes indígenas para melhor representar essas categorias que estão sendo analisadas.

implementação de uma escola com uma estrutura curricular intercultural, diferenciada e específica. Um aspecto que deve ser considerado no perfil estudantil identificado nesta instituição é a presença de não indígenas que são atendidos pela escola (LANDA; LACERDA; CATANANTE, 2020).

Os estudantes Kaiowá estão em maior número, enquanto os Terena e Guarani têm números aproximados. Na categoria outros, estão aqueles/as que se declararam como branco, negro, amarelo e paraguaio. Ao computarmos conjuntamente os falantes da língua Guarani – que são aqueles/as jovens que se identificaram como Kaiowá ou Guarani –, o percentual é de 70%, o que evidencia a dimensão dos desafios presentes nessa escola de ensino médio e mais ainda nas escolas de educação infantil e ensino fundamental, tendo em vista que as legislações nacionais garantem aos povos indígenas que as estruturas curriculares das escolas sejam implementadas nas dimensões interculturais, bi/multilíngues, diferenciadas (LANDA; LACERDA; CATANANTE, 2020).

Entretanto, mesmo que a maioria seja falante de uma mesma língua indígena, há diferenças linguísticas na construção de sentidos para cada uma dessas etnias e há um percentual significativo do povo Terena que, mesmo não sendo originário desse território, já se encontrava nessa região desde o final do século XIX e início do século XX (MACHADO, 2019, p. 80-81; TROQUEZ, 2019, p. 95). Os professores e professoras dessa etnia têm participação em todas as atividades que ocorrem no local e também têm forte presença nas funções de direção, coordenação e como professores/as da escola.

As tensões existentes no local são constituintes das dinâmicas escolares cotidianas e perpassam toda a vida escolar desses/as jovens, que têm históricos diferentes no processo educacional, a depender, historicamente, dos contatos com as frentes de expansão territorial, a influência dos diferentes tipos de igrejas e missões religiosas em cada povo, o período de implantação das escolas, a possibilidade de continuidade dos estudos, enfim, fatores econômicos, sociais, culturais, educacionais interferem na convivência dos jovens que fazem parte da escola (LANDA; LACERDA; CATANANTE, 2020).

No entanto, tanto nas escolas indígenas de ensino médio existentes nesses territórios quanto nas universidades e faculdades do

estado de Mato Grosso do Sul, e em Dourados particularmente, jovens dos grupos Terena, Kaiowá e Guarani estão bem representados no conjunto das políticas públicas que foram garantidas após a Constituição Federativa do Brasil de 1988, obtidas a partir das lutas e demandas das lideranças tradicionais, movimentos indígenas e órgãos e instituições apoiadoras da causa indígena no que se refere à área educacional (LANDA; LACERDA; CATANANTE, 2020).

A questão que tratou da continuidade dos estudos em nível superior indicou que a maioria dos 63 entrevistados/as (97%) afirmou ter intenção de ingressar em algum curso de graduação. Um não respondeu e um afirmou não ter interesse, o que demonstra a importância que o ensino superior passou a representar para as diferentes comunidades indígenas no Brasil como estratégia de resolução dos problemas que se apresentam contemporaneamente e, ao mesmo tempo, a preocupação que têm em preservar as tradições e suas identidades. De acordo com Luciano (2017, p. 13), “[...] para a defesa de suas culturas, de seus conhecimentos e de seus direitos na atualidade os povos indígenas necessitam dominar ao máximo possível os *modus pensanti e operandi* dos colonizadores.”

Perguntados por que tinham interesse em continuar a trajetória de formação, as respostas seguem a seguinte ordem, tendo em vista que era uma questão aberta:

Identificação com o curso; Para ter uma formação profissional; Muito importante para fazer aquilo que gosto; Pelo fato de ter mais oportunidade; Possibilidade para identificar um trabalho; Pra ganhar um futuro melhor; Buscar melhoria para a minha família, ter um bom viver, um futuro melhor; ter um futuro bom; Aprende mais; Mudaria a minha; Receber um bom salário e fazer o curso que goste; Para saber mais; Ir mais longe com os estudos; Fazer uma faculdade é ir mais além do que pode; A aldeia precisa de pessoal capacitado; Obter mais sucesso na área; Ser alguém na vida; Para seguir o caminho que a minha mãe quer. (Estudantes, 3ª série do Ensino Fundamental, 2019).

As vozes dos estudantes evidenciam o desejo de realização pessoal e profissional, pois buscam a melhoria em seu perfil socioeconômico a fim de se sustentarem na sociedade e garantir aos seus familia-

res e à comunidade melhores condições de acesso a bens materiais para atender as suas necessidades. Dessa forma, os cursos de graduação na área da saúde continuam representando um grande atrativo para os/as jovens indígenas dessa região, tendo em vista que estão entre os mais procurados desde a implantação das cotas na UEMS (LANDA, 2017, p. 243).

Os movimentos indígenas que reivindicaram e reivindicam o acesso de indígenas ao ensino superior por meio de formas diferenciadas também destacaram, ao longo das suas lutas, a importância tanto da presença de professores/as indígenas nos ambientes escolares para que a implantação das escolas indígenas, efetivamente, ocorresse fundamentadas no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas/RCNEI (BRASIL, 1998), como de profissionais da área da saúde de cada etnia para atender de maneira diferenciada e qualificada as necessidades de quem necessita desse tipo de serviço, desde os cargos administrativos, técnicos, serviços de enfermagem, atendimento médico, odontológico, psicológicos e outras especialidades. Se, atualmente, há um quantitativo razoável na área de enfermagem e de técnicos/as no estado, ainda são raros os/as que concluem os cursos de medicina no país.

A oferta desses cursos nas universidades e faculdades existentes em Dourados também é uma variável a ser considerada na escolha pessoal por eles, pois não significa que esse desejo se concretize posteriormente, tendo em vista que há muitos fatores que impedem o ingresso desse segmento jovem do país no ensino superior, nos cursos mais valorizados socialmente. Dentre eles, podem-se citar a formação recebida no ensino médio, os processos seletivos excludentes e inadequados no que se refere aos processos próprios de aprendizagem dos/as jovens indígenas, a situação financeira dos responsáveis, entre outros.

Sobre esse universo, os cursos de Enfermagem, com 13 indicações (20,6%), e Medicina, com 11 (17,4%), apresentaram o maior interesse dos/das respondentes, com indicação de Odontologia (3,2%) por dois estudantes, seguido pelas respostas que colocavam o desejo de ser policial militar, com sete indicações (11%), mesmo não sendo um curso de graduação. Segundo Bergamaschi, Doebber e Brito (2018, p. 49), “[...] esse é o movimento que predomina em todo o país: o interesse por cursos da área de saúde, educação, direito e ciências da terra, áreas que

dialogam diretamente com as políticas indigenistas” e, sobretudo, com as demandas emergentes dos povos indígenas.

Também foram indicados os cursos de Direito (11%), Engenharia (6,3%), Biologia (4,7%), Administração (4,7%), Arquitetura (3,2%), Educação Física (3,2%) e, com somente uma indicação, Pedagogia, Letras/Inglês, Informática, Agronomia, Radiologia, Fisioterapia, Matemática, Psicologia, Turismo, representado 9%. Quatro jovens não sabem o que desejam cursar, mas afirmaram ter interesse em continuar seus estudos.

Com relação à motivação para a escolha do curso, a resposta à questão admitia mais de uma opção, e os/as estudantes assim o fizeram, demonstrando que, nesse momento de questionamento para uma vida futura, há perspectivas variadas, mas sempre resultando em uma transformação na condição do que é vivenciado anteriormente (LANDA; LACERDA; CATANANTE, 2020).

