

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA E ANTROPOLOGIA

**POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA: PERCEPÇÕES E AÇÕES DE AGENTES DE  
INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR**

**Eduardo Henrique Narciso Borges**

**Rio de Janeiro**

**Março/2022**

**POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA: PERCEPÇÕES E AÇÕES DE AGENTES DE  
INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR**

**Eduardo Henrique Narciso Borges**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Ciências Humanas (Sociologia).

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Ligia de Oliveira Barbosa.**

**Rio de Janeiro**

**Março/2022**

**Eduardo Henrique Narciso Borges**

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Ligia de Oliveira Barbosa**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Ciências Humanas (Sociologia).

Aprovada por:

---

Presidente, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Ligia de Oliveira Barbosa. PPGSA/UFRJ  
(Orientadora)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Felícia Silva Picanço. PPGSA/UFRJ.

---

Prof. Dr. André Pires. NEEP/UNICAMP e PPGSA/UFRJ.

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gabriela de Souza Honorato. FE/UFRJ.

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Helena Maria Sant'Ana Sampaio Andery. FE/UNICAMP.

---

Prof. Dr. Flávio Alex de Oliveira Carvalhaes. PPGSA/UFRJ. (Suplente)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosana Rodrigues Heringer. PPGE/UFRJ. (Suplente)

**Rio de Janeiro**

**Março /2022**

BB732p

Borges, Eduardo Henrique Narciso.

Políticas de permanência: percepções e ações de agentes de instituições de ensino superior / Eduardo Henrique Narciso Borges. - - Rio de Janeiro, 2022. xvii, 201f.

Orientadora: Maria Ligia de Oliveira Barbosa.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia, 2022.

1. Sociologia. 2. Desigualdades educacionais. 3. Permanência estudantil. 4. Gestão universitária. I. Barbosa, Maria Ligia de Oliveira, orient. II. Políticas de permanência: percepções e ações de agentes de instituições de ensino superior.

## RESUMO

### POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA: PERCEPÇÕES E AÇÕES DE AGENTES DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Eduardo Henrique Narciso Borges

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Ligia de Oliveira Barbosa

Resumo da Tese de Doutorado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia, da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Ciências Humanas (Sociologia).

O objetivo desta pesquisa é analisar a percepção dos agentes institucionais envolvidos na implementação de políticas de permanência estudantil na educação superior: diretores, coordenadores de curso, chefes de departamento, técnicos em assuntos educacionais, dentre outros membros da burocracia. A principal hipótese é que as percepções destes agentes sobre os estudantes e seus problemas são importantes e influenciam a implementação das políticas de permanência estudantil, que buscam garantir apoio material e pedagógico aos estudantes buscando favorecer a permanência e conclusão dos cursos. A pesquisa foi desenvolvida a partir de metodologia qualitativa baseada em extensa revisão bibliográfica que reuniu contribuições da Sociologia da Educação, Ciência Política e das Políticas Públicas. Foram realizadas sete entrevistas com agentes institucionais atuantes em três universidades (duas públicas e uma privada) visando analisar suas percepções sobre o trabalho que realizam, e as experiências dos estudantes. A pesquisa permitiu compreender que fatores “subjetivos” como dificuldades de inserção simbólica e o aprendizado do *habitus* universitário são desafios importantes para a permanência e que cada vez mais as IES têm elaborado programas de apoio para auxiliar aos estudantes. A principal conclusão da pesquisa é que a evasão é um fenômeno multidimensional e que envolve diversas esferas da vida e trajetória dos estudantes e que as políticas de permanência são fundamentais para o combate à evasão. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Filosofia e Ciência Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CFCH/UFRJ sob ‘Certificado de Apresentação para Apreciação Ética’ (CAAE) N° 30171820.0.0000.5582.

**Palavras-chave:** Educação superior; Permanência estudantil; Acompanhamento acadêmico; Apoio pedagógico; Gestão universitária.

Rio de Janeiro  
Março/2022

## ABSTRACT

### PERMANENCE POLICIES: PERCEPTIONS AND ACTIONS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS AGENTS

Eduardo Henrique Narciso Borges

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Ligia de Oliveira Barbosa

*Abstract* da Tese de Doutorado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia, da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Ciências Humanas (Sociologia).

This research aims to analyze the perception of institutional agents who work in the implementation of student permanence policies in Higher Education: directors, course coordinators, department heads, technicians in educational affairs, and other members of the bureaucracy. The main hypothesis is that of these agents' perceptions about students and their problems are important and influence the implementation of student permanence policies, which seek to guarantee material and pedagogical support to students, seeking to favor the permanence and completion of courses. The research was developed from a qualitative methodology based on an extensive bibliographic review that brought together contributions from the Sociology of Education, Political Science and Public Policies. Seven interviews were carried out with institutional agents working in three universities (two public and one private) in order to analyze their perceptions about their work, and the students' experiences. The research allowed us to understand that "subjective" factors such as difficulties in symbolic insertion and the learning of university habitus are important challenges for permanence and that HEIs have increasingly developed support programs to help students. The main conclusion of the research is that dropout is a multidimensional phenomenon that involves different spheres of life and student's trajectory and that permanence policies are fundamental to combat dropout. The research was approved by the Research Ethics Committee of the Center for Philosophy and Human Sciences of the Federal University of Rio de Janeiro (CFCH/UFRJ) under 'Certificate of Presentation for Ethical Appreciation' (CAAE) No. 30171820.0.0000.5582.

**Key-words:** Higher Education; Permanence; Academic Monitoring; Pedagogical Support; University Management.

Rio de Janeiro  
Março/2022

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, professora Maria Ligia de Oliveira Barbosa, por toda orientação e auxílio que me proporcionou durante todo o período desta pesquisa e pelas orientações que me auxiliaram a evoluir como profissional e por todas as leituras, críticas e sugestões oferecidas desde o início e que foram fundamentais para a consolidação das estratégias de pesquisa e seu posterior desenvolvimento.

Agradeço aos membros da banca, professores Felícia Silva Picanço, Gabriela de Souza Honorato, André Pires, Helena Maria Sant'Ana Sampaio Andery, Flavio Alex de Oliveira Carvalhaes e Rosana Rodrigues Heringer pela disponibilidade e interesse em contribuir para esse trabalho com suas leituras e comentários.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo fomento da pesquisa ao longo destes quatro anos. Sem esse auxílio todo o trabalho de pesquisa e esforço que resultaram neste trabalho teria sido muito mais árduo e talvez não tivesse sido concluído.

Agradeço aos professores com os quais cursei as disciplinas obrigatórias e eletivas, cujas discussões foram muito importantes para as discussões de minha pesquisa e para minha evolução como sociólogo. Agradeço também à professora Felícia Picanço do PPGSA/UFRJ pelas orientações e apoio em trabalhos realizados ao longo deste período de Doutorado e pelos comentários e sugestões realizadas e pela oportunidade de apresentar minha dissertação de mestrado a seus orientandos, ainda em 2017.

Agradeço à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia (PPGSA), nas pessoas dos professores Rodrigo Santos, Felícia Picanço e Letícia Ferreira que estiveram à frente do programa no período em que cursei o Doutorado; e à secretária Gleidis que sempre foi atenciosa e pronta a fornecer todos os esclarecimentos e auxílios nas dificuldades do dia a dia, reforçadas pelos desafios da pandemia da COVID-19.

Agradeço às professoras Gabriela Honorato e Rosana Heringer da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. A participação, desde 2017, no grupo de estudos do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (LEPES) e as reflexões que surgiram a partir daí foram importantíssimas para a elaboração de meu projeto inicial de Doutorado, que foi um avanço em relação às discussões desenvolvidas durante a Dissertação de mestrado. Agradeço também as sugestões dos colegas do LEPES.

Agradeço a meus colegas do Laboratório de Pesquisa em Ensino Superior (LAPES) pelas dicas, sugestões e incentivos no decorrer de minha trajetória que foram de muita ajuda nos momentos de desânimo. Agradeço também a meus colegas de turma que ofereceram sugestões e críticas a meu trabalho.

Agradeço também aos colegas do Núcleo de Estudos em Ciências, Saúde e Espiritualidade da Fundação Oswaldo Cruz (NECES/FIOCRUZ) pelas oportunidades de apresentar meus trabalhos nas reuniões e pelos comentários recebidos. Agradeço ao professor Antônio Gonçalves pela oportunidade de apresentar meu trabalho para os estudantes de seu projeto de extensão.

Agradeço a Deus e ao apoio de minha família, principalmente de minha mãe, que sempre me apoiou, além de suas possibilidades, me proporcionando condições de correr atrás dos meus sonhos; e a todos que se lembraram de mim em suas orações.

Agradeço aos meus amigos Michel Castro, Thaissa Bispo, Adriane Gouvea, André Vieira, Leonardo Rodrigues, Clarissa Santos, Felipe Bastos e Lucas Rodrigues que acompanharam mais de perto as dificuldades enfrentadas neste período. Agradeço também pelo apoio de Leonardo, durante a elaboração de minha proposta para a candidatura ao Doutorado-Sanduíche no exterior. Dedico um agradecimento especial a Eduardo Xavier do PPGSA pelo auxílio e atenção ao longo do processo de candidatura à bolsa Doutorado-Sanduíche no Exterior. Suas orientações foram muito importantes e tranquilizadoras no período em questão.

Agradeço ao meu terapeuta, Victor Cardoso, que no final deste processo me auxiliou bastante a lidar com minhas situações e me ajudou a desenvolver maior tranquilidade emocional em minha caminhada. Obrigado pela paciência e dedicação. Que você tenha muito sucesso em sua carreira.

“A cegueira às desigualdades sociais condena e autoriza a explicar todas as desigualdades, particularmente em matéria de sucesso escolar, como desigualdades naturais, desigualdades de dons. Atitude idêntica está na lógica de um sistema que, repousando sobre o postulado da igualdade formal de todos os alunos, condição de seu funcionamento, não pode reconhecer outras desigualdades que aquelas provenientes dos dons individuais”. (BOURDIEU; PASSERON, 2018, p.92).



## SUMÁRIO

Lista de siglas .....	xii
Lista de quadros e tabelas .....	xvii
Introdução .....	1
Capítulo 1: Referencial teórico: questões e abordagens sobre acompanhamento acadêmico e apoio pedagógico.....	14
1.1 Delimitação do problema: introdução à discussão.....	14
1.2 Ação institucional: assistência estudantil e políticas de apoio aos estudantes.....	17
1.2.1 O campo dos estudos institucionalistas: implementação de políticas públicas.....	19
1.2.2 O campo dos estudos institucionalistas: mudança institucional .....	21
1.2.3 Como as instituições lidam com os interesses e a desigualdade .....	23
1.3 Acompanhamento acadêmico e apoio pedagógico: implementação e avaliação .....	27
1.3.1 Panorama da situação da educação superior no Brasil .....	28
1.3.2 O debate brasileiro sobre democratização e assistência estudantil .....	31
1.3.3 Políticas de permanência e regulamentação legal .....	32
1.3.4 Desafios e problemas na trajetória acadêmica .....	33
1.3.5 As respostas institucionais às políticas públicas de permanência estudantil....	35
1.4 A evasão discente na educação superior brasileira .....	38
1.5 Os estudantes e suas experiências .....	43
Contribuição do capítulo .....	45
Capítulo 2: Metodologia .....	47
2.1 Discussão teórica e metodologia de pesquisa .....	47
2.2 Análise de documentos como estratégia de coleta de informações .....	48
2.3 A realização de entrevistas: estratégias e questões metodológicas .....	49
2.3.1 A transcrição das entrevistas como parte fundamental da análise .....	56
2.4 Questões éticas da pesquisa: protocolos e principais discussões .....	58
2.4.1 Preocupações éticas do projeto .....	61