Dos 63 participantes da pesquisa, 42 (66,6%) estudantes afirmaram identificar-se com o curso em razão de o considerarem mais fácil. Assim, considerando os dados anteriores, que indicam o maior interesse pelas graduações na área da saúde e que, entre as opções, consta Medicina, com concorrência candidato-vaga sempre muito alta e qualificada, com resultados que exigem dos/das que postulam uma vaga em universidade pública um percentual baixíssimo de respostas erradas, em muitos casos aproximando-se de 100% de acerto, fica demonstrada a importância que esse tipo de informação tem para os/as jovens indígenas (LANDA, LACERDA, CATANANTE, 2020).

Nesse caso, é possível identificar uma contradição, tendo em vista que são ainda poucos os indígenas nesse curso socialmente valorizado pela sociedade brasileira, pois a formação na educação básica ainda é bastante deficitária na maioria das escolas que atendem os territórios indígenas. As causas variam desde o descaso com a educação pública ofertada aos povos indígenas, a falta de professores/as graduados/as nas disciplinas ofertadas no ensino médio, até a infraestrutura das escolas, muito aquém do necessário para oferta de um ensino de qualidade.

O conhecimento sobre o curso desejado demonstra que há uma proximidade entre os/as 26 que conhecem (57,1%) dos/das que não conhecem (39,6%), enquanto 2 (3,2%) não responderam. Para a questão



sobre as atividades profissionais a partir da formação da graduação escolhida, 50 (79,3%) responderam que sabiam o que o/a profissional faz, e somente 11 (17,4%) afirmaram que desconheciam, enquanto 2 (3,2%) não responderam.

Ademais, a modalidade de oferta do curso hoje é fator decisivo para a continuidade dos estudos dos indígenas, já que a necessidade de trabalhar para contribuir com as despesas da família ou mesmo para sustentar a sua própria família, muitas vezes, inicia-se com casais muito jovens. A escolha de cursos de graduação a distância se materializa no contexto atual no estado, cuja oferta é implementada por parte de universidades públicas e privadas, algumas ligadas a conglomerados nacionais, que mais facilmente inserem-se em pequenos municípios, o que facilita o acesso aos indígenas (LANDA; LACERDA; CATANANTE, 2020).

Sobre esse tema, as respostas dos estudantes da escola Guateka, entretanto, apontam que a maioria, somando 48 (76,1%), prefere estudar no ensino presencial, enquanto somente 13 (20,6%) desejam estudar na modalidade a distância, e dois (3,2%) não responderam. O turno de estudo preferencial é o matutino, com 20 indicações (31,7%), seguido pelo noturno, com 17 escolhas (26,9%), 13 para o turno integral (20,6%) e 12 no vespertino (19%).

As diferentes formas de ingresso no ensino superior são um tema que faz parte do conhecimento dos/das estudantes. Na cidade de Dourados, há universidades públicas e privadas, além de faculdades que apresentam processos seletivos, como vestibular, indicado por 54 (85,7%); SISU/ENEM, 33 (52,3%); vestibular por agendamento, 14 (22,2%); e análise de histórico escolar, 7 (11,1%).

Entretanto, mesmo com a proximidade das aldeias Jaguapiru e Bororó com Instituições de Ensino Superior (IES) e faculdades, ainda há muitas dúvidas sobre o ingresso e o ensino superior, conforme apontam as respostas obtidas:

Gostaria de saber mais sobre as bolsas das universidades e o vestibular por agendamento; como são as aulas práticas; como é o sistema de cotas para indígenas; saber mais sobre o ensino superior. Tenho muitas dúvidas em relação a isso, não sei qual faculdade pretendo entrar, sobre as cotas, e a ajuda que receberei. Queria saber se tem bolsas

para indígenas; queria saber como funciona, aquilo é tão interessante para nós; como os indígenas fazem para entrar, como são as bolsas; porque é importante os cursos para os indígenas, quais são as bolsas; sobre as bolsas na UEMS e o vestibular na UFGD; como entrar por cotas e notas. (Estudantes, 3ª série do Ensino Fundamental, 2019).

Diante das dúvidas levantadas a partir dos questionários, foi possível inferir que as IES devem estar mais presentes no ambiente da escola Guateka para contribuir em escolhas que ampliem a permanência e o êxito dessas populações no ensino superior. Para Paladino (2013), até o final da década de 1990 não havia uma agenda para o ensino superior destinada aos povos indígenas, aspecto que se modificou após a Constituição Federal Brasileira de 1988.

Assim, os dados da presente pesquisa corroboram com a afirmação dessa autora medida em que manifestaram a importância do ingresso e da formação no ensino superior para os/as indígenas que atualmente estudam no ensino médio na Escola Guateka, com escolhas vinculadas às lutas e demandas dos povos originários, voltadas à preservação/valorização da cultura, autodeterminação e construção autônoma de seus projetos de futuro.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença indígena no ensino superior é irreversível, seja como estudantes ou como docentes: essa é uma nova configuração que precisa ser acompanhada por políticas públicas para garantir o ingresso, a permanência e a conclusão dessa geração nos diferentes cursos de graduação, aspectos que podem ser desdobrados para também acompanhar o período pós-formação e o ingresso no mercado de trabalho.

Cursar a educação superior é um desejo materializado no percurso dos estudantes indígenas do ensino médio dessa instituição pesquisada, localizada em Dourado, no estado de Mato Grosso do Sul, uma vez que 95,7% destacaram suas expectativas em fazer um curso superior. Ao analisar as concepções e expectativas que esses jovens possuem em relação ao acesso ao ensino superior, foi possível constatar que eles buscam, além da satisfação pessoal, melhoria em seu perfil socioeconômico a fim de se afirmarem na sociedade para oferecer aos seus fa-

miliares e comunidade melhores condições de acesso a bens de consumo. Para esses indígenas tais expectativas vinculam-se à preservação, manutenção, revitalização e fortalecimento de seus pertencimentos étnicos e culturais.

Nesse aspecto, constata-se que, para os estudantes indígenas, os cursos ligados à saúde – como Enfermagem e Medicina – são os eleitos por eles. O curso de Direito também é indicado como predominante no momento de escolha. Outro aspecto que deve ser considerado é que os estudantes também conseguem identificar e refletir sobre as dificuldades e os desafios que se apresentam no contexto social atual para acessarem o direito à educação superior, como as barreiras colocadas ao acesso.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Edineide Jezine Mesquita; CORRÊA, Elourdiê Macena. PROUNI: políticas de inclusão ou exclusão no contexto das aprendizagens ao longo da vida. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados, v. 1, n. 1, p. 32-47, 2011. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/1406>. Acesso em: 24 jul. 2020.

BERGAGNA, María Alejandra; OSSOLA, María Macarena. Povos indígenas e ensino superior: entre a inclusão e a procura de reconhecimento e justiça epistêmica. **Revista Del Cisen Tramas/Maepova**, 7 (2), p. 319-325, 2019.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DOEBBER, Michele Barcelos; BRITO, Patrícia Oliveira. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 99, n. 251, p. 37-53, jan./abr. 2018.

BOTH, Sérgio José. Migração e história dos estudantes indígenas em escolas urbanas. In: **IV Fórum de Educação e diversidade diferentes (des)iguais e desconectados**, 2010, v. 01. UNEMAT, Tangará Serra-MT, p. 12-22, 2010.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil** [recurso eletrônico]. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2019. 577 p. Atualizada até a EC n. 105/2019.

BRASIL. MEC/SEF. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves.; LANDA, Beatriz dos Santos.; LACERDA, Léia Teixeira. Permanência na Educação Superior: ato de resistência de negros/as e indígenas pela identidade e formação. *In*: SOUSA, Andréia da Silva Quintanilha; MACIEL, Carina Elizabeth (Org.). **Desafios na Educação Superior**: acesso, permanência e inclusão. 1 ed. v. 1. Curitiba: Editora CRV, 2019. p. 51-70

ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA INTERCULTURAL GUATEKA MARÇAL DE SOUZA. **Projeto Político Pedagógico**, 2019.

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 5 dez. 2019.

LANDA, Beatriz dos Santos. A formação de mulheres indígenas no ensino superior da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. *In*: FARIA, Marisa de Fátima Lomba; COSTA, Alexandra Lopes da; VIEIRA, Luciana Branco (Org.). **Mulheres na História de Mato Grosso do Sul**. 1ed. Dourados: EdUFGD, 2017, v. 1. p. 235-260.