Contribuição do capítulo .....	63
Capítulo 3: Experiência brasileira em políticas de acompanhamento acadêmico e apoio pedagógico .....	65
3.1 Objetivos e contextualização .....	65
3.2 Panorama do perfil estudantil: trabalho e estudo .....	67
3.3 <i>Accountability</i> e políticas públicas de permanência estudantil .....	68
3.4 O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e o combate à evasão no setor público .....	70
3.5 Experiências pioneiras em políticas de permanência nas universidades estaduais do Rio de Janeiro e Bahia .....	74
3.5.1 A experiência da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) .....	74
3.5.2 A experiência da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) .....	79
3.6 As experiências das Instituições Federais de Ensino Superior .....	80
3.6.1 Universidade de Brasília (UnB) .....	80
3.6.2 Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) .....	82
3.7 Políticas de permanência estudantil no setor privado de educação superior ....	87
3.7.1 A experiência da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) .....	91
3.8 Efeitos da pandemia da COVID-19 na educação superior brasileira .....	95
3.8.1 Programas de Auxílio de inclusão digital em IES públicas fluminenses ....	97
3.8.2 Auxílio Inclusão Digital na PUC-Rio .....	99
Contribuição do capítulo .....	100
Capítulo 4: A experiência dos agentes institucionais: análise das entrevistas .....	103
4.1 Introdução .....	103
4.2 Fatores materiais e permanência estudantil .....	105
4.2.1 O impacto das desigualdades de gênero: evasões “típicas” das trajetórias femininas .....	109
4.3. Questões acadêmicas: o estágio curricular obrigatório como problema para permanência estudantil .....	111
4.3.1. Questões acadêmicas: importância de atividades de monitoria: ponto em comum nos discursos .....	114
4.4. Fatores subjetivos e permanência estudantil .....	120

4.4.1. Fatores subjetivos: a escolha precoce dos cursos e a dificuldade de inserção simbólica .....	121
4.4.2. Fatores subjetivos: ações de atenção à saúde mental dos discentes: atendimento psicológico e psiquiátrico .....	122
4.5. Preconceito e discriminação no cotidiano universitário .....	124
4.6. O “outro lado da moeda”: a universidade como “local seguro” do preconceito .....	130
4.7. A pandemia da COVID-19 e o atendimento aos estudantes .....	132
4.8. Acesso à informação e comunicação institucional .....	136
Principais conclusões a partir da análise das entrevistas .....	138
Considerações finais .....	145
Referências bibliográficas .....	156
Anexo .....	193
1. Solicitação de entrevista .....	193
2. Solicitação de indicação de contatos para entrevistas .....	194
3. Roteiro da entrevista semiestruturada .....	195
4. Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE) .....	196

## LISTA DE SIGLAS

- AARE - Atividades Acadêmicas Remotas Emergenciais (UEZO).
- ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior.
- ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.
- AT – Análise Temática.
- CA – Centro Acadêmico.
- CAAE - Certificado de Apresentação para Apreciação Ética.
- CAIAC - Coordenadoria de Articulação e Iniciação Acadêmica (UERJ).
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
- CAP-UERJ - Colégio de Aplicação da UERJ.
- CCBS - Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (PUC-Rio).
- CCS – Centro de Ciências Sociais (PUC-Rio).
- CEG – Conselho de Ensino e Graduação (UFRJ).
- CEP – Comitê de Ética em Pesquisa.
- CES – Censo da Educação Superior.
- CETREINA – Departamento de Bolsas e Estágios (UERJ).
- CFCH – Centro de Filosofia e Ciências Humanas (UFRJ).
- CHS – Ciências Humanas e Sociais.
- COAA – Coordenação de Acompanhamento e Orientação Acadêmica (UFRJ).
- COLAP - Comissão Local de Acompanhamento e Controle Social do PROUNI.
- CONAP - Comissão Nacional de Acompanhamento e Controle Social do PROUNI.
- CONEP - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa.

CONSU – Conselho Universitário (UNEB).

CONSUNI – Conselho Universitário (UFRJ).

CPO - Comissão de Professores Orientadores (UFRJ).

CR – Coeficiente de Rendimento.

CTC - Centro Técnico Científico (PUC-Rio).

CTCH - Centro de Teologia e Ciências Humanas (PUC-Rio).

DAIAIE - Departamento de Articulação, Iniciação Acadêmica e de Assistência e Inclusão Estudantil (UERJ).

DIPED - Divisão de Integração Acadêmica (UFRJ).

EAD – Educação a Distância.

ECE - Estudo Continuado Emergencial (UFRRJ).

EI – Economia Institucional.

EJA – Educação de Jovens e Adultos.

EMI - *Effectively Maintained Inequality* (Desigualdade Efetivamente Mantida).

ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes.

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.

EUA – Estados Unidos da América.

FAPERJ - Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro.

FE – Faculdade de Educação (UFRJ).

FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior.

FONAPRACE - Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis.

GEMMA - Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

IC – Iniciação Científica.

ID – Institucionalismo Discursivo.

IES – Instituição de Ensino Superior.

IESP – Instituto de Estudos Sociais e Políticos (UERJ).

IFCS – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (UFRJ).

IFES – Instituição Federal de Ensino Superior.

IH – Institucionalismo Histórico.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

LDO - Lei de Diretrizes Orçamentárias.

LGBTQIA+ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, *Queers*, Intersexo, Assexuais e outras categorias.

MBA - *Master of Business Administration*.

MEC – Ministério da Educação.

MMI - *Maximally Manteined Inequality* (Desigualdade Maximamente Mantida).

NOAP - Núcleo de Orientação e Atendimento Psicopedagógico (PUC-Rio).

OASISBR - Portal Brasileiro de Publicações Científicas em Acesso Aberto.

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

ONG – Organização Não Governamental.

PACreche – Programa Auxílio Creche (UnB).

PAE - Programa de Apoio ao Estudante dos Cursos de Graduação (UERJ).

PASe – Programa Auxílio Socioeconômico (UnB).

PDF - *Portable Document Format*.

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional.

PLU – Passe Livre Universitário.

PME – Programa Moradia Estudantil (UnB).

PME-G – Programa Moradia Estudantil da Graduação (UnB).

PME-PG – Programa Moradia Estudantil da Pós-Graduação (UnB).

PNAES - Programa Nacional de Assistência Estudantil.

PNAEST - Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Educação Superior Públicas Estaduais.

PUC-MG – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

PUC-Rio – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

PPGSA – Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia (UFRJ).

PR-7 - Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (UFRJ).

PRAES- Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (UNEB).

PROINICIAR - Programa de Iniciação e Articulação Acadêmicas (UERJ).

PROUNI – Programa Universidade para Todos.

RAE - Rede de Apoio ao Estudante (PUC-Rio).

RCLE - Registro de Consentimento Livre e Esclarecido.

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.

SARS-COV-2 - *Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2* (Síndrome Respiratória Aguda Grave de Coronavírus 2).

SCIELO - *Scientific Electronic Library Online*.

SEMESP - Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo.

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.

SISU – Sistema de Seleção Unificada.

SUPEREST - Superintendência Geral de Políticas estudantis (UFRJ).

SUS – Sistema Único de Saúde.

TCU – Tribunal de Contas da União.

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação.

UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro.

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

UEZO – Fundação Centro Universitário Estadual da Zona Oeste.

UFBA – Universidade Federal da Bahia.

UFF – Universidade Federal Fluminense.

UFMA – Universidade Federal do Maranhão.

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto.

UnB – Universidade de Brasília.

UNEB – Universidade do Estado da Bahia.

UNIP – Universidade Paulista.

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

UPA – Unidade de Pronto Atendimento.



## LISTA DE QUADROS E TABELAS

### Quadros

**Quadro 1:** Rede de ensino em que os estudantes matriculados na educação superior concluíram o ensino médio ..... 6

**Quadro 2:** Glossário: indicadores de trajetória (MEC) ..... 73

### Tabelas

**Tabela 1:** Recursos financeiros destinados ao PNAES (2008-2020) ..... 71

**Tabela 2:** Indicadores de trajetória dos ingressantes em cursos de graduação em 2010 (BRASIL, 2019) ..... 72

**Tabela 3:** Taxas de evasão em cursos presenciais por rede de ensino no Brasil (2013-2018) ..... 73

**Tabela 4:** Número de bolsas concedidas pelo PROUNI (2006-2020) ..... 89

## Introdução

Um dos grandes desafios enfrentados pelas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras é o combate à evasão discente. Dados recentes da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2019) apontam que no Brasil somente 33% dos estudantes universitários concluem os cursos no tempo esperado e que 50% dos que concluem o fazem com até três anos de atraso. Ao longo deste trabalho iremos analisar estes dados de forma mais aprofundada, mas no momento eles nos permitem compreender a dimensão do nosso problema e indicar a importância de políticas públicas de acompanhamento acadêmico e apoio pedagógico na educação superior no combate à a evasão estudantil.

Políticas de acompanhamento acadêmico e apoio pedagógico são ações que visam capacitar os estudantes para lidarem com as dificuldades enfrentadas na relação de ensino-aprendizagem (POLIEDRO, 2015). Quais seriam as alternativas ao alcance das IES brasileiras para combater a evasão discente? A revisão bibliográfica indica que a adoção de políticas de acompanhamento acadêmico e apoio pedagógico é importante para o combate à evasão e para redução de desigualdades no interior das instituições e do sistema (NEVES et. al, 2018).

Estas políticas podem ser definidas e/ou compreendidas como ações que fazem parte das políticas públicas de permanência estudantil visando a democratização e redução de desigualdades sociais. Entre as ações que podem ser desenvolvidas, destacam-se a oferta de bolsas e auxílios financeiros, acompanhamento do desempenho acadêmico, orientações sobre construção de planos de estudo e acesso à iniciação científica, estágios, extensão, intercâmbio, dentre outras atividades valorizadas no campo acadêmico e profissional. Estas políticas buscam auxiliar aos estudantes em suas dificuldades e promover melhores condições de aprendizado e permanência estudantil.

Neste trabalho analisaremos entrevistas com agentes institucionais atuantes em três universidades (duas públicas e uma privada). Elas foram escolhidas devido à centralidade que apresentam no debate sobre políticas de assistência e permanência estudantil no Brasil. Visando garantir o anonimato dos participantes, não serão indicados nomes, cargos, afiliação institucional, gênero e outras informações que os identifiquem. Mais informações sobre o trabalho empírico serão disponibilizadas no Capítulo 2.

Ao longo da pesquisa nos deparamos com histórias de estudantes que passaram pelo atendimento das divisões de apoio das IES analisadas através das entrevistas.

Situações difíceis enfrentadas pelas famílias, necessidade de abandonar os estudos para se dedicar integralmente ao trabalho ou ao cuidado de familiares doentes são problemas recorrentes entre estudantes que deixam seus cursos, contribuindo para a construção do quadro que analisamos.

O objetivo deste trabalho é analisar as percepções dos agentes institucionais atuantes em IES brasileiras - Diretores de unidade, coordenadores de curso, chefes de departamento e Técnicos em Assuntos Educacionais – TAE - a respeito dos principais problemas enfrentados no processo de implementação de políticas públicas ou, no caso das instituições privadas, de ações de combate à evasão discente. Desta forma, analisaremos a importância dos programas de acompanhamento acadêmico e apoio pedagógico para a redução de desigualdades na educação superior brasileira, considerando que a grande expansão do acesso a este nível de ensino nas últimas duas décadas é um elemento que reforça a necessidade de medidas institucionais que contribuam para a permanência e conclusão dos cursos superiores (NEVES et. al, 2018).

O problema da evasão discente é multidimensional, ou seja, não possui uma única causa nem é facilmente compreendido em suas nuances. Sendo assim, estruturamos esta pesquisa sobre um referencial teórico interdisciplinar que reúne contribuições importantes da Sociologia da Educação, dos estudos institucionalistas da Ciência Política e dos trabalhos no campo da avaliação de Políticas Públicas. O principal benefício desta decisão foi o desenvolvimento de uma análise político-institucional que nos auxilia a compreender de forma mais aprofundada as particularidades do processo de desenvolvimento de programas de atendimento aos discentes, como parte das estratégias institucionais de combate à evasão.

Este trabalho é importante porque o conhecimento sobre as missões institucionais e as lógicas que conduzem a gestão são fundamentais para a configuração das estratégias de acompanhamento das trajetórias estudantis (CHILD, 2012). Estas estratégias são formuladas como respostas a demandas e situações específicas enfrentadas por cada instituição. A heterogeneidade entre as IES justifica a autorização da legislação para que as instituições possam criar programas de acordo com suas demandas. A discussão sobre a legislação que rege as políticas de atendimento aos discentes será retomada com maior profundidade posteriormente.

O trabalho de Pires (2019) suscita outra questão importante para esta pesquisa: as percepções e experiências sociais (DUBET, 2010) dos agentes implementadores a respeito das desigualdades e das trajetórias dos estudantes tendem a dar origem a

estratégias distintas para lidar com os problemas. Segundo o autor, as políticas públicas podem se constituir como instrumentos de mitigação do sofrimento e da desigualdade ou então atuarem no sentido oposto, reproduzindo ou reforçando desigualdades já existentes. Fenômeno semelhante pode ser observado nas instituições privadas onde, da mesma maneira que ocorre nas IES públicas, estudantes com menor renda enfrentam maiores dificuldades para manterem seus estudos. As ações que estas IES desenvolvem (ou não) também contribuem para dar origem ou reproduzir a estrutura das desigualdades em seu interior.

Para analisar as ações e programas institucionais, este trabalho buscou “inverter a direção” tradicional neste tipo de análise e, ao invés de discutir as perspectivas e visões dos estudantes, analisamos como as experiências dos agentes institucionais influenciam no processo de implementação das políticas públicas e no desenvolvimento de ações institucionais. Isto é importante devido à autonomia que as universidades possuem para desenvolver ações institucionais.

Ações de combate à evasão discente no Brasil receberam um importante incentivo a partir da implementação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) pela Portaria Normativa MEC nº 39/2007, posteriormente reeditada como Decreto nº 7.234/2010. Considerando a persistência das desigualdades indicada anteriormente, seria possível afirmar que políticas de acompanhamento acadêmico e apoio pedagógico são importantes para lidar com as demandas de permanência e assistência dos estudantes.

Elevar as taxas de permanência e conclusão dos cursos superiores têm sido grandes desafios para os gestores em um contexto caracterizado por desigualdade social crescente, crises econômicas, com crescimento do custo de vida dos mais pobres (AMORIM, 2021), altos níveis de desemprego e reflexos sociais e econômicos da pandemia da COVID-19. Nos últimos anos o setor privado de educação superior também tem enfrentado aumento nos índices de evasão (LIN, 2021).

Maciel et. al. (2019) nos fornecem um importante “estado da arte” das pesquisas neste campo que nos auxilia a situar este projeto de pesquisa. Os autores desenvolveram um estudo exploratório sobre os trabalhos publicados que tratavam do tema da permanência estudantil na educação superior. Eles recorreram às bases de dados do *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), Grupo de Trabalho Políticas de Educação Superior – GT 11 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Portal Brasileiro de Publicações Científicas em Acesso Aberto

(OASISBR), Portal de Periódicos da CAPES e Domínio Público. O período coberto pelo levantamento estende-se desde a década de 1970 (estudos sobre evasão). Trabalhos sobre permanência começaram a ter destaque em 2004 e cresceram em número entre 2012 e 2016.

Sobre “Permanência”, os autores conseguiram reunir 9 teses de doutorado, 22 dissertações de mestrado e 58 artigos concentrados nas temáticas “*Permanência e EaD*”, “*Permanência e PROUNI*” e “*Permanência e estudantes com deficiência*”. Sobre “Evasão discente”, os autores reuniram 15 teses de doutorado, 75 dissertações de mestrado e 122 artigos, cujas temáticas concentravam-se em “*Evasão em um conjunto de cursos*”, “*Evasão na EaD*” e “*Evasão em um curso de uma instituição específica*”. A análise preliminar deste levantamento indica que a pesquisa que desenvolvemos possui potencial para ser um trabalho inovador nos estudos em Sociologia da Educação ao dedicar atenção às ações dos agentes institucionais na construção das políticas de acompanhamento acadêmico e apoio pedagógico.

O primeiro ponto importante de nosso trabalho é indicar o contexto em que o sistema de ensino superior brasileiro foi estruturado, cuja história intercala períodos de estagnação com períodos de acelerado crescimento do número de matrículas e instituições (CATANI et. al, 2006; CUNHA, 2007, 2016; TEIXEIRA, 2010). A expansão observada desde a década de 1960 ocorreu principalmente a partir do setor privado (PRATES; COLLARES, 2014), que atualmente reúne a maior parte das matrículas no país (INEP, 2020). O setor público também se expandiu neste período, mas em ritmo menos acelerado.

Prestes e Jezine (2021) argumentam que as universidades brasileiras sustentam discursos e programas voltados à democratização e à igualdade no acesso e ao mesmo tempo mantém em seu interior estruturas que reproduzem desigualdades ao favorecerem trajetórias de indivíduos que possuem melhores condições socioeconômicas, como já indicado por Ribeiro (2011) e Dubet (2015).

A Sociologia bourdieusiana classifica estes estudantes em situação de vulnerabilidade como os potenciais “excluídos do interior” (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1996): aqueles que mesmo tendo rompido as barreiras econômicas e sociais para o ingresso na universidade, possuem condições mais precárias para permanência, conclusão dos cursos e ingresso em boas posições no mercado de trabalho, constituindo-se nos “desiludidos” pelo sistema educacional. Estes mecanismos

de reprodução de desigualdades serão analisados com maior detalhamento no Capítulo 1.

Fatores da experiência que antecedem o ingresso na universidade e as características pessoais dos estudantes representam impacto significativo nas chances de permanência (ALMEIDA, W, 2009; DUBET, 2010). De acordo com Knop e Collares (2019), a renda familiar ainda é uma variável que influencia na probabilidade de conclusão dos cursos, seja no setor público ou privado, sendo que neste último a correlação tende a ser mais forte devido à cobrança de mensalidades (para aqueles não contemplados com bolsas ou políticas públicas). Este fato reforça a importância de analisar fatores estruturais (renda familiar, local de moradia, escolaridade dos pais e outras variáveis socioeconômicas) nas chances de permanência e o papel de políticas de acompanhamento acadêmico e apoio pedagógico.

Silva et. al. (2020) analisaram a evasão em cursos de Engenharia da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). O trabalho foi baseado em dados institucionais e da organizadora do vestibular e indicaram que fatores como baixa renda familiar e conciliação com trabalho aumentavam consideravelmente a probabilidade estatística de evasão discente. A pesquisa reforçou que as condições socioeconômicas das famílias e/ou dos candidatos são importantes para as estratégias acadêmicas e profissionais ao indicar que a frequência a cursos pré-vestibulares diminui as chances de evasão devido à preparação obtida nestes ambientes.

A probabilidade de abandono de cursos mais competitivos também é menor, principalmente quando associados a projetos familiares de ascensão social típicos das classes médias educadas (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017). A quantidade de vezes que o estudante prestou vestibular também foi observada como um fator positivo para a permanência, pois indica a “solidez” dos projetos educacionais dos indivíduos (demonstrada pela persistência), além de significar maior preparação escolar.

Políticas públicas como o Programa Universidade para Todos – PROUNI (2005), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI (2007), a ampliação do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e a implementação de políticas de ação afirmativa contribuíram para o crescimento do ingresso de estudantes que historicamente eram pouco representados no sistema: egressos de escolas públicas, pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiências físicas (BARBOSA; PRATES, 2015; SENKEVICKS; MELLO, 2019; SEMESP, 2020).

O “Mapa do Ensino Superior 2020” (SEMESP, 2020) indicou que a moda<sup>1</sup> do perfil do universitário brasileiro é o estudante de pele branca, do sexo feminino, com idade entre 19 e 24 anos, que estuda em instituição privada à noite. Além disso, concluíram o ensino médio em escola pública, moram com os pais e precisam trabalhar para obter uma renda de até dois salários mínimos. O percentual de estudantes que concluíram ensino médio em escolas privadas é maior em universidades públicas, indicando a desigualdade no interior do sistema, ainda que a representação de egressos de escolas públicas seja maior tanto em IES públicas quanto privadas.

O Censo da Educação Básica de 2020 (INEP, 2021) indica que a maior parte das matrículas no ensino médio se encontra em estabelecimentos públicos, em sua maioria estaduais. Isto é um fator explicativo da maior representação de estudantes de escolas públicas tanto em IES públicas quanto privadas. Entretanto, estes estudantes se distribuem de forma heterogênea entre elas, como indicado pelo quadro a seguir.

**QUADRO 1 – REDE DE ENSINO EM QUE OS ESTUDANTES MATRICULADOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR CONCLUÍRAM O ENSINO MÉDIO**

	<b>Concluintes do ensino médio em escola pública</b>	<b>Concluintes do ensino médio em escola particular</b>
Estudantes de IES públicas	60,1%	39,9%
Estudantes de IES privadas	68,5 %	31,5%

FONTE: SEMESP, 2020.

Estes dados demonstram a tendência de que estudantes com maior renda familiar que percorrem toda sua trajetória escolar em estabelecimentos privados de melhor qualidade ingressem gratuitamente em cursos de maior prestígio de IES públicas, reforçando a reprodução de desigualdades sociais (RIBEIRO, 2011). Capitais culturais e sociais que os estudantes adquirem na família auxiliam no desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas para obtenção do sucesso nas seleções para a educação superior (COLEMAN, 1988; BOUDIEU, 1999, 2013). A literatura indica que ainda existem grandes barreiras para estudantes com menor renda em cursos de alto retorno econômico, como indicado durante minha pesquisa de mestrado (BORGES, 2017).

A primeira barreira é “acadêmica”, das notas maiores necessárias para ingresso, mesmo concorrendo na modalidade de ação afirmativa. A segunda barreira é a organização das IES e a disponibilização de vagas. A oferta em cursos de maior

<sup>1</sup> Valor que ocorre com maior frequência ou o mais comum em um conjunto de dados.

prestígio é maior em turnos diurnos (matutino e vespertino) ou ainda em horário integral. Esta configuração dificulta a permanência dos estudantes que necessitam trabalhar, pois os horários das disciplinas impossibilitam, em muitos casos, a conciliação com o trabalho.

Como será indicado pela análise das entrevistas no Capítulo 4, no momento em que os estudantes chegam à etapa da realização dos estágios supervisionados, a situação se torna ainda mais difícil, pois muitos não conseguem cumprir as cargas horárias devido à impossibilidade de abandonar os empregos que garantem a subsistência, pois nem todos conseguem estágios remunerados e que, ao mesmo tempo, remunerem bem o suficiente para cobrir todas as despesas familiares e acadêmicas. Por outro lado, cursos com menor retorno econômico e menos prestigiados em IES públicas apresentam maior oferta de vagas à noite (BORGES, 2017). Sendo assim, a literatura indica que

Ao que parece, os cursos de alto retorno econômico exigem mais dedicação dos alunos, o que significa mais horas disponíveis de estudo, portanto ter uma renda familiar mais elevada, sem necessidade de trabalhar para custear os próprios estudos é um importante diferencial para se manter nesses cursos e concluí-los. (KNOP; COLLARES, 2019, p.357).

Apesar da persistência de desigualdades no interior do sistema é possível observar algumas mudanças importantes. A implementação da política de cotas fez com que, pela primeira vez, pretos e pardos sejam maioria dos matriculados em universidades públicas (REVISTA EDUCAR MAIS, 2020). Porém, a distribuição destes estudantes entre os cursos e áreas é desigual (CARVALHAES; RIBEIRO, 2019), incluindo o perfil dos concluintes por curso e área. Promover o ingresso e permanência de estudantes mais pobres em cursos de maior retorno econômico ainda é um grande desafio para as políticas públicas.

Uma análise dos dados de concluintes do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) indicou que houve, de forma geral, crescimento da presença de estudantes negros e com menor renda entre os concluintes, mas não foi possível observar transformações significativas nos perfis de concluintes de alguns cursos, principalmente dos mais seletivos como, por exemplo, Medicina e Odontologia, que permanecem reunindo um perfil discente privilegiado economicamente e oriundo de famílias mais educadas.

Concluintes pretos e pardos são mais representados em cursos de menor prestígio social como os cursos tecnológicos, Serviço Social, Pedagogia e demais licenciaturas (BORGES, 2017). Estes resultados confirmam indicações da literatura que mostram que



algumas áreas ou tipos de instituições tendem a permanecer mais excludentes que outras (BORGES, 2018). Em síntese,

Os dados do ENADE ilustram o cenário de grande desigualdade social e nos mostram que em grande medida os condicionamentos sociais e fatores macrossociológicos desempenham um papel fundamental na configuração das trajetórias escolares e demonstram as estratégias que os estudantes de origem social modesta empreendem para obterem êxito em suas formações e confirmam a distinção apontada por Margulis e Urresti (1996) entre as diversas juventudes a partir de suas inserções de classe social e renda. (BORGES, 2017, p.57).

Quando falamos em democratização, citamos o trabalho de Dubet (2015). O autor indica que além da expansão do número de vagas no sistema, seriam necessárias ações para garantir a permanência, desenvolvimento acadêmico, profissional e acesso às oportunidades que a passagem pela educação superior pode proporcionar. Dentre estas atividades estão: iniciação científica, estágios, cursos de informática e idiomas, participação em eventos acadêmicos, intercâmbios etc. Somente aumentar o número de vagas disponíveis não é suficiente para promover democratização porque os grupos sociais mais privilegiados e com maior capital cultural e social conseguiriam usufruir de forma mais eficiente desta expansão, ocupando estas novas vagas. Este é um dos principais pressupostos da chamada Teoria da *Maximally Maintained Inequality* – MMI (RAFTERY; HOUT, 1993) e um dos principais argumentos em prol das políticas de ação afirmativa na educação superior.