LANDA, Beatriz dos Santos Landa; LACERDA, Léia Teixeira; CATANANTE, Bartolina Ramalho. Concepções de estudantes indígenas e não indígenas do Ensino Médio sobre o ingresso no Ensino Superior em duas instituições escolares em Mato Grosso do Sul. *In*: **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, v. 10, p. 72-91, 2020. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/14172> . Acesso em: 23 out. 2021.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. Educação intercultural: direitos, desafios e propostas de descolonização e de transformação social no Brasil. **Cadernos CIMEAC**, Uberaba/MG, 2017, v. 7, n. 1, p. 12-31, 2017.

MACHADO, Almiros Martins. Terena, Guarani, Kaiowá e Guateka: convivência entre nós e os outros. *In*: MOTA, Juliana Grasiéli Bueno; CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira (Org.). **Reserva Indígena de Dourados: histórias e desafios contemporâneos**. Ebook. São Leopoldo: Karywa, 2019. p. 77-94.

MAGALHÃES, Marly Augusta Lopes. Educação indígena em contextos urbanos dos municípios de Barra do Garças, Pontal do Araguaia e Aragarças: desafios de novos tempos. **Polifonia**, Cuiabá, EDUFMT, n. 17, p. 203-213, 2009.

NASCIMENTO, Adir Casaro; AGUILERA URQUIZA, Antônio Hilário. Currículo, diferenças e identidades: tendências da escola indígena Guarani e Kaiowá. **Currículo sem Fronteiras**, v. 10, n. 1, p. 113-132, jan./jun. 2010.

PALADINO, Mariana. “O retorno à comunidade”: trajetórias de indígenas Ticunaque estudaram na cidade, ocupação de cargos na aldeia e processos de diferenciação social. **R. Pós Ci. Soc.**, v.7, n.14, p. 87-103, 2010.

PALADINO, Mariana. Um mapeamento das ações afirmativas voltadas aos povos indígenas no ensino superior. *In*: BERGAMASCHI, Maria Aparecida.; NABARRO, Edilson Amaral.; BENITES, Andréa dos Santos . (Org.). **Estudantes indígenas no ensino superior: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2013. P. 99-112

SORATTO, Marinês. **A construção do sentido da escola para os estudantes indígenas do ensino médio da reserva Francisco Horta Barbosa – Dourados/MS**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2011.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. Notas sobre a Presença Terena na Reserva Indígena de Dourados, MS. *In*: MOTA, Juliana Grasiéli Bueno; CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira (Org.). **Reserva Indígena de Dourados: histórias e desafios contemporâneos**. Ebook, São Leopoldo: Karywa, 2019. p. 95- 110.

VIEIRA, Carlos Magno Naglis. As crianças indígenas em escolas da cidade: os conflitos e as tensões nas relações escolares. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 21, n. 42, p. 167-184, 2016.

# PERFIL SOCIOECONÔMICO DE INGRESSOS EM CURSOS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR E AS PERSPECTIVAS PARA A PERMANÊNCIA

Edineide Jezine<sup>1</sup>

Uyguaciara Veloso Castelo Branco<sup>2</sup>

## RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar o perfil socioeconômico de ingressos em cursos do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e reconhecer as perspectivas para a permanência. A pesquisa, ao buscar apreender as diferenças socioeconômico e educacionais dos ingressos, situa-se no campo de análise das políticas de acesso à educação superior, em um cenário de expansão associado à inclusão social e de políticas neoliberais. O estudo é de caráter quali-quantitativo, em que os dados foram coletados a partir da aplicação da *Escala para Avaliação da Permanência Discente* (CASTELO BRANCO; NAKAMURA; JEZINE, 2017), por meio do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA). A escala é composta por questões que trazem o perfil sociodemográfico dos ingressantes e por afirmações a serem respondidas, segundo o grau de concordância e/ou discordância, no formato de Escala de Likert, que possibilita identificar os fatores que contribuem para a permanência discente. Os dados são analisados sob o referencial teórico de Bourdieu (2012), considerando as categorias teóricas de capital econômico, social e cultural, e indicam que a maioria dos estudantes que permanecem nos cursos do CE são motivados pela perspectiva profissional que o curso oferece e pela referência do docente na formação acadêmica e na vida dos discentes. E, como fatores de desistência, sobressaem-se as dificuldades sociais e econômicas.

**Palavras-chave:** Educação Superior. Acesso. Perfil socioeconômico. Capital cultural.

## 1 INTRODUÇÃO

As políticas de expansão do acesso à educação superior, implementadas no Brasil a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

<sup>1</sup> Edineide Jezine. Professora Titular da Universidade Federal da Paraíba. Dra. em Sociologia e coordenadora do Gt11 Educação Superior da Anped e coordenadora do Eixo 5 Acesso e Permanência da Rede Universitas/BR.

<sup>2</sup> Uyguaciara Veloso Castelo Branco. Professora Titular da Universidade Federal da Paraíba. Dra. em História e Pós-doutora com instância acadêmica na Universidade de Valência/Es.

Nacional, Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), denotou a associação à perspectiva da inclusão social no âmbito do Sistema Federal de Ensino Superior. Destaca-se a instauração de algumas políticas, a exemplo do programa Incluir (2005-2009), uma política de educação especial para a inclusão que objetivou a promoção de ações para o acesso e a permanência de pessoas com deficiência nas instituições públicas de ensino superior, buscando **eliminar barreiras físicas, pedagógicas e de comunicação, bem como das** Políticas de Cotas Raciais e Sociais (Lei n.º 12.711 de 2012), que destinaram 50% das vagas a sujeitos oriundos de escola pública, grupos étnico-raciais e pessoas com deficiência, oportunizando o ingresso de sujeitos em situação de vulnerabilidade social no sistema federal de educação.

Jezine, Castelo Branco e Nakamura (2015), em pesquisa realizada na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), assinalaram a mudança do perfil socioeconômico dos ingressos que se utilizam desses instrumentos de acesso. Em nível nacional, estudo semelhante foi produzido pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), que, na V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES, apresentou dados sobre a materialidade das condições sociais para permanecer e concluir o curso superior.

Em uma análise macrossocial sobre a condição dos estudantes nas universidades públicas federais brasileiras, a pesquisa da Andifes (2018) identificou que 70,2% dos alunos de graduação estão enquadrados como tendo renda baixa, ou seja, com renda familiar *per capita*, por mês, de até 1,5 salários mínimos.

Diante do contexto expresso, conhecer o perfil socioeconômico dos (as) estudantes dos cursos de graduação do Centro de Educação (CE) da UFPB se constitui hoje uma estratégia de gestão institucional, à medida que é possível prever possíveis processos de evasão, planejar ações de prevenção para a evasão e promover processos de inclusão social para a conclusão do curso.

Para tanto, este estudo apresenta um panorama do perfil econômico dos ingressos de quatro cursos de graduação do Centro de Educação da UFPB: Pedagogia; Pedagogia do Campo; Psicopedagogia; Ciências das Religiões. Para isso, utilizou-se para a coleta dos dados o instrumento *Escala para Avaliação da Permanência Discente* (CASTELO BRANCO; NAKAMURA; JEZINE, 2017), que apresenta 59 perguntas relacionadas à idade, sexo, cor/raça, estado civil, tipo de escola em



que cursou o ensino fundamental, tipo de escola em que cursou o Ensino Médio, turno em que cursou o Ensino Médio, ano em que concluiu o Ensino Médio, renda familiar, trabalho remunerado, ocupação do pai, ocupação da mãe, profissão do pai, profissão da mãe, nível de instrução do pai, nível de instrução da mãe, desempenho escolar, frequência a cursinho pré-vestibular, dificuldade de acesso ao ensino superior, *etc.*

Os dados foram organizados a partir de gráficos que possibilitam a leitura e análise de indicadores que visam gerar conhecimentos, hipóteses e questionamentos acerca dos motivos pelos quais pode ocorrer a evasão, como também elementos para investigar as estratégias que os discentes utilizam para permanecer na instituição e no curso, até a sua conclusão. Para a compreensão da tríade ingresso, permanência e evasão, a fim de analisar as perspectivas para a permanência, adotam-se as categorias *prestígio social*, situada no campo do debate das diferenças e desigualdades sociais e educacionais, e *capital cultural*.