Ao longo do tempo surgiram outras discussões que indicam que apesar das políticas de expansão da educação superior desenvolvidas em vários países, existe uma tendência de que as desigualdades se “rearranjam” no interior do sistema, beneficiando indivíduos com maiores capitais. As desigualdades se deslocam para outras esferas, na medida em que grupos privilegiados conseguem mobilizar seus recursos para garantirem vantagens comparativas a seus membros na competição pelas posições no mercado acadêmico e de trabalho. Este tipo de discussão caracteriza o debate a respeito da Teoria da *Effectively Maintained Inequality* – EMI (LUCAS, 2001). O debate sobre o panorama atual do sistema de educação superior e as principais discussões sobre desigualdades de oportunidades e ação institucional serão retomadas no decorrer da pesquisa, nos Capítulos 1 e 3.

As entrevistas completam este quadro analítico. Os discursos e experiências dos profissionais da gestão universitária são importantes porque permitem analisar como as relações sociais e as vivências do cotidiano concorrem para dar forma às ações de acompanhamento acadêmico e apoio pedagógico. Ao longo da leitura, será possível

refletir sobre as dificuldades enfrentadas para atender a todas as demandas e sobre questões sociais que se refletem no cotidiano universitário, na medida em que as IES não se situam em fortalezas isoladas do mundo exterior e seus problemas. Ao longo do trabalho não identificaremos os agentes que aceitaram participar desta pesquisa.

### **O impacto da pandemia da COVID-19 na pesquisa: novas questões e questões em aberto**

A eclosão da pandemia da COVID-19 em março de 2020 foi um elemento de “perturbação” nos planos já traçados para esta pesquisa. As restrições impostas pelas medidas de distanciamento social exigiram mudanças metodológicas importantes e trouxeram novas questões a um projeto cujas etapas e planejamento já estavam definidos, incluindo o projeto que seria submetido à apreciação ética. A adoção das plataformas digitais para a realização das entrevistas com os agentes institucionais foi realizada com sucesso e conseguimos realizar a maioria das entrevistas planejadas.

Foram incluídos questionamentos relativos a este novo momento que as IES vivenciavam para buscar compreender como os agentes institucionais estavam lidando com os problemas relacionados à permanência estudantil no período da pandemia. Desta forma, conseguimos analisar o momento inicial deste debate e as primeiras ações de permanência implementadas, como a distribuição dos *chips* para acesso à internet e os impactos nas trajetórias dos estudantes e no trabalho cotidiano dos agentes. Os encontros diários dos estudantes com os agentes institucionais envolviam, além das questões burocráticas típicas, uma série de fatores subjetivos como sentimentos, afinidades, dinâmicas de relacionamentos interpessoais e tensões cotidianas.

Neste trabalho não conseguimos nos aprofundar em muitos destes questionamentos devido à realização das entrevistas logo no início da crise sanitária, quando as IES ainda estavam se adaptando ao novo cenário e ainda não havia experiência consolidada de ensino remoto. Entretanto, ele permite que apontemos questões de pesquisa fundamentais para novas investigações sociológicas a respeito das desigualdades na educação superior, que foram “escancaradas” neste período. No momento, há várias pesquisas em curso no âmbito dos grupos e núcleos de pesquisa que permitirão que avancemos mais nestas questões nos próximos anos, com os debates sobre “ensino híbrido” e Educação a Distância (EaD) cada vez ganhando mais centralidade nos debates educacionais.

## **Estrutura da tese**

No **Capítulo 1** será desenvolvida a análise do referencial teórico principal. A discussão foi estruturada a partir de abordagem interdisciplinar que reúne contribuições da Sociologia da Educação, das teorias institucionalistas da Ciência Política e de trabalhos no campo dos estudos em Políticas Públicas. A evasão discente é um problema com múltiplas causas e impõe vários desafios à implementação de políticas públicas/ações de permanência estudantil e à pesquisa acadêmica que busca explicações, contribuições teóricas e empíricas ao debate científico, gestão pública e administração educacional.

A Sociologia permite analisar mecanismos sociais de alocação de indivíduos em diversas posições sociais, profissionais, políticas e culturais. Turner (1989) e Ramos (2015) indicam que cada vez mais as credenciais educacionais são valorizadas como critérios de ascensão profissional e mobilidade social nas sociedades modernas. O acesso à educação superior, permanência e conclusão dos cursos são temas importantes para os estudos sobre desigualdades sociais; ainda mais no contexto brasileiro marcado por profundas desigualdades de oportunidades educacionais (ZAGO, 2008).

A discussão institucional da Ciência Política permite analisar como as IES, representadas por seus agentes institucionais, se organizam para implementar políticas/ações de permanência estudantil, além dos sentidos que estes conferem a suas práticas (BISPO; GODOY, 2014). O debate sobre implementação de políticas públicas é uma contribuição importante que oferece subsídios para a análise das ações dos agentes institucionais, indicando os principais problemas e expectativas em torno do processo de implementação, qual seja, a racionalização dos recursos financeiros e humanos visando atingir objetivos específicos, como a redução das taxas de evasão discente e de desigualdades no interior das instituições.

As teorias institucionalistas são importantes na medida em que as instituições materializam as disputas sociais, os interesses e expectativas dos indivíduos (IMMERGUT, 1998). A análise da ação institucional permite observar como as experiências dos agentes (DUBET, 2010) influenciam na forma como estes enxergam as políticas públicas e as dificuldades dos estudantes.

Em um país com dimensões continentais e marcado por desigualdades regionais, sociais, econômicas e culturais, cada instituição enfrenta dificuldades específicas no que diz respeito às motivações para a evasão discente. Dessa maneira, as legislações que

criaram o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) proporcionam grande autonomia para que as IES construam seus programas de permanência, desde que respeitem as orientações normativas gerais.

Assim sendo, seguindo uma tendência internacional (ELLER, 2020), às IES são atribuídas maior responsabilidade sobre a trajetória de seus estudantes e pelo combate a efeitos de problemas sociais que muitas vezes antecedem o ingresso dos estudantes, como a profunda desigualdade social brasileira que, como já indicado, proporciona níveis de acesso distintos a oportunidades educacionais. O capítulo destaca a multidimensionalidade da implementação de políticas públicas na educação superior.

No **capítulo 2** serão analisadas as principais estratégias metodológicas executadas durante esta pesquisa. Optamos por adotar uma metodologia de trabalho qualitativa baseada na realização de entrevistas semiestruturadas visando aprimorar esta discussão e promover o diálogo sobre o tema. Neste capítulo, analisamos as principais questões que envolvem a realização de entrevistas em pesquisas sociais. A pesquisa social não é realizada em um espaço à parte da sociedade (BECKER, 2007; PARIZOT, 2015). Os pesquisadores se envolvem em situações que exigem cuidado no desenvolvimento de estratégias de análise e coleta de informações para compreender as relações de poder que permeiam as regras e lógicas de sociabilidade do universo da pesquisa. Até mesmo o vocabulário utilizado durante os contatos pode dar origem a problemas éticos, suscitar conflitos e dificultar a compreensão dos indivíduos sobre a experiência em curso.

Além da discussão ética, existe uma série de questões técnicas relativas ao preparo dos instrumentos de pesquisa, contato com os entrevistados, realização da entrevista, transcrição dos áudios, análise do conteúdo e codificação dos “achados”. As entrevistas são importantes porque permitem avaliar como os responsáveis pelas ações de apoio enxergam a regulamentação legal, a situação dos estudantes e as dificuldades vivenciadas na execução dos programas, potencialidades das políticas e projetos para o futuro.

As restrições de contato físico decorrentes da pandemia da COVID-19 exigiram que todos os contatos com agentes institucionais e entrevistas ocorressem através de *e-mail*, aplicativos de mensagens e da plataforma *Google Meet*. Todos os participantes preencheram formulários de consentimento produzidos a partir da Plataforma *Google Formulários* para utilização dos dados transcritos, de acordo com as disposições legais e exigências indicadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Filosofia e

Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CFCH/UFRJ). Em nenhum momento serão divulgadas as identidades e funções desempenhadas pelos agentes entrevistados.

No **Capítulo 3** serão analisadas as experiências de algumas IES na condução de políticas de acompanhamento acadêmico e apoio pedagógico. Analisaremos os casos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) devido ao pioneirismo na adoção de políticas de ação afirmativa no país e por possuírem maior experiência em políticas de permanência e assistência estudantil (BORGES; SOUZA, 2020). Na rede federal, serão analisados os casos da Universidade de Brasília (UnB), primeira IES federal a adotar ações afirmativas em seus processos seletivos e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a mais antiga universidade federal do país e uma das mais prestigiadas e que apresenta cursos com as maiores relações candidato-vaga para ingresso, como seu curso de Medicina. No setor privado, foi analisada a experiência da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) que se destaca com suas ações de apoio estudantil, sendo uma referência neste setor.

Este capítulo busca indicar como a ação dos agentes institucionais é importante para a construção de políticas de permanência estudantil na educação superior e indicar os seus efeitos nas dinâmicas da desigualdade no interior do sistema. No que diz respeito à *accountability*, é importante que sejam compreendidas as dificuldades enfrentadas pelos agentes institucionais no cumprimento da obrigação legal de acompanhar e apoiar os estudantes mais vulneráveis.

Dessa maneira, a análise da implementação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) nas IES federais e seus reflexos na UnB e na UFRJ, da implementação das políticas de ação afirmativa na UERJ e na UNEB e a estruturação de ações de permanência estudantil na PUC-Rio serão os três eixos que sustentarão este capítulo e que prepararão o caminho para a análise das entrevistas realizadas com os agentes institucionais.

No **Capítulo 4** será analisado o conteúdo das entrevistas realizadas com agentes institucionais que trabalham com políticas e ações de permanência estudantil em três IES brasileiras. O objetivo é compreender como os agentes avaliam os programas de permanência estudantil desenvolvidos nas IES ou departamentos e suas percepções sobre as dificuldades enfrentadas pelos estudantes para o acompanhamento e conclusão dos cursos. Destacar falas e experiências destes profissionais é importante porque eles

são detentores de autoridade institucional e, desta maneira, suas experiências, decisões e percepções são fundamentais para o desenvolvimento das estratégias adotadas em cada IES, dada a grande autonomia conferida pela legislação.

As entrevistas indicaram que cada IES ou curso enfrenta seus próprios problemas. Entretanto, foi possível destacar semelhanças nos discursos dos agentes, principalmente no que diz respeito às desigualdades existentes no interior das instituições. Um fato comum a todos os casos analisados é a percepção de que “fatores materiais”, entendidos como dificuldades financeiras, são os principais problemas enfrentados pelos estudantes e o maior desafio para a permanência nas universidades.

A principal expectativa é que este trabalho seja uma contribuição relevante para o campo da Sociologia da Educação brasileira e que possa contribuir para a compreensão das desigualdades sociais persistentes em nosso país, que possui na educação superior uma “arena” importante de disputas sociais. Esperamos que esta pesquisa nos auxilie a conhecer um pouco mais sobre nosso sistema de educação superior e sobre as experiências de seus agentes que fazem com que as instituições se mantenham atuantes e formando profissionais e cidadãos importantes para o presente e futuro do Brasil.

## **Capítulo 1 - Referencial teórico: questões e abordagens sobre acompanhamento acadêmico e apoio pedagógico**

### **1.1. Delimitação do problema: introdução à discussão**

A evasão discente é um problema que afeta sistemas de ensino superior no mundo inteiro. Isso a transformou em uma questão clássica de pesquisa amplamente analisada pela literatura acadêmica (TINTO, 1975; PASCARELLA; TEREZINI, 1980; BEAN, 1980; BEAN; METZNER, 1985; PASCARELLA et. al, 2004; ROLAND et. al, 2016; NORDMAN et. al, 2018). Para compreender a importância que este tema adquiriu na produção sociológica é preciso destacar a centralidade que as credenciais educacionais adquiriram ao longo do século XX. A intensificação da globalização solidificou laços econômicos e culturais entre os países e estimulou a forte expansão das Instituições de Ensino Superior por todo o mundo, com trânsito e intercâmbio cada vez maior de estudantes.

Os diplomas passaram a ser mais valorizados como garantia da qualificação técnica do trabalho em um ambiente de constante revolução tecnológica. Consequentemente, adquiriram papel de legitimação dos mecanismos de alocação dos indivíduos no mercado de trabalho e de hierarquização social, substituindo a origem social pelo mérito no discurso público e na cultura política (TURNER, 1989; TAVARES JR, 2011; ARAKI, 2020). A educação passou a ser um elemento chave para a competitividade dos países e das organizações (TARMIZI et. al, 2019).

A educação superior também adquiriu posição central nas expectativas de mobilidade social de vários grupos sociais, a partir do processo de massificação ocorrido em diversos países. Além das classes médias, estudantes pobres também foram beneficiados pela expansão da educação superior, inclusive no Brasil. Porém, da mesma forma que ocorre em outros países, estudantes com menor renda têm ingressado com maior frequência em espaços menos prestigiados do sistema como as licenciaturas e cursos tecnológicos (BELTRÃO et. al, 2016; HONORATO et. al, 2019).

Quanto maior for a concorrência, maiores serão as “notas de corte” para ingresso nos cursos, seja através do Sistema de Seleção Unificada (SISU), Programa Universidade para Todos (PROUNI) ou pelo Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES). A chamada “meritocracia” recorrentemente é favorecida pelos capitais econômicos e investimentos educacionais que as famílias conseguem realizar (ALMEIDA, A., 2009; VIANA, 2014). Assim, existe a possibilidade de que a “peneira”

da seleção favoreça mais as trajetórias daqueles que conseguem ter acesso a melhor preparo e treinamento instrumental. Isto ocorre porque as competências valorizadas pela educação superior e mercado de trabalho são socialmente construídas ao longo da trajetória de vida, que engloba os *habitus* familiares e o sistema escolar (BOURDIEU; PASSERON, 1970; BOURDIEU, 2013).

Além da menor seletividade, áreas menos prestigiadas do sistema tendem a ser consideradas pelos estudantes de menor renda e que precisam trabalhar como “cursos possíveis” de serem concluídos. Estes cursos também oferecem mais vagas no turno noturno, permitindo conciliação com trabalho remunerado. Além disso, gastos com materiais, livros e equipamentos especiais tendem a ser consideravelmente menores nestas formações (IANNELLI et. al, 2018).

A evasão discente é um problema econômico e social, na medida em que recursos financeiros são consumidos na formação dos evadidos, tanto no setor público quanto no privado. É um problema para os estudantes, suas famílias e para as instituições (DESJARDINS et. al, 1999; SCHWARTZMAN, 2004; TARMIZI et. al, 2019). A literatura tem buscado destacar os benefícios individuais e sociais da permanência estudantil. A permanência é importante porque permite que os estudantes obtenham um diploma de nível superior e que a sociedade se beneficie das habilidades dos formados, aumentando a produtividade nacional. Além disso, no campo das IES privadas, elas poderão contar com os rendimentos originados dos pagamentos das mensalidades (TIERNEY, 1992).

O problema organizador desta pesquisa é analisar como estas políticas são implementadas e como as percepções dos agentes institucionais influenciam as relações sociais no contexto das gestões universitárias. Isto se tornou central para as pesquisas no campo da Sociologia da Educação devido aos ciclos de expansão do número de vagas, cursos e diversificação institucional que o sistema brasileiro vivencia desde a década de 1960 (PRATES; COLLARES, 2014; MANCEBO et. al, 2015; MONT’ALVÃO, 2015).

Ao longo dos últimos sessenta anos podemos observar a expansão do número de *campi* de IES públicas e privadas em funcionamento no país, do número de cursos e dos tipos de formação: cursos tecnológicos de curta duração e a expansão da Educação a Distância (EaD). Estas transformações e os efeitos sobre a diversificação do sistema só podem ser compreendidos de forma plena no plano institucional, onde as relações sociais se materializam em práticas (FUMASOLI; HUISMAN, 2013). No campo da Ciência Política, destacam-se as contribuições do Institucionalismo Histórico (IH), que



nos permitem analisar dimensões importantes da trajetória das instituições, compreender como elas são histórica e socialmente construídas e como se transformam ao longo do tempo, ao se adaptarem aos contextos e realidades que mudam constantemente (THELEN, 2004).

O enfoque institucional surgiu no início do século XX como ramo da Economia Institucional (EI), destacando-se o trabalho do economista e sociólogo americano Thorstein Veblen (1857-1939). Após seu falecimento a EI perdeu espaço no campo da Economia. Porém, com a crise econômica da década de 1970, este tipo de abordagem ganhou espaço novamente como forma de crítica aos economistas neoliberais que, segundo os teóricos institucionalistas, desconsideravam as ações das instituições na formação da economia (MELGES et. al, 2019). Essa perspectiva é importante porque auxilia a afastar construções essencialistas que recorrem ao acaso ou a forças invisíveis para explicar a ação institucional e suas histórias.

Dessa maneira, as instituições são definidas como “materializações burocráticas” de crenças, valores e expectativas sociais. Hall e Taylor (2003) indicam que o Institucionalismo Histórico define “Instituição” a partir de suas regras, práticas e funções sociais que satisfaz. Seria definida a partir de seus “procedimentos, protocolos, normas e convenções oficiais inerentes à estrutura organizacional da comunidade ou da economia política” (HALL; TAYLOR, 2003, p.196). A discussão se desenvolve em torno das estruturas e estratégias de intenção, do campo organizacional e do Estado (normas legais) para identificar as demandas geradas no âmbito dos grupos sociais (*Inputs*) e como se formalizam e são criados dispositivos específicos para atendimento das demandas (*Outputs*).

A Sociologia contribui para a análise porque entende as instituições como originadas nos “sistemas de símbolos, esquemas cognitivos e modelos morais que guiam a ação humana” (HALL; TAYLOR, 2003, p.209). Logo, práticas socialmente sancionadas seriam a garantia da legitimidade institucional dando origem à chamada “cultura organizacional ou institucional” (CHILD, 2012). Essas definições são importantes porque a implementação de políticas públicas pelas IES reflete condições sociais, políticas e econômicas, posto que são inseridas na dinâmica histórica e política. Além disso, os agentes que conduzem as burocracias também são agentes sociais imersos na mesma sociedade.

## **1.2. Ação institucional: assistência estudantil e políticas de apoio aos estudantes**

A principal questão em relação a atuação das IES no processo de implementação e execução de políticas públicas de permanência estudantil é compreender como o ambiente (contexto em que as IES atuam) influencia na construção e cumprimento de suas missões institucionais, com foco na execução das políticas de combate à evasão discente.

Macedo e Ckagnazaroff (2018) destacam a importância do institucionalismo na análise das mudanças pelas quais as instituições passam ao longo de suas histórias e os processos sociais que estas corporificam como arenas onde os interesses estão em disputa. As instituições cumprem papel de mediação entre estruturas sociais e comportamentos individuais (THÉRET, 2003), ou seja, materializam e conferem legitimidade às disputas no campo político e social e também são instrumentos de garantia do cumprimento do “contrato social”. A partir disto, entende-se que as IES dão forma e significado a interesses que vão desde a busca pela profissionalização e conhecimento até à legitimação social dos sujeitos, garantindo vantagens comparativas no mercado de trabalho (IMMERGUT, 1998).

Esta variedade de interesses e objetivos pressupõe diversos tipos de instituições. Fumasoli e Huisman (2013) indicam dois fatores principais que poderiam explicar a diversificação institucional (ou então a reduzida diversificação): a ação estatal e os mecanismos de mercado. A literatura tem indicado que não necessariamente os mecanismos de mercado favoreceriam a diversificação ou confeririam grande liberdade de ação às instituições, já que estas necessitam reagir e se adaptar ao ambiente para sobreviver. Além disso, indicam que não é possível determinar se a ação estatal necessariamente diminuiria a diversificação do sistema (FUMASOLI; HUISMAN, 2013).

Berk e Galvan (2009) indicam que as instituições são formadas por incontáveis componentes que podem se organizar de forma imprevisível, de acordo com as necessidades e interesses. Elas são construídas nas relações sociais e funcionam a partir da uniformidade de hábitos que são “regras em ação” que os indivíduos seguem visando à produção e reprodução de seus estilos de vida e das instituições sociais em que se inserem (DEWEY, 2002 [1992] Apud BERK; GALVAN, 2009, p. 552). Os autores analisam a mudança institucional a partir da discussão do trabalho de Streeck e Thelen

(2005), que ocorreria a partir de cinco processos que podem se manifestar de forma isolada ou simultaneamente.

O primeiro diz respeito ao surgimento de novos modelos organizacionais que questionam a eficácia dos modelos tradicionais como, por exemplo, o impacto da expansão da Educação a Distância (EaD) e as transformações que têm causado no campo da educação superior contemporânea (ORTH; MANGAN, 2019), amplificado pelos efeitos da pandemia da COVID-19. O segundo processo seria o de reforma, quando ocorrem mudanças nos procedimentos ou adição de novos elementos de ação institucional aos já experimentados pelos agentes. O terceiro processo se caracteriza pelo fracasso das lideranças em se adaptarem às mudanças e em renegociar os termos das relações sociais no interior das instituições, fazendo com que os agentes deixem de reconhecer a legitimidade dos líderes e da instituição. Os dois últimos processos se referem, respectivamente, às diferenças observadas entre regras, discursos e práticas que minam a credibilidade das instituições e ao desgaste e enfraquecimento ao longo do tempo (exaustão).

Immergut (1998) indica que a capacidade que os atores possuem para se impor é que definirá o poder que possuem para criar normas, definir agendas e distribuição de recursos. A partir desta discussão, é possível indicar que a definição das prioridades administrativas e das formas de atender aos estudantes dependeriam da ação dos agentes institucionais, do diálogo que mantêm com a comunidade universitária e a abertura da gestão para considerar as demandas do corpo discente. A autora indica que as instituições facilitam a organização de interesses e as dinâmicas de poder porque racionalizam as discussões ao reunir demandas conflitantes em um centro de discussão no qual se buscaria o entendimento. Dessa maneira, a lógica de ocupação das posições burocráticas, o quão democráticas são as práticas e as ações dos agentes institucionais são temas-chave para esta pesquisa.

A experiência social dos indivíduos (DUBET, 2010) influencia as políticas adotadas? As decisões sobre como implementar políticas públicas dependem da maneira como os diversos interesses e visões de mundo se articulam no campo da política interna das IES. A organização dos interesses passa frequentemente por redefinições dos mesmos, fazendo com que indivíduos ou grupos precisem ceder parte de seu poder ou privilégios para que outros possam ser incluídos e beneficiados (IMMERGUT, 1998). É necessário entender como diferentes visões sobre a realidade impactam a construção de políticas institucionais. As políticas devem ser avaliadas de forma contextualizada, pois

nem sempre a prática observada no cotidiano institucional (no “campo”) confirma a expectativa construída pelos pesquisadores a partir da revisão da literatura, dados estatísticos ou informações difusas recebidas por várias fontes.

Como analisar, então, a relação entre os estudantes e a burocracia universitária? Fligstein e McAdam (2011) discutem como atores com poderes relativamente pequenos conseguem se mobilizar para promover mudanças institucionais. Propõem analisar a vida social como um conjunto de campos de ação estratégica. Os autores indicam que a análise das estratégias se desenvolve no nível meso-social das relações de grupo e das relações entre os diferentes grupos (MERTON, 1968). Os agentes sociais interagem entre si com conhecimentos sobre os interesses e expectativas do campo, dos relacionamentos em seu interior e de suas regras internas.

Discutir a interação entre os agentes no cotidiano é fundamental para a compreensão do processo de implementação das políticas públicas e dos resultados alcançados. Considerando este fato, podemos considerar a discussão interacionista proposta por Lewis e Steinmo (2012). Nesta perspectiva, as mudanças institucionais poderiam ser analisadas como um processo de evolução que leva em conta as capacidades de abstração e criatividade, que promoveriam um processo de adaptação constante das normas e da organização institucional de acordo com as necessidades.

### **1.2.1. O campo dos estudos institucionalistas: implementação de políticas públicas**

A discussão no campo das políticas públicas tem se tornado importante para a educação superior, aliada à discussão organizacional (PETERSON, 2007). A institucionalização é um processo que decorre da formação das organizações e que tem como premissa básica a compreensão das respostas dadas às pressões e demandas internas e externas (FLECK, 2006). Meyer et. al. (2007) indicam que as teorias institucionais têm destacado que as instituições derivam de ambientes sociais amplos e complexos que exigem o desenvolvimento de uma estruturação local (burocracia e lógicas de ação institucional) que atenda às necessidades do público e que esteja de acordo com modelos e demandas externas (regulação estatal e demandas por legitimidade e *accountability* – prestação de contas - por parte dos cidadãos).