Para Bourdieu (2011), o conceito *capital*, na análise social, não faz referência apenas à forma econômica, mas, sobretudo, à forma cultural e social. No que tange a essas vantagens culturais e sociais que o indivíduo e a família possuem, podemos analisar as condições dos estudantes dos cursos considerados de baixo prestígio social do Centro de Educação.

Bourdieu (*apud* Nogueira e Catani, 2012) explica que é necessário capital econômico para o sujeito subsidiar a obtenção de um capital cultural mais elevado, desde que façam parte das estratégias familiares. Todavia, questiona-se como o perfil socioeconômico interfere nos processos de permanência na instituição, principalmente em relação a sujeitos com poucos recursos familiares para manutenção da herança cultural.

## 2 Políticas de acesso à Educação Superior

Na história da Educação Superior, no Brasil, o acesso a essa modalidade de ensino tem sido destinada a poucos. O acesso a cursos superiores era destinado a grupos específicos da sociedade, especialmente, à elite conservadora, que detinha o poder econômico e cultural.

O sistema de Educação Superior passa pela sua primeira expansão no período do regime militar (SAVIANI, 2010), sob a perspectiva conservadora e autoritária, e já apresentava tendências privatistas. Há, então, o fortalecimento da ideia de valorização das instituições pri-

vadas sob o discurso da igualdade de oportunidades, visto que as pessoas destituídas economicamente de bens materiais não tinham acesso à educação superior pública.

A tendência mercantilista e privatista se alonga para a década de 1990, sob a lógica neoliberal, associada à ideia de desenvolvimento social e econômico do país. No governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC 1995-2002), a Reforma do Estado, iniciada pelo então Ministro da Economia, Bresser-Pereira, reconduz as políticas públicas do Estado, que, por sua vez, passam a alinhar-se às exigências do Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), orientadas para a articulação entre educação e produção do conhecimento por meio do binômio privatização e mercantilização da educação (DOURADO, 2002).

A década de 1990 se destaca pelo marco da expansão da educação superior no Brasil, em que a LDB assegura o processo de ampliação da oferta ao garantir a expansão e a diversificação institucional. Conforme o Art. 45º: “a educação superior será ministrada por IES, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização.” (BRASIL, 1996).

Dessa feita, as instituições diferenciaram-se em suas funções, sendo: os Institutos Federais voltados ao desenvolvimento da inovação tecnológica: as Universidades, ao ensino, pesquisa e extensão; os Centros Universitários, ao ensino e a extensão; as Escolas e Faculdades, à oferta do ensino. Tal diferenciação criou um sistema dual entre os setores público e privado, com múltiplas funções, o que favoreceu a expansão do sistema via o setor privado de ensino.

As políticas públicas para o setor privado implementadas e reformuladas no governo de FHC – como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), reordenado em 1999, com o objetivo de financiar os estudos em instituições privadas – continuaram no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (LULA, 2003-2010). Nele, cresceu-se, ainda, o Programa Universidade para Todos (PROUNI), que permitiu ao aluno a concessão de bolsas de estudo, seja ela integral ou parcial, nas instituições privadas de ensino.

Para o setor público, ganhou destaque o Programa do Governo Federal de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Univer-

sidades Federais, o Reuni (BRASIL, 2007), instituído com a finalidade de expandir o acesso e a permanência no Ensino Superior. E a Lei de Cotas Raciais, aplicada nas 59 Universidades Federais e 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia a alunos oriundos integralmente do Ensino Médio público, na condição étnico-racial, e pessoas com deficiência, o que se constituiu uma conquista do movimento de combate à discriminação, ao preconceito racial, assim como à exclusão educacional.

Nos termos dessas políticas públicas, a UFPB vem se constituindo uma instituição efetiva na adoção da expansão do acesso, associada à dinâmica da inclusão social. A partir do Reuni, no período de 2007 a 2012, a instituição obteve o crescimento de 130% no número de cursos de graduação. O crescimento das matrículas na Graduação e Pós-graduação acompanha um dos maiores percentuais de acesso de sujeitos negros e pardos, de menor renda e com baixa escolaridade dos pais (JEZINE; CASTELO BRANCO; NAKAMURA, 2015), o que denota a importância de investigar como esse quadro se apresenta em um período pós-Reuni nos cursos do Centro de Educação.

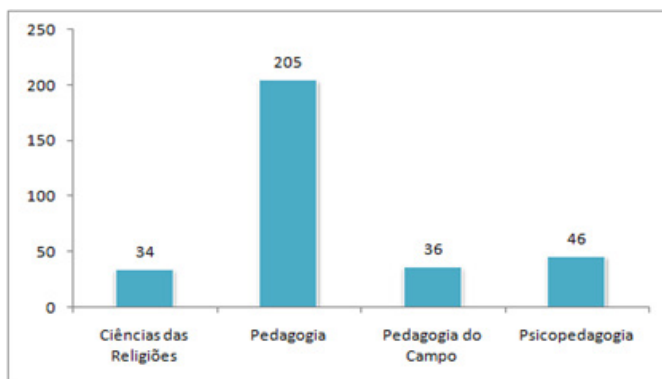
### **3 O ingresso em cursos do Centro de Educação (UFPB) e o perfil socioeconômico dos ingressos**

Há 40 anos, o Centro de Educação (CE) atua na busca de proporcionar o conhecimento acadêmico e científico para a formação qualificada dos ingressos e contribuir para o desenvolvimento do estado da Paraíba, Região Nordeste do país, com atuação no ensino, pesquisa e extensão no campo da Graduação e Pós-graduação.

A pesquisa de natureza qualitativa apoiada em dados quantitativos, sob a abordagem exploratória, realizou-se a partir da aplicação da Escala para Avaliação da Permanência Discente via Sistema Integrado de Atividades Acadêmicas (Sigaa/UFPB), no ano de 2018. A amostra da pesquisa e os dados tabulados e analisados toma como referência os cursos de Graduação do Centro de Educação, sendo eles: 34 alunos(as) de Ciências das Religiões; 205 alunos do Pedagogia – área de aprofundamento em Educação Infantil e Educação Especial; 36 do curso de Pedagogia – área de aprofundamento em Educação do Campo; e 46

estudantes do curso de Psicopedagogia, totalizando 321 alunos, como mostra o Gráfico 01 a seguir.

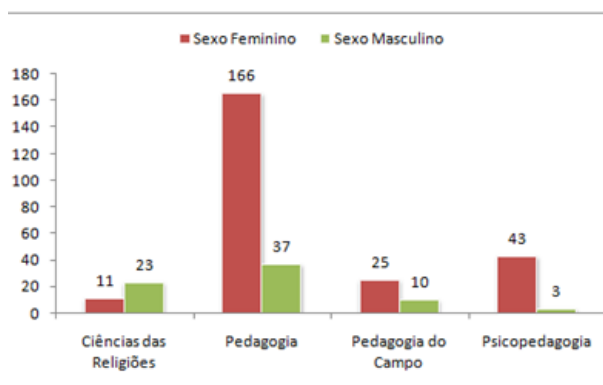
### Gráfico 01 - Número de alunos do CE que responderam ao instrumento de pesquisa



Fonte: Escala de Avaliação Discente aplicada via SIGAA-UFPB /2018

Dentre os respondentes da pesquisa, a maioria é do sexo feminino, destacando-se o curso de Pedagogia com maior número de mulheres, e a exceção o curso de Ciências das Religiões, que registra maior quantidade de sujeitos do sexo masculino, como se pode observar no Gráfico 02.