A legitimidade dos modelos e das regras que regem o sistema é que permitem que as IES se estruturam para cumprir suas missões institucionais e executar seus projetos de acompanhamento e apoio pedagógico. Porém, os autores apontam para o fenômeno do “desacoplamento”, ou seja, da lacuna entre o modelo legitimado e o

implementado (MEYER et. al, 2007). Este fenômeno é importante na medida em que a implementação de políticas públicas é um processo no qual é comum que ocorram adaptações de acordo com as condições do contexto/ambiente em que são executadas.

Considerando o processo de estruturação e organização institucional, DiMaggio e Powell (2000) indicam que ao longo do tempo as instituições tendem a apresentar características semelhantes. Este processo é classificado como isomorfismo institucional. As instituições se organizam e se modificam ao observarem condições oferecidas pelo ambiente, normas e regulamentações em vigor e dinâmicas sociais e/ou de mercado como a valorização de nichos, setores e áreas profissionais. Os autores indicam três mecanismos importantes de homogeneização das práticas:

**1) Isomorfismo coercivo:** regulamentação estatal e expectativas sociais e culturais em relação à educação superior forçam as instituições a adotarem práticas e padrões, sem as quais seu funcionamento e legitimidade estariam comprometidas por sanções estatais e desprezo dos clientes ou usuários dos serviços.

**2) Isomorfismo mimético:** as incertezas, sejam decorrentes dos critérios de avaliação estatal ou crises simbólicas, fazem com que as instituições copiem ações consideradas mais exitosas desenvolvidas por outras organizações.

**3) Isomorfismo normativo:** originado na profissionalização, quando grupos profissionais se organizam para criar condições de trabalho e lógicas institucionais e burocráticas para seus campos de atuação buscando maior controle sobre os mesmos.

A discussão indica a regulação estatal e as dinâmicas de mercado como os principais fatores que influenciam no processo de isomorfismo institucional. A competição entre IES incentivaria que práticas consideradas bem sucedidas observadas em outras instituições fossem adotadas, fazendo com que o sistema como um todo apresentasse menor diversidade institucional. Isso também é importante em relação às políticas de acompanhamento acadêmico e apoio pedagógico, na medida em que as experiências desenvolvidas em determinadas IES podem ser adotadas ou servirem como modelo para outras (ARRUDA; VIDAL, 2020).

As IES podem alterar seus objetivos e práticas e novas IES podem ingressar neste campo de acordo com as suas dinâmicas internas e pressões externas (DIMAGGIO; POWELL, 2000). Fumasoli e Huisman (2013) apontam que a ação institucional exhibe diversos graus que vão da ação estratégica, amparada nas teorias da escolha racional; da reação e da adaptação para intervir e modificar o contexto. Harris e Ellis (2019) ilustram esse fenômeno ao analisarem dados sobre o sistema de ensino superior dos Estados

Unidos entre os anos de 1989 e 2014. A pesquisa mostrou que houve redução da diversidade institucional no sistema de ensino superior americano devido à redução de recursos públicos para financiamento das IES e ao endurecimento da avaliação que favoreceu modelos institucionais das instituições tradicionais. Esse processo tem acontecido em todo mundo. Por causa disso os estudos sobre isomorfismo e seus impactos nas instituições são importantes. A questão seguinte é entender como as instituições mudam e lidam com as mudanças.

### **1.2.2. O campo dos estudos institucionalistas: mudança institucional**

Bastedo (2007) indica que é preciso compreender as universidades como sistemas abertos inseridos em múltiplos ambientes técnicos e profissionais que respondem a vários tipos de pressões em um cenário em que as cobranças por eficiência, inovação e *accountability* são crescentes (COBURN et. al, 2016). Bastedo (2009) indica que as discussões neste campo favoreceram a criação de novos quadros analíticos que permitem compreender melhor as mudanças institucionais nos sistemas de educação superior. Alguns modelos teóricos têm sido frequentemente mobilizados pela literatura acadêmica neste debate.

O primeiro modelo é o “*Garbage Can Theory*”<sup>2</sup>, com foco na solução de problemas e na valorização da experiência acumulada dos agentes institucionais em lidar com situações-problema ao longo do tempo. As soluções são buscadas à medida em que os problemas aparecem, no esquema de tentativa e erro. Este modelo implica na revisão de atos e práticas realizados anteriormente e em sua aplicação a situações atuais, na expectativa da repetição dos sucessos alcançados em ocasiões semelhantes no passado (SHERMAN, 2019).

A teoria recebeu este nome porque as soluções seriam recicladas da “lata de lixo” em uma “anarquia organizada”. Ainda que a experiência seja um fator muito importante para a gestão pública ou privada, a repetição de atos passados não necessariamente obteria os mesmos resultados positivos de outrora. Bastedo (2007) indica que para este modelo, quanto maior for a acumulação de experiências, menores seriam as probabilidades de tomadas de decisões equivocadas. A principal crítica a essa abordagem é que esta encarnaria uma atitude de “acomodação” com pouca racionalidade e criatividade.

---

<sup>2</sup> “Teoria da lata de lixo”.

O segundo modelo é o “*Punctuated Equilibrium Theory*”<sup>3</sup> inspirado no modelo da evolução biológica. Recebeu esta nomenclatura para indicar que as instituições passam por longos períodos de estabilidade seguidos por mudanças rápidas e dramáticas em curto espaço de tempo. A estabilidade se deve à rigidez das práticas e da tradição institucional. As mudanças ocorrem devido a alterações nas condições do ambiente como mudanças de orientação política ou na opinião pública que estimulam a adoção de novas práticas institucionais. O terceiro modelo, “*Arena Model*”<sup>4</sup>, é representado pelas contribuições de Lowi (1964, 1972). Busca analisar como interesses e ideias disputam lugar na arena política e sobre como os agentes sociais se mobilizam para defender seus interesses tendo a instituição como espaço de legitimação social das demandas.

Segundo Meyer et. al. (2007), lógicas institucionais são sistemas de crenças e práticas associadas que predominam em um campo organizacional. Elas são os princípios organizadores que as instituições mobilizam para tomar suas decisões. Esta variedade de modelos analíticos foi construída a partir da diversidade de situações, configurações sociais, políticas, institucionais, valores, *habitus* (BOURDIEU, 2013) e experiências sociais (DUBET, 2010) dos agentes implementadores de políticas públicas em nível local (PIRES, 2019). A trajetória institucional e a gestão das IES e de seus programas de apoio aos estudantes também se transformam ao longo do tempo e são influenciadas pelas decisões dos agentes institucionais.

Trabalhos sobre adaptação a mudanças têm sido centrais nos estudos das organizações (ROSSETO; ROSSETO, 2005). Esta dimensão é muito importante para analisar as políticas de apoio aos estudantes porque estas precisam corresponder às expectativas oriundas das transformações pelas quais o sistema de ensino superior e o mercado de trabalho vêm passando nas últimas décadas. As IES tiveram que se adaptar às demandas trazidas pelas reivindicações por inclusão e democratização por parte da sociedade civil organizada e pelas mudanças na legislação que definem a obrigação de adoção de “políticas de atendimento aos discentes”.

As transformações podem gerar conflitos e trazer à tona tensões latentes devido a alterações nas relações de poder e prestígio como indicado por Valentim (2012) em seu trabalho sobre os estudantes cotistas negros na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e por Souza e Borges (2020) ao discutirem a estigmatização de estudantes cotistas na educação superior como efeito não pretendido da implementação

---

<sup>3</sup> “Teoria do Equilíbrio Pontuado”.

<sup>4</sup> “Modelo da arena”.

das ações afirmativas, especialmente de cota racial. Ao analisar a visão dos agentes institucionais é preciso observar quais forças sociais influenciam na implementação das políticas de apoio e quais suas percepções sobre os “ganhos” da instituição com a permanência dos estudantes.

As dinâmicas das mudanças variam de acordo com as exigências de cada centro e área profissional. A agência gerencial (VIEIRA; VIEIRA, 2003) e a adaptação são os principais fatores de mudanças institucionais (ASTLEY; VAN DE VEM, 1983; GREENWOOD; HININGS, 1996 Apud FUMASOLI; HUISMAN, 2013) que respondem a pressões externas como, por exemplo, redução do número de estudantes e/ou de recursos financeiros ou mudanças nas dinâmicas do mercado de trabalho. Uma ilustração possível disto seria a ação institucional em prol da criação de cursos tecnológicos voltados a necessidades específicas da produção que poderia, a princípio, implicar na diversificação do sistema como um todo. Ainda assim, a competição entre IES e as pressões da avaliação estatal poderiam contribuir para o isomorfismo institucional.

Dessa maneira, não seria viável construir um modelo fechado que fornecesse uma interpretação universal das políticas, mas seria possível indicar tendências gerais para a apreensão das relações e implementação dos programas que sejam importantes como referências teóricas. Assim, nosso modelo explicativo, desenvolvido a partir do Institucionalismo, irá direcionar o olhar para o funcionamento das instituições, para a ação dos agentes institucionais e suas percepções. Na próxima seção, iniciaremos a análise da implementação de políticas de acompanhamento acadêmico e apoio pedagógico.

### **1.2.3. Como as instituições lidam com os interesses e a desigualdade**

Aprender como os interesses mobilizam as disputas internas às IES é de extrema importância para a discussão sobre implementação de políticas públicas, que em muitos casos devem lidar com o problema histórico do patrimonialismo da sociedade brasileira (HOLANDA, 1995). Estratégias de fechamento de campo profissional também podem ser empreendidas quando diversos agentes sociais disputam bens escassos, entre eles o acesso à educação superior.

Social closure is a process whereby social collectivities seek to maximize rewards by restricting access to resources and opportunities to a limited circle of eligible individuals. Certain social or physical attributes are used as the basis of exclusion, based more on selection than on hereditary transmission (Parkin 1979). Exclusion is primarily a collective act intended to promote class formation through careful



selection of successors (Collins 1971; Parkin 1979). From this perspective, high-status groups struggle to maintain their privileges by influencing the criteria used to control access to higher education (KARABEL 1984, 2005; KAREN, 1990). (ALON, 2009, p.5)<sup>5</sup>.

O investimento das classes médias e altas em educação básica de melhor qualidade, seja na contratação de colégios privados ou na busca pelo ingresso dos filhos em colégios públicos de melhor qualidade, e/ou complementos educacionais como os cursos pré-vestibulares e de idiomas são evidências de que a existência de um currículo unificado na educação básica por si só não seria garantia de igualdade de condições, pois aqueles com maior capital econômico e social conseguem garantir vantagens comparativas e melhor treinamento instrumental que favorecem seus filhos na competição pelo ingresso nas melhores IES. Assim em relação ao ensino superior:

[Em contrapartida], as universidades públicas são consideradas de melhor qualidade e inteiramente gratuitas para aqueles que conseguem entrar. Como a entrada na universidade é feita a partir de exames de conhecimento, os assim chamados vestibulares, os alunos que passaram pelas melhores escolas de ensinamentos fundamental e médio, geralmente instituições privadas, têm mais chances de entrar nas melhores universidades, geralmente públicas. Este sistema com melhor qualidade no ensino privado de níveis fundamental e médio, e no ensino universitário público, promove, pelo seu próprio desenho, a desigualdade no acesso à universidade. Ou seja, famílias que tenham recursos para investir em educação pré-universitária privada podem facilitar a entrada de seus filhos em universidades de melhor qualidade públicas e inteiramente gratuitas. (RIBEIRO, 2011, p. 7).

~

É o que ocorre em certos países, como o Brasil e a França, onde as formações de maior prestígio são, ao mesmo tempo, gratuitas e, na realidade, reservadas às elites acadêmicas e sociais. Também não é incomum que os estudos de menor prestígio feitos por estudantes de meios mais modestos sejam pagos. Nesse caso, a gratuidade é um presente dado aos ricos. (DUBET, 2015, p. 261).

Alon (2009) aponta efeitos persistentes do *status* social na desigualdade de acesso à educação superior. A expansão do sistema nas últimas décadas poderia beneficiar estudantes mais carentes como um novo caminho de mobilidade social que, no entanto, não se abriu plenamente e de forma igualitária a todos. Outro ponto importante é a

---

<sup>5</sup> Fechamento social é um processo pelo qual as coletividades sociais procuram maximizar as recompensas, restringindo o acesso a recursos e oportunidades a um círculo limitado de indivíduos elegíveis. Certos atributos sociais ou físicos são usados como base da exclusão, baseada mais na seleção do que na transmissão hereditária (Parkin, 1979). A exclusão é principalmente um ato coletivo que visa promover a formação de classes por meio de uma cuidadosa seleção de sucessores (Collins, 1971; Parkin, 1979). Nessa perspectiva, os grupos de alto *status* lutam para manter seus privilégios, influenciando os critérios usados para controlar o acesso à educação superior. (Tradução própria).

análise das estratégias de adaptação das elites americanas<sup>6</sup> para fazer com que seus filhos sejam mais competitivos nas seleções para a educação superior em um contexto em que a seletividade tem aumentado consideravelmente. Dessa forma, as elites buscam manter o monopólio das melhores posições no interior de seus grupos sociais. Haveria um esforço para estabelecer um limite informal para a trajetória dos agentes que se situam fora desses campos de poder social e simbólico e, sendo assim, os poucos indivíduos não pertencentes a grupos privilegiados que conseguissem ingressar nestas áreas mais prestigiadas seriam úteis como “evidência” da “justiça” do processo e para legitimação social do próprio sistema de seleção.

Ribeiro e Schlegel (2015) e Carvalhaes e Ribeiro (2019) indicam um processo similar no Brasil onde, mesmo com a expansão, as desigualdades no interior do sistema de ensino superior persistem. A literatura indica que a exclusão com base em credenciais tende a ser encarada, socialmente, como mais legítima que a exclusão por cor da pele, gênero, orientação sexual e religião por se apoiar no argumento do mérito individual ou na chamada “meritocracia” (BOUSFIELD et. al, 2014). Zhou (2019) analisa o impacto da seletividade como elemento de reprodução das desigualdades no interior do sistema e indica que haveria maior mobilidade social entre os egressos da educação superior que na população em geral. Porém, isso não permite afirmar que a passagem pela universidade anula os efeitos da origem social, como defendido por Mare (1980, 1981).

Políticas de acompanhamento acadêmico e apoio pedagógico seriam importantes instrumentos institucionais para auxiliar estudantes mais vulneráveis a se beneficiarem das oportunidades que a passagem pela universidade pode proporcionar. As ações de apoio seriam importantes mecanismos para auxiliar os estudantes na criação de estratégias mais adequadas de aprendizado e produção acadêmica e para o incentivo à participação em eventos e criação de redes de capital social, pois além do “mérito”, as competências sociais também são bastante úteis nas trajetórias acadêmicas e profissionais (IANELLI et. al, 2018).

Como Bourdieu e Passeron (2018) indicaram na analogia inicial de “*Os Herdeiros*”, somente aqueles que sabem interpretar as “visões” é que podem se tornar feiticeiros e assumir posições de liderança na tribo. Indivíduos oriundos de famílias

---

<sup>6</sup> Estratégias legítimas como os Pré-Vestibulares para Negros e Carentes (PVNC) para os estudantes mais pobres no Brasil. Ainda que aumentem a vantagem de grupos já privilegiados, isto não as tornam ilegais ou ilegítimas, pois se mobilizam recursos que estão à disposição. Isso estimula ainda mais o debate sobre desigualdades educacionais e políticas públicas que contemplem os mais vulneráveis nesta disputa.

escolarizadas de classe média e alta conhecem as regras do jogo social e conseguem obter maior sucesso na competição pelas posições de prestígio no interior do sistema e, posteriormente, no mercado de trabalho. Além disso, a passagem por IES de prestígio é revertida em vantagem comparativa como um sinal de competência (GERBER; CHEUNG, 2008). Assim, os estudantes de “primeira geração” necessitariam de maior apoio institucional para compreensão das “visões” historicamente dominadas por grupos sociais privilegiados.

A sociologia de Pierre Bourdieu, muito dedicada às discussões das desigualdades educacionais, pode dialogar com a discussão institucionalista na medida em que as disputas simbólicas entre os diversos grupos também ocorrem no âmbito das IES: iriam desde as exigências normativas para a obtenção de títulos até ao juízo subjetivo dos professores que favoreceria estudantes com perfis mais tradicionais que, supostamente, apresentariam maiores “competências” culturais e sociais para o sucesso acadêmico e profissional, se expressando de forma mais “sofisticada” e “inteligente” (BOURDIEU, 1996).

Outras teorias também buscam explicar as desigualdades no interior do sistema. O ingresso na universidade não elimina desigualdades sociais. A questão que permanece é como os modelos institucionais e os procedimentos burocráticos vigentes contribuem para gerar e reproduzir desigualdades entre cursos, áreas, diplomas e estudantes. Estas teorias serão mencionadas porque auxiliam na construção do quadro analítico das desigualdades que buscamos analisar.

A teoria da Desigualdade Maximamente Mantida (*Maximally Maintained Inequality*, sigla em inglês - MMI) busca discutir como os agentes mais favorecidos conseguem utilizar o sistema para garantir as melhores oportunidades a seus herdeiros e os impactos disso na estruturação de desigualdades (RAFTERY; HOUT, 1993). Segundo esta corrente, ocorreria democratização quando a demanda dos grupos privilegiados chegasse a um ponto de saturação, em que indivíduos com menores capitais conseguiriam ocupar as vagas sobressalentes. A ampliação das vagas no sistema beneficiaria a todos, sendo que indivíduos privilegiados teriam maiores chances de ocupá-las e ampliar ainda mais sua representação (este é mais um argumento favorável às políticas das ações afirmativas na educação superior).

A teoria da Desigualdade Efetivamente Mantida (*Effectively Maintained Inequality*, sigla em inglês - EMI) aponta que quando um determinado setor se expande e atinge a massificação, com a entrada de indivíduos com menores capitais, a

desigualdade se desloca para espaços mais valorizados dentro desse mesmo sistema, reforçando a estratificação horizontal (BYRNE; MCCOY, 2017; LUCAS, 2017; LUCAS; BYRNE, 2017). Mesmo em sistemas gratuitos “abertos a todos” podem existir desigualdades persistentes (BYUN; PARK, 2017) com as variáveis socioeconômicas dando forma ao sistema. Assim segundo a EMI, a satisfação da demanda dos grupos favorecidos e o ingresso dos menos favorecidos não necessariamente diminuiriam as desigualdades, pois novos pontos de barreira surgiriam. Este fato tem impulsionado, por exemplo, o debate sobre ações afirmativas em cursos de pós-graduação.

Outras esferas se tornariam mais concorridas entre os grupos estabelecidos há mais tempo no sistema de ensino superior, garantindo maiores vantagens comparativas em relação aos “novos estudantes”. Neste quadro analítico, seria possível questionar se as políticas de acompanhamento acadêmico e apoio pedagógico de fato contribuem para garantir igualdade de oportunidades e valorizar de fato o “mérito” ao invés das heranças sociais e culturais.

As políticas de apoio seriam um instrumento de orientação para os estudantes, que não possuem um conhecimento “inato” do funcionamento do sistema em suas dimensões formais e informais. Esses estudantes poderiam ter à disposição mais ferramentas para agir e realizar suas escolhas, mesmo com as dificuldades impostas pela realidade cotidiana. Todas estas análises auxiliam a leitura e compreensão dos projetos de acompanhamento e trabalhos já realizados sobre os mesmos.

No dia a dia, professores e funcionários possuem visões distintas sobre os problemas vivenciados pelos estudantes, pois ocupam posições diferentes na estrutura da universidade (detém poder institucional e maior capacidade de “modelamento” do cotidiano organizacional). Os estudantes provavelmente apresentarão visões distintas (e possivelmente mais críticas) e não raramente conflitantes com as dos citados anteriormente.

### **1.3. Acompanhamento acadêmico e apoio pedagógico: implementação e avaliação**

Inicialmente, é preciso destacar que o processo de construção de políticas públicas não é linear nem apresenta fases bem delimitadas que se sucedem de forma rígida. A análise dos impactos das políticas não seria realizada apenas ao fim de sua vigência ou no momento de prorrogação da mesma. Esta ocorreria antes (avaliação *ex-ante*), durante (avaliação intermediária) e após seu encerramento (avaliação *ex-post*). O motivo para avaliar as políticas nestes três momentos é analisar a concepção dos programas, racionalidade, coerência, consistência e correspondência aos problemas enfrentados

pelos públicos-alvo das ações, além de propor mudanças de rumo e analisar resultados obtidos (DIAS; MATOS, 2012). O processo de implementação de políticas públicas passa por três momentos:

**1) Reconhecimento como um *problema público*:** o problema passa a ser considerado “importante” para receber atenção do Estado. O reconhecimento passa pela interação e mobilização contínua no âmbito das instituições ou por atores externos que pressionam por mudanças institucionais, políticas ou sociais (SOUZA, 2007; DIAS; MATOS, 2012; RIBEIRO, 2012). Um dos principais enfoques adotados neste tipo de discussão é o das “arenas sociais” (LOWI, 1964,1972), onde cada tipo de política pública define um tipo específico de relação política e nos quais os agentes lutam para que suas demandas sejam reconhecidas pelo restante da comunidade política.

**2) Formulação de políticas:** após a etapa de reconhecimento, é necessário garantir a representação dos interesses dos agentes sociais que serão atendidos pela política pública em formação. Este é o momento em que as ideias se transformam em atos concretos a partir da definição dos beneficiários, volume de recursos financeiros investidos, materiais e capital humano que deverão ser mobilizados, além das normas que guiarão a execução do projeto. Os formuladores de políticas públicas elaboram o texto com as diretrizes e demandas que as instituições deverão seguir para implementação e operacionalização na vida cotidiana.

**3) Respostas que as instituições dão às demandas:** dependem da complexidade das demandas, do nível de incerteza que elas geram e da quantidade de recursos disponíveis para o desenvolvimento das estratégias necessárias (BASTEDO, 2007). Assim sendo, ainda que o Ministério da Educação (MEC) formule políticas públicas visando à permanência estudantil, isto não significa que estas poderão ser implementadas automaticamente e com o mesmo formato em todas as IES do país. Este processo requer a participação de múltiplos agentes que auxiliarão a dar forma à política em cada realidade institucional (PIRES, 2019).

### **1.3.1. Panorama da situação da educação superior no Brasil**

A situação do Brasil é desafiadora devido à grande desigualdade e problemas estruturais dos sistemas de ensino. Estudos sobre evasão no Brasil tendem a destacar a educação básica enquanto a educação superior é pouco estudada (COSTA; DIAS, 2015). O Censo da Educação Superior (CES) de 2019 indica que a rede federal reúne 36,4% das instituições públicas de ensino superior do país e registra quase dois terços das matrículas em cursos de graduação no setor público. Aqui estão incluídos todos os

tipos de Instituições de Ensino Superior e não apenas as universidades. 42,8% das IES públicas são instituições estaduais e 20,4%, municipais.

Os dados podem variar a cada ano, mas evidenciam o processo de expansão de vagas no sistema federal nas últimas décadas, destacando-se a implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) que promoveu a criação de novos campi e IES, novos cursos noturnos, além da interiorização das instituições. Os dados do CES indicam que das 110 IES federais, 63 (57,3%) são do tipo universitário.

Análises internacionais<sup>7</sup> também identificam as dificuldades do sistema brasileiro. O relatório “*Education at a Glance 2019*”, elaborado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) indica que o Brasil ainda apresenta baixa cobertura da educação superior, mesmo quando comparado a outros países da América do Sul. Apenas 18% da população brasileira entre 25 e 64 anos de idade possui alguma formação de nível superior, metade do observado na Argentina. Deste total, 95% concluíram a graduação e apenas 5% prosseguiram para a pós-graduação. Entre a população mais jovem, entre 25 e 34 anos de idade, apenas 21% possui diploma de nível superior em 2019, dez pontos percentuais a mais que o registrado em 2008.

O Brasil é o país mais populoso da América latina e em números absolutos o número de estudantes e pessoas com ensino superior é elevado. Porém, o uso dos dados relativos é importante porque indica o quanto cada país consegue oferecer em oportunidades a seus cidadãos, dentro do universo sob seu controle. Uma das metas das políticas públicas nas últimas décadas foi aumentar a cobertura da educação superior no Brasil, além de diversificar o perfil discente buscando proporcionar maior igualdade de oportunidades.

Quanto menos uma elite nacional for permeável ao ingresso de membros oriundos de estratos mais baixos, mais uma sociedade será considerada como fechada (NORDMANN, 2018). No Brasil, é possível observar aumento da presença de mulheres, pobres, pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiências físicas na educação superior, ao mesmo tempo em que outras formas de desigualdade ainda persistem no interior do sistema. Ainda há forte estratificação entre instituições, cursos e áreas de estudo com as licenciaturas e formações tecnológicas ocupando a base da pirâmide de prestígio ocupacional (HERINGER, 2014; PRATES; COLLARES 2014;

---

<sup>7</sup> Realizadas a partir de dados brasileiros.