### Gráfico 02 - Distribuição dos estudantes por sexo

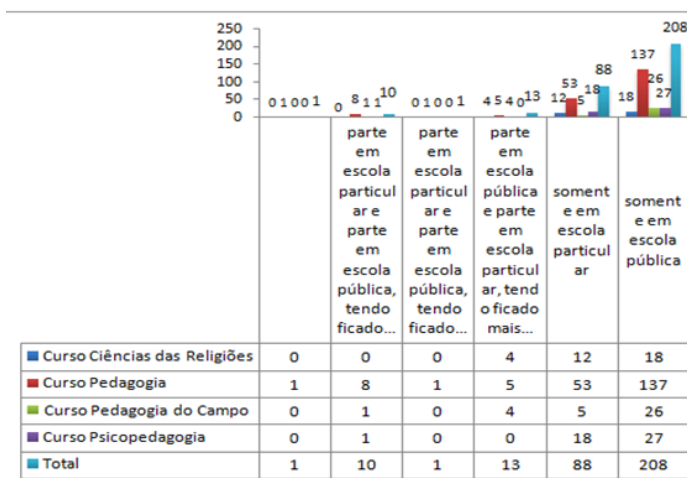


Fonte: Escala de Avaliação Discente aplicada via SIGAA-UFPB /2018

Os dados do Censo da Educação Superior (2018) indicam que as mulheres são maioria nos cursos de licenciatura, representando 71,3% das matrículas, enquanto os homens configuram 28,7% dos matriculados. O ingresso de mulheres no Ensino Superior na respectiva área de estudo, considerada tipicamente feminina, coincidentemente, corresponde, também, a um perfil de maior vulnerabilidade, visto que a maior parte dos ingressos em cursos do Centro da Educação são mulheres, povos negros, advindos de escola pública. Nesse campo, também se inserem as pessoas com deficiência, que merecem um olhar especial sob a perspectiva da inclusão social. Mas, além das questões de gênero, que são fundamentais para traçar o perfil dos estudantes, é relevante o debate sobre as condições de permanência, principalmente de grupos considerados *minorias*, como: povos negros, pessoas com deficiência, advindos de escola pública, que são sub-representados no Ensino Superior.

O Gráfico 03 demonstra o grande número de alunos do Centro de Educação que estudaram todo o Ensino Médio na rede pública de ensino, principalmente nos cursos de Pedagogia e Ciências das Religiões. Segundo Jezine, Castelo Branco e Nakamura (2015), é um indicador da mudança de perfil a ascensão de sujeitos em situação de maior vulnerabilidade social ingressando em cursos superiores.

Gráfico 03 - Formação do Ensino Médio por tipo de Escola

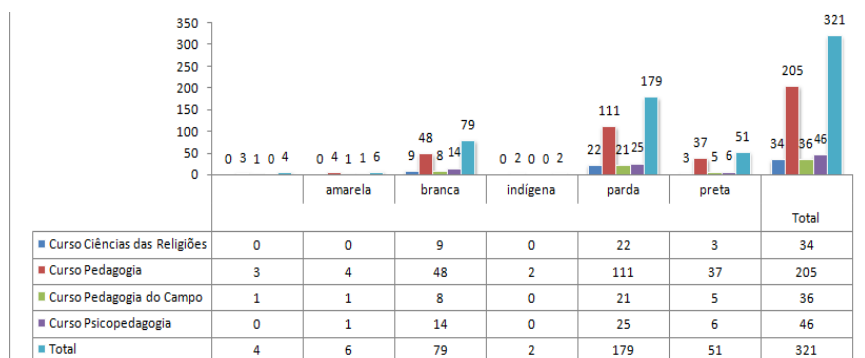


Fonte: Escala de Avaliação Discente aplicada via SIGAA-UFPB /2018

Associado ao perfil dos advindos de escola pública, o Gráfico 04 registra uma predominância do alunado negro (soma dos pardos e pretos), seguida dos(as) estudantes de pele branca. Destaca-se um percentual pequeno de estudantes que se autodeclararam, que ainda se constitui num processo conflitante e abrangente no sentido de caracterizar a formação étnico-cultural do povo brasileiro, principalmente, quando se considera que essa conceptualização de cor/raça é uma especificidade brasileira.

Assim, mesmo com o número baixo de pessoas autodeclaradas pretas, há um número significativo de pessoas pardas e, desse modo, depreende-se que as cotas são necessárias para inserção de grupo minoritário nas Universidades, a fim de ampará-los, uma vez que, historicamente, foram excluídos desse direito.

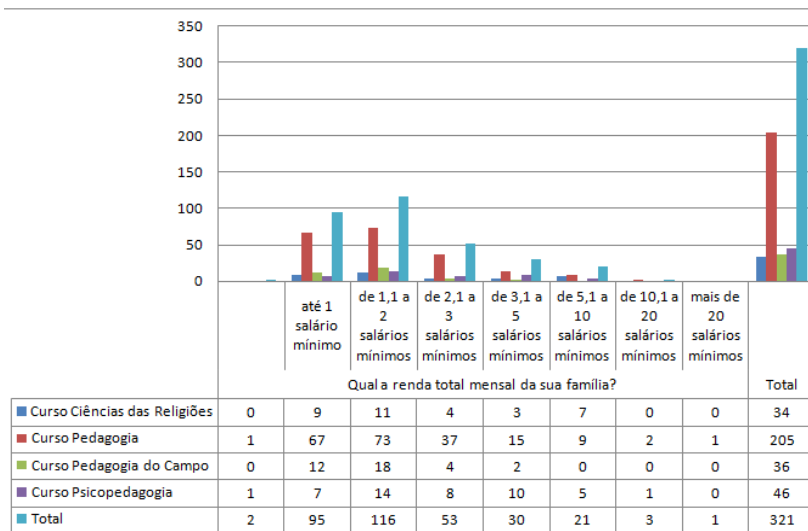
**Gráfico 04 - Raça/cor dos estudantes**



**Fonte:** Escala de Avaliação Discente aplicada via SIGAA-UFPB /2018

Na sequência, no Gráfico 05, ao se observar a renda mensal familiar, constata-se uma condição de vulnerabilidade econômica: renda a partir de 1,1 a 2 salários mínimos em um percentual de 35,6% no curso de Pedagogia; 50% para o curso de Pedagogia, com área de aprofundamento em Educação do Campo; 32,3% em Ciências das Religiões; 30,4% no curso de Psicopedagogia. Em outras variáveis, o percentual é menor que 22%. A partir do indicador renda familiar inferior a dois salários mínimos, pode-se inferir que a condição econômica se constitui numa das causas do abandono do curso, muitas vezes, para permitir o ingresso no mercado de trabalho.

## Gráfico 05 - Renda familiar dos estudantes



Fonte: Escala de Avaliação Discente aplicada via SIGAA-UFPB /2018

O ingresso na Universidade pública de sujeitos negros, advindos de escola pública e com baixa renda familiar significa uma conquista, tendo em vista as dificuldades sociais e educacionais. A decisão de escolha do curso é importante, porém, envolve vários fatores determinantes, dentre os quais a percepção do sujeito acerca do capital cultural<sup>1</sup> individual e familiar que envolve a origem social e a trajetória escolar. Desse modo, as escolhas estão associadas à exclusão e à seletividade expressas na hierarquia dos cursos e resultam de espécie de adaptação dos agentes às condições sociais e objetivas. Nos termos de Bourdieu, “aprendemos socialmente a amar o que é possível ou mais provável, dada nossa condição social, e a excluir do universo de nossas aspirações os sonhos impossíveis ou improváveis.” (*apud* NOGUEIRA e PEREIRA, 2010, p. 16).