RIBEIRO; SCHLEGEL, 2015; CARVALHAES; RIBEIRO, 2019; HONORATO et. al, 2019).

Dubet (2015) adverte que visões reducionistas do problema tendem a associar a expansão da oferta de vagas e mudanças no perfil discente a evidências incontestáveis de democratização da educação superior, restringindo a discussão ao problema do acesso. Este é um grande erro analítico, pois o simples acesso à educação superior não é sinal de sucesso porque fatores como permanência e conclusão dos cursos, além das oportunidades que os estudantes *de fato* têm acesso é que são determinantes para verificar o quanto o sistema é aberto ou o quanto ele reproduz desigualdades sociais. A desigualdade de oportunidades é construída de forma contínua, durante toda a história escolar. De forma semelhante John Rawls (1921-2002) indica que,

O que chamarei de interpretação liberal tenta corrigir isso [...]. A ideia aqui é que as posições não devem estar abertas apenas de um modo formal, mas que todos devem ter uma oportunidade equitativa de atingi-la (...) Em todos os setores da sociedade deveria haver, de forma geral, iguais perspectivas de cultura e realizações para todos os que são dotados e motivados de forma semelhante. As expectativas daqueles com as mesmas habilidades e aspirações não devem ser afetadas por sua classe social. (RAWLS, 1997, p.77).

Outro problema indicado pela OCDE é a retenção, a permanência do estudante no curso por tempo que ultrapassa o período máximo de integralização esperado. No Brasil, apenas 33% dos alunos conseguem concluir a graduação no tempo esperado (considerando alunos do sistema público e do privado). Pouco abaixo da média dos países da OCDE, que é 39%. Quando se observa o número de concluintes no Brasil após três anos adicionais no curso, esse índice é de 50% (OCDE, 2019). Estas constatações reforçam a necessidade de abordar o problema da permanência e das trajetórias estudantis. Além disso, há poucas informações disponíveis sobre os destinos dos estudantes após a conclusão dos cursos devido à carência ou incipiência de políticas de acompanhamento de egressos nas universidades brasileiras (BORGES; HONORATO, 2020).

Ao invés de direcionar o olhar para as visões dos estudantes a respeito da burocracia buscamos analisar como os agentes institucionais dão concretude às ações de acompanhamento e apoio pedagógico. Lowi (1964) indica que a ação dos agentes implementadores, ainda que possua certo grau de liberdade deve se ater ao conteúdo da legislação em vigor. Além do campo material da gestão, existe uma dimensão de valores que influencia nas medidas desenvolvidas. A falta de ação do Estado também é

uma política pública. Porém, disso não decorre que as políticas seriam simplesmente um resultado da “vontade política” dos agentes.

### **1.3.2. O debate brasileiro sobre democratização e assistência estudantil**

Em 1995 foi criada a Comissão Especial de Estudos sobre Evasão com objetivo de desenvolver estratégias para reverter a situação descrita por dados da época. A maior parte das IES federais participou dessa avaliação coordenada por professores de diversas instituições públicas (MEC, 1996). Este é o momento em que a evasão passou a ganhar maior destaque tanto no âmbito do MEC quanto da sociedade civil. Segundo o governo federal, a educação superior brasileira apresentava resultados ruins no que dizia respeito às taxas de conclusão de curso e aos índices de retenção dos estudantes de graduação.

Segundo dados da época, o sistema de ensino superior público federal apresentava evasão média de 50%, sendo que a meta proposta pela comissão era que esse índice fosse reduzido para o mínimo de 20%. Uma das principais conclusões que estes dados proporcionam é que o problema da evasão discente deve ser tratado como um fenômeno social multicausal, buscando-se a “correlação possível da multiplicidade de fatores que seguramente interferem na enfocada evasão. O trabalho desenvolvido no MEC neste período foi muito importante para todas as discussões realizadas sobre o tema.

Ações de assistência estudantil desenvolvidas desde a década de 1920 foram pontuais ou de baixa amplitude e não levavam em conta a multidimensionalidade do problema da evasão (SILVA; CARVALHO, 2020). A preocupação *efetiva* com a permanência estudantil formalizada como política pública é recente no país. Ainda em 1995, foram iniciadas as primeiras discussões sobre ações afirmativas na educação superior a partir de um fato histórico: pela primeira vez um chefe de Estado brasileiro, o então presidente Fernando Henrique Cardoso, reconheceu a existência de racismo no país. A formação do Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra em 1995 e o I Programa Nacional de Direitos Humanos (I PNDH) com cláusulas específicas para proteção da população negra foram marcos importantes do período.

Outro fato político importante foi a participação do Brasil na “Terceira Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância”, realizada em 2001 em Durban na África do Sul, quando o Estado brasileiro firmou compromisso internacional de implementar medidas de



compensação histórica à população afro brasileira, destacadamente as ações afirmativas na educação superior (JACCOUD; BEGHIN, 2002; ALBERTI; PEREIRA, 2006). A implementação das primeiras políticas de ação afirmativa, em âmbito estadual, impulsionou a discussão acadêmica sobre permanência em âmbito nacional (HERINGER, 2010, 2014).

Elas remetem ao início da década de 2000, com a adoção das cotas sociais e raciais na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) em 2001 e na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) em 2002. Em 2004, a Universidade de Brasília (UnB) se tornou a primeira instituição federal a adotar ações afirmativas para candidatos negros (VELOSO, 2018). A discussão sobre o processo de implementação das ações afirmativas na educação superior será retomada de forma mais aprofundada no Capítulo 3.

### **1.3.3. Políticas de permanência e regulamentação legal**

As normas que regulamentam o funcionamento das instituições educacionais brasileiras se encontram na Constituição da República Federativa do Brasil (1988) e na Lei nº 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Além destas, existe uma série de leis, portarias e decretos que tratam de temas específicos. Ao longo da última década, as políticas conseguiram introduzir este debate ao demonstrarem que o processo de democratização da educação superior não pode ser levado adiante sem o atendimento às necessidades dos estudantes.

A partir de 2004, com a aprovação da Lei nº 10.861/2004, foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) que entre suas atribuições está o atendimento aos discentes e o estímulo à permanência como tentativa de responder às exigências do processo de expansão. O Exame Nacional de Cursos, o antigo “Provão”, foi substituído pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) que avalia todos os cursos superiores do país em periodicidade trienal. Os resultados são utilizados como referência para os processos de regulação e supervisão como credenciamento e renovação de cursos e autorização para funcionamento de instituições. Uma das preocupações é o aperfeiçoamento da gestão e a garantia de um atendimento adequado aos estudantes a partir da verificação das condições oferecidas.

Porém, ao analisar a lei que deu origem ao SINAES, constatamos que não existe detalhamento de políticas ou programas específicos e que os termos “evasão” e “permanência” não são citados. O atendimento aos estudantes é mencionado

genericamente em apenas um dos dez eixos de ação<sup>8</sup> como “*Políticas de atendimento aos discentes*”. Cada IES seria responsável por discutir e implementar suas políticas estudantis e desenvolver seus Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI) que deveriam reunir desde a missão e objetivos da instituição até a forma como lidariam com as questões estudantis.

Somente em 2007 que os termos das “*Políticas de atendimento aos discentes*” foram detalhados a partir da Portaria n° 39/2007, do Ministério da Educação (MEC), que criou o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) dedicado exclusivamente à assistência e permanência dos estudantes das universidades federais complementando a dimensão de assistência do SINAES. Posteriormente esta Portaria foi convertida no Decreto n° 7.234/2010.

O MEC forneceu a base sobre as quais as políticas deveriam ser desenvolvidas e a execução ficou a cargo de cada IES e as Pró-Reitorias de Graduação deveriam desenvolver estratégias para atender aos estudantes. A Bolsa Permanência, no valor de R\$ 400,00, é paga por meio de repasses do Ministério da Educação e dependem da dotação orçamentária e das possibilidades do MEC em cada momento, ou seja, não é um gasto obrigatório e poderia ser reduzido ou suspenso por iniciativa do Ministério. Outra inovação foi trazida pela Portaria n° 389/2013, que determinou que estudantes indígenas e quilombolas recebessem pelo menos o dobro<sup>9</sup> que os demais estudantes por causa de suas especificidades com relação à organização social de suas comunidades, condição geográfica, costumes, línguas, crenças e tradições.

#### **1.3.4. Desafios e problemas na trajetória acadêmica**

O boletim “Raça, gênero e saúde mental nas universidades federais”<sup>10</sup> apresenta um levantamento das dificuldades enfrentadas pelos estudantes (FREITAS et. al, 2020). O trabalho foi desenvolvido por meio de pesquisa amostral recorrendo a questionários enviados por *e-mail* e contaram com respostas de estudantes matriculados em IES federais no primeiro semestre de 2018. Os resultados indicam diferenças significativas entre as percepções dos estudantes a respeito das maiores dificuldades enfrentadas na trajetória acadêmica.

---

<sup>8</sup> Lei n° 10.861/2004, Artigo 3°, Item IX.

<sup>9</sup> Atualmente o valor da Bolsa Permanência do MEC para indígenas e quilombolas é de R\$ 900,00.

<sup>10</sup> Além das 63 universidades federais, foram analisados dados de estudantes do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais e do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, do Rio de Janeiro.

As principais diferenças observadas nos resultados relacionam-se ao perfil dos estudantes. Variáveis como gênero, renda e cor da pele influenciaram de forma significativa na percepção dos estudantes sobre as dificuldades enfrentadas. O boletim permite reafirmar a multidimensionalidade do problema da evasão discente e que a diferentes perfis de alunos correspondem problemas sociais específicos que necessitam de políticas de acompanhamento e apoio adequadas para as situações vivenciadas.

A pesquisa indicou que todos os estudantes estão sujeitos a dificuldades acadêmicas e de organização dos estudos, mas que os estudantes negros e mais pobres tendem a enfrentar maiores dificuldades para permanecer nos cursos, justamente por apresentarem maior vulnerabilidade socioeconômica. Em geral, 53% dos respondentes relataram já terem pensado em abandonar o curso, sendo que entre mulheres pretas e pardas se encontra o maior percentual (55%).

Os dados indicam que 26% dos estudantes negros, independentemente do gênero, apontaram “problemas financeiros” como a principal dificuldade enfrentada para que consigam obter bom desempenho acadêmico. Entre as mulheres, também foram citadas a “falta de disciplina” (24%) e o “tempo de deslocamento até a universidade” (17%). Entre os homens foram citados problemas emocionais (23%) e “excesso de trabalhos estudantis” (23%).

Os resultados observados entre estudantes brancos são bastante diferentes. Além da maior variedade de situações indicadas, problemas financeiros não aparecem entre as principais causas apontadas pelos respondentes brancos. 31% dos homens brancos apontaram que o principal fator que prejudica o desempenho acadêmico é a “falta de disciplina”. Além disso, 21% afirmaram não possuir nenhuma dificuldade e 19% reclamaram do excesso de trabalhos estudantis. Entre as mulheres brancas, o principal fator apontado foi “problemas emocionais” (29%) enquanto “falta de disciplina” e “excesso de trabalhos estudantis” marcaram 28% cada um.

83,5% dos participantes relataram que algum problema emocional atrapalhava sua trajetória acadêmica. As mulheres são as mais afetadas: 67% das pretas e pardas e 74% das brancas. Os principais problemas apontados foram “Ansiedade” (62%), “Desânimo e falta de vontade de fazer as coisas” (42%), “Insônia ou alterações significativas de sono” (31%) e “Sensação de desamparo ou desespero” (26%). Além disso, 10,8% indicam desenvolver “Ideias de morte” e 8,5% relataram pensamentos suicidas, sendo que 60% daqueles que pensaram em cometer suicídio eram mulheres.

Os dados analisados reforçam que a questão da permanência na educação superior se relaciona com outros problemas dos discentes (CASTELO BRANCO et. al, 2017) como recursos financeiros escassos e deficiências trazidas da educação básica (ZAGO, 2006), além de expectativas em relação ao curso que podem motivar ou desmotivar os estudantes (MAGALHÃES, 2013; ABBIATTI et. al, 2017; SILVA FILHO et. al, 2017; CABRAS; MONDO, 2017).

O boletim também indicou a insuficiência dos recursos direcionados à assistência estudantil e aponta que a educação superior deixou de receber R\$ 3,76 bilhões nos últimos cinco anos, o que segundo os autores, colocaria em xeque a consolidação das ações afirmativas e das políticas de assistência estudantil e apoio pedagógico desenvolvidas. Isso é um problema, pois além dos programas que transferem recursos diretamente aos estudantes e ações de apoio pedagógico, as IES precisam sustentar políticas de moradia