Sobre a escolha do curso, os respondentes teriam que se posicionar a partir do nível de concordância das sentenças, quais sejam:

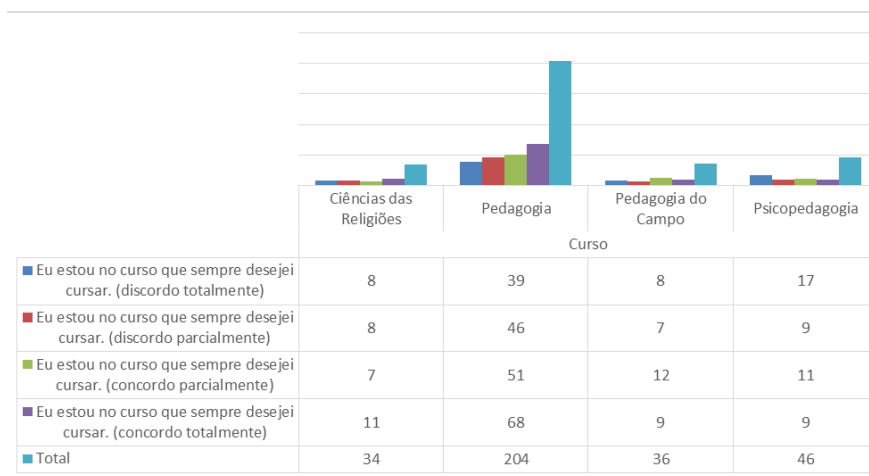
<sup>1</sup> Capital cultural é uma expressão cunhada e utilizada por Bourdieu para analisar situações de classe na sociedade. De uma certa forma, o capital cultural serve para caracterizar subculturas de classe ou de setores de classe (SILVA, 1995, p. 24).

1- Discordo totalmente; 2- Discordo parcialmente; 3- Concordo parcialmente; 4- Concordo totalmente. Como resultado, afirmaram estar no curso que sempre desejaram cursar, tendo os seguintes percentuais: 33,3% em Ciências das Religiões, 32% em Pedagogia, 33,3% no curso de Pedagogia, área de Educação do Campo e 37% no curso de Psicopedagogia.

Com relação à afirmativa *estou no curso que sempre desejei cursar*, constata-se o fator de identificação com o curso como determinante para a permanência.

No gráfico 07, observa-se que grande parte dos alunos concordam que escolheram o curso por identificação. Tem-se os seguintes percentuais de *concordo totalmente*: Ciências das Religiões, 65%; Pedagogia, 56%; Pedagogia – área da Educação do Campo, 47%; e Psicopedagogia com 52%.

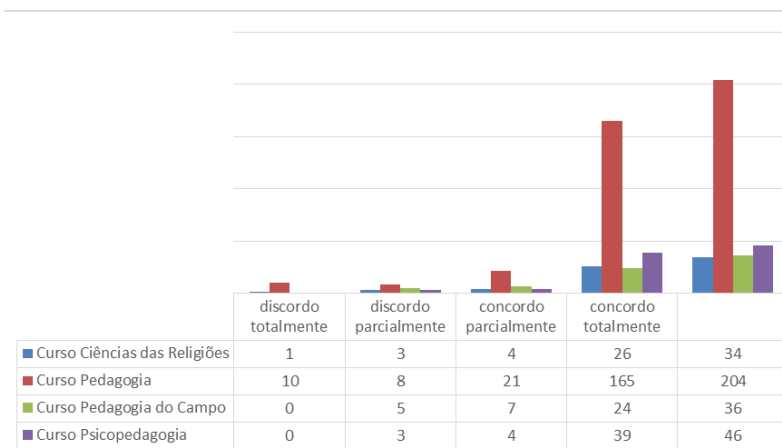
**Gráfico 06** - Escolha do curso dos estudantes



**Fonte:** Escala de Avaliação Discente aplicada via SIGAA-UFPB /2018



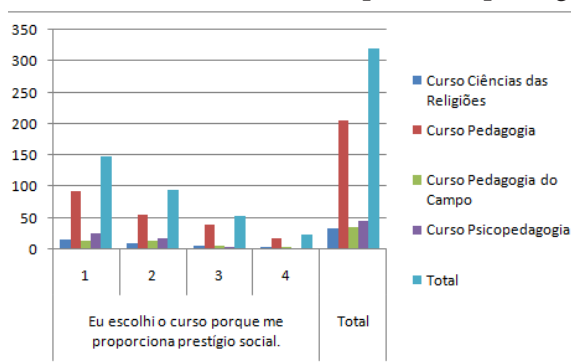
### Gráfico 07 – Identificação como a Escolha do curso



Fonte: Escala de Avaliação Discente aplicada via SIGAA-UFPB /2018

No gráfico 08, os(as) estudantes discordam totalmente que a escolha do curso é motivada pelo prestígio social. Depreende-se, a partir disso, que há uma correlação entre o desejo de cursar determinado curso diante das suas condições objetivas. Desse modo, deduz-se que a maioria dos respondentes estão no curso por desejo e/ou a identificação com a proposta do curso. E as condições materiais permitem a eles acessar, fato que denota que o prestígio social não é considerado no momento de escolha de curso em áreas que são socialmente desprestigiadas.

### Gráfico 08 - Escolha do curso a partir do prestígio social

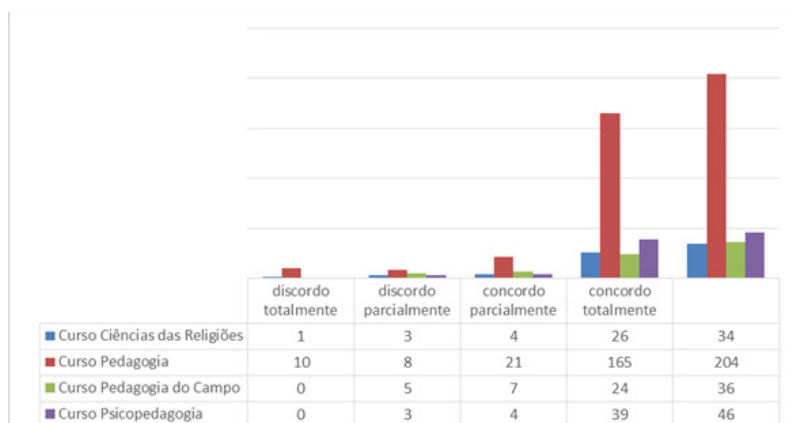


Fonte: Escala de Avaliação Discente aplicada via SIGAA-UFPB /2018

No campo da formação da educação superior, os cursos de Licenciatura centram-se na formação pedagógica para a atuação na escola básica. São considerados de baixo prestígio social no mercado profissional em razão do *status* social que ocupam, de reduzidos salários. As licenciaturas possuem menor procura. Segundo o Relatório da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômica (OCDE) *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*, que utiliza dados de 2013, o Brasil está entre as últimas posições em valorização salarial de professores. Dentre os países pesquisados, só perde para China, Colômbia, Índia, Indonésia, Rússia, Arábia Saudita e África do Sul, o que não torna os cursos de Licenciatura atrativos aos alunos de maior capital cultural, que preferem os cursos de Bacharelado.

Todavia, ingressar em um curso superior de uma universidade pública constitui-se um alcance social considerável, principalmente para a maioria dos sujeitos que se encontram no quadro socioeconômico de vulnerabilidade, em razão da renda familiar, da baixa escolaridade dos pais e do percurso de formação. Fato que se explicita ao perguntar aos discentes se pretendem permanecer matriculados no curso, ou seja, a maioria concordou com a afirmativa, conforme o Gráfico 09.

**Gráfico 09** - Sobre a permanência no curso aos estudantes



**Fonte:** Escala de Avaliação Discente aplicada via SIGAA-UFPB /2018

Apesar de os respondentes, em um percentual de 80%, afirmarem que pretendem continuar matriculados no curso, alguns não conseguem permanecer, tendo em vista os diversos fatores que conduzem

à evasão, dentre eles, destaca-se o fator de baixo capital cultural e econômico. Todavia, os estudos da correlação entre ingresso e evasão não podem ser explicados de forma linear.

Logo, tanto a evasão como a permanência não podem ter explicações lineares, dissociadas dos processos sociais, educacionais, dos diferentes perfis heterogêneos e interesses individuais do alunado, tampouco dos modelos de desenvolvimento adotados pelo mundo global, aplicado à sociedade local nas funções sociais da instituição acadêmica. (JEZINE; PRESTES; PALMEIRA; DINIZ, 2021, p. 495).

No que tange à condição social e econômica dos estudantes, a permanência e a conclusão devem constituir uma questão institucional, uma vez que os altos índices de evasão indicam a perda de recursos públicos e o atraso no desenvolvimento econômico do país e da população, como explicita o estudo de Santos, Ferreira, Melo e Souza (2018, p. 10), que, ao buscarem mensurar o impacto da evasão sobre os custos das Universidades federais brasileiras, indicam:

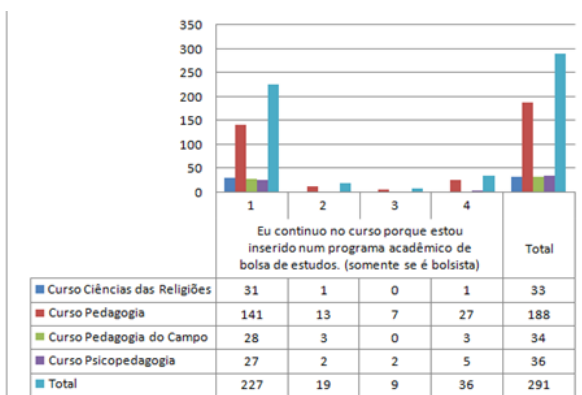
[...] que enquanto na região Norte a evasão causa um impacto de cerca 14,7% do custo efetivo, a região Nordeste apresenta cerca de 59,6% dos custos como decorrentes de evasão; na região Sul cerca de 59,2% dos custos são decorrência da evasão dos alunos; na região Centro-Oeste 53% do custo unitário efetivo são consequências da evasão, na região Sudeste a evasão impacta em 51% do custo efetivo.

Nesses termos, as políticas de assistência estudantil implementadas pela instituição a partir do Programa do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) tem se constituído como uma estratégia de promoção da permanência e conclusão do curso, conforme apontam os resultados da pesquisa da *Avaliação da eficácia do Programa Nacional de Assistência Estudantil para permanência de cotistas na Universidade Federal da Paraíba*. Macedo e Soares (2020, p. 445) explicitam como as políticas para a permanência asseguram “as garantias mínimas de subsistência através de auxílio-moradia, auxílio-alimentação e restau-

rante universitário”, ou seja, a assistência volta-se ao atendimento das situações básicas de subsistência para permanecer e concluir o curso superior.

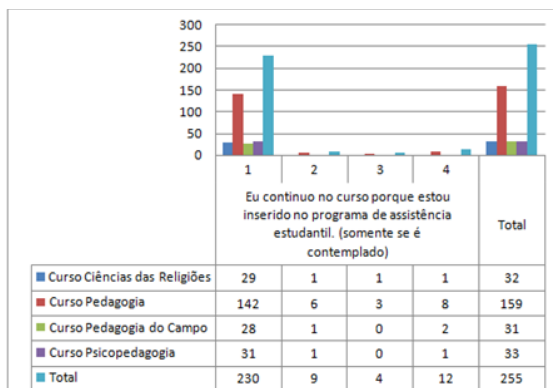
Todavia, ao serem indagados sobre os programas acadêmicos e de assistência estudantil e se eles contribuem para a permanência, os respondentes indicam que não são determinantes. Os gráficos 10 e 11 demonstram que a maioria dos respondentes continuam no curso independente de se encontrarem inseridos em um programa acadêmico de bolsa de estudo ou de receberem auxílio de assistência estudantil.

**Gráfico 10 - Participação em Programa Acadêmico de bolsa de estudos**



Fonte: Escala de Avaliação Discente aplicada via SIGAA-UFPB /2018

**Gráfico 11 - Auxílio de Assistência Estudantil**

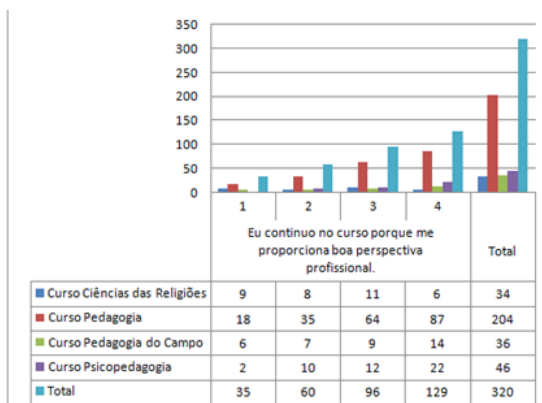


Fonte: Escala de Avaliação Discente aplicada via SIGAA-UFPB /2018

Embora a assistência estudantil não atenda toda a demanda de solicitação, constitui-se benefício aos alunos nos segmentos da moradia estudantil, restaurante universitário, transporte e creche, dentre outros (MACEDO e SOARES, 2020). Favorece, também, condições às pessoas com deficiência a partir do Programa Aluno Apoiador, criado pelo Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA), que auxilia aqueles(as) estudantes com deficiência em suas necessidades educacionais específicas.

Ao serem questionados sobre a permanência no curso em relação ao fator profissional, os estudantes indicam, em sua maioria, que continuam no curso porque proporcionará uma boa perspectiva profissional. O nível de concordância para a afirmativa é de 73,0% para o curso de Psicopedagogia, 70,0% para Pedagogia, 63% para Pedagogia da área de Educação do Campo e 50% em Ciências das Religiões, o que indica que a expectativa em relação ao curso escolhido é positiva e que os discentes estão satisfeitos para prosseguir o percurso acadêmico, como é possível observar no gráfico 12.

**Gráfico 12 - Perspectiva profissional dos estudantes**

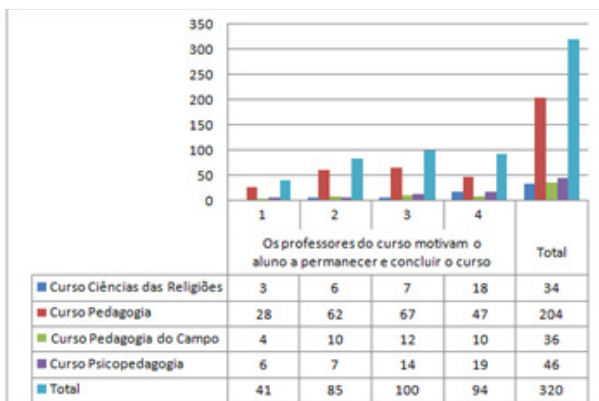


**Fonte:** Escala de Avaliação Discente aplicada via SIGAA-UFPB /2018

No processo de formação acadêmica, destaca-se o papel do docente, que se constitui uma referência na trajetória acadêmica de estudantes. Na seqüência, no gráfico 13, observa-se que os respondentes concordam que os professores os motivam a permanecer no curso, em

destaque o curso de Ciências das Religiões, com 73%, e Psicopedagogia, com 71%.

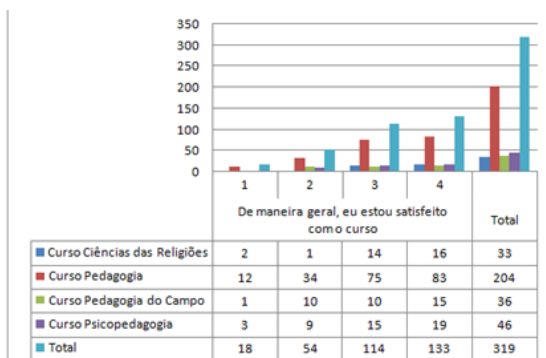
**Gráfico 13** - Sobre a motivação dos professores aos estudantes para permanecer no curso



**Fonte:** Escala de Avaliação Discente aplicada via SIGAA-UFPB /2018

Nessa perspectiva, os respondentes assinalam o grau de satisfação com o curso. Do quantitativo de 300 participantes da pesquisa, de acordo com o gráfico 14, a maioria demonstra estar satisfeita com o curso que realiza: um percentual de 90,9% do curso de Ciências das Religiões, 77,4% do curso de Pedagogia, 73,9% de Psicopedagogia e 69,4% dos respondentes do curso de Pedagogia – área de aprofundamento em Educação do Campo.

**Gráfico 14** – Sobre a satisfação com o curso



**Fonte:** Escala de Avaliação Discente aplicada via SIGAA-UFPB /2018

Desse modo, é possível afirmar o bom nível de satisfação dos discentes dos cursos do Centro de Educação, motivados pela busca de subsídios teóricos e práticos da formação docente.

## CONCLUSÃO

As reflexões sobre o perfil socioeconômico dos ingressos em cursos de Ensino Superior do Centro de Educação da UFPB apontam para a reflexão acerca da materialidade das condições de permanência, em razão do público em situação de vulnerabilidade social.

As características que constituem a formação do perfil socioeconômico estão atreladas ao conjunto de variáveis objetivas e subjetivas que qualificam um indivíduo ou um grupo social ao nível socioeconômico e às probabilidades de capital cultural acumulado. Para Bourdieu, “A influência de capital cultural se deixa apreender sob a forma da relação, muitas vezes constatada, entre o nível cultural global da família e o êxito escolar das crianças” (NOGUEIRA; CATANI, 2012, p. 42), de forma que a dimensão da origem social dos alunos se constitui em desigualdades escolares, as quais reproduzem o sistema objetivo de posições e de dominação. Daí as escolhas serem feitas em razão das condições de previsibilidade de sucesso, de aprovação nos processos seletivos e conclusão do curso.

A origem escolar é um dado importante porque é um requisito para o acesso a cursos superiores a partir das políticas de inclusão social e poderá ser um sinalizador do capital cultural reconhecido como um conjunto de conhecimentos prévios, a considerar as artes, como a música, dança, pintura, escultura, teatro, literatura, cinema e fotografia, conhecimentos políticos em geral, nacionais e internacionais, história, geografia, leitura de jornais, revistas, conhecimentos apropriados pelos alunos e que tornam eficazes na ação pedagógica e/ou seu sucesso no Ensino Superior, no campo universitário.

Nesse sentido, buscar apreender as diferenças socioeconômico e educacionais dos ingressantes implica compreender o campo das políticas que podem favorecer o acesso a cursos superiores, no caso do Centro de Educação a cursos considerados de baixo prestígio social, bem

como os processos contraditórios entre permanecer ou evadir-se diante das dificuldades sociais e acadêmicas.

Todavia, embora o público-alvo da pesquisa apresente características de vulnerabilidade social, a escolha do curso é indicada como uma proposição de identificação pessoal, não sendo escolhido a partir da relevância do seu prestígio social no conjunto do mercado de bens e serviços. Nesses termos, a maioria dos ingressantes são motivados a permanecer e concluir o curso a partir de dois fatores: a perspectiva profissional e a motivação docente, que, exerce influência nas decisões para a permanência.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 7ª ed. São Paulo: Perspectiva. Coleção Estudos Ciências Sociais, 20, 2011.

BRASIL. Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996. Disponível em: [L9394 \(planalto.gov.br\)](http://L9394(planalto.gov.br)). Acesso em: 18 dez. 2020.

\_\_\_\_\_. MEC. Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Disponível em: [tp://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=100&Itemid=81](http://tp://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=100&Itemid=81) - [Pesquisar \(bing.com\)](http://Pesquisar(bing.com)). Acesso em: 24 nov. 2007.

CASTELO BRANCO, U. V.; NAKAMURA, P. H.; JEZINE, E. Permanência na educação superior no Brasil: construção de uma escala de medida. **Revista de Sociologia de la Educación (RASE)**, v. 10, n. 2, 2017. Disponível em: [Permanência na educação superior no Brasil: construção de uma escala de medida | Castelo Branco | Revista de Sociología de la Educación-RASE \(uv.es\)](http://Permanência na educação superior no Brasil: construção de uma escala de medida | Castelo Branco | Revista de Sociología de la Educación-RASE (uv.es)). Acesso em: 10 nov. 2021.

NOGUEIRA, M. A; CATANI, A. (Org.). **Escritos de Educação**. 13ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

DOURADO, Luiz Fernandes. A Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-252, set. 2002. Disponível em: [SciELO - Brasil - Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90 Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90](http://SciELO - Brasil - Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90 Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90). Acesso em: 11 nov. 2021.



JEZINE, E.; CASTELO BRANCO, U. V.; NAKAMURA, P. H. (Org.). **Políticas de acesso à educação superior e os desafios da inclusão social**. 1 ed. João Pessoa: UFPB, 2015. v. 1. 128p.

JEZINE, E.; PRESTES, E. M.; PALMEIRA, Robson; DINIZ, A. 2021. Permanecer ou evadir-se? Perfil e expectativas de alunos de cursos superiores da UFPB. **Debates em Educação**. Maceió, Vol. 13, Número Especial, 2021. Disponível em: [12094-Texto do Artigo-50526-1-10-20210929 \(3\).pdf](https://www.scielo.br/j/aval/a/9C6KSdbH6qgbj4WdSp3LMJn/?format=pdf&lang=pt). Acesso em: 13 jan. 2022.

MACEDO, Geórgia Dantas; SOARES, Swamy de Paula Lima. Avaliação da eficácia do Programa Nacional de Assistência Estudantil para permanência de cotistas na Universidade Federal da Paraíba. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 25, n. 02, p. 439-457, jul. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/9C6KSdbH6qgbj4WdSp3LMJn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 nov. 2021.

NOGUEIRA, C. M. M.; PEREIRA, F. G. O gosto e as condições de sua realização: A escolha por pedagogia entre estudantes com perfil social e escolar mais elevado. **Educação em revista**, Belo Horizonte-MG, v. 26, n. 03, p. 15-38, dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a02>. Acesso em: 27 set. 2019.

OCDE. Relatório da Organização para Cooperação e desenvolvimento Econômico – Education at a Glance 2014: Indicators, OECD Publishing. Disponível em: [Relatório da OCDE: “Education at a Glance 2014” - Conselho Nacional de Educação \(cneu.pt\)](https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/). Acesso em: 14 nov. 2021.

SANTOS, Robson B.; FERREIRA, Ana Karenina B.; MELO, Carolina S. R. de; SOUZA, R. de S. S. M. de. Evasão na educação superior: um estudo do impacto da evasão sobre os custos das Universidades Federais Brasileiras. **Anais [...]. In: III SIMPICONT**, Recife, 31 de agosto e 01 de setembro de 2018. Disponível em: [Artigo 036 III.pdf \(ufrpe.br\)](https://repositorio.ufrpe.br/handle/123456789/12345). Acesso em: 14 nov. 2021.

SAVIANI, Dermeval. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Póiesis Pedagógica**, v. 8, n. 2, p. 4-17, ago/dez. 2010. Disponível em: [14035-Texto do artigo-55684-1-10-20110426.pdf](https://www.scielo.br/j/psis/a/14035-Texto do artigo-55684-1-10-20110426.pdf). Acesso em: 10 nov. 2021.

SILVA, G. O. do V. Capital Cultural, Classe e Gênero em Bourdieu. **Informare**: Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, n. 2, v. 1, 1995. Disponível em: <http://repositorio.ibict.br/>

<bitstream/123456789/215/1/OlintoSilvaINFORMAREv1n2.pdf>. Acesso em: 25 set. 2019.

OCDE. Relatório da Organização para Cooperação e desenvolvimento Econômico – Education at a Glance 2014: Indicators, OECD Publishing. Disponível em: [Relatório da OCDE: “Education at a Glance 2014” - Conselho Nacional de Educação \(cnedu.pt\)](#)

# UNEMAT

*Universidade do Estado de Mato Grosso*  
*Carlos Alberto Reyes Maldonado*



EDITORA  
UNEMAT

FAPEMAT  
Fundação de  
Amparo à Pesquisa  
do Estado de  
Mato Grosso



Governo de  
**Mato  
Grosso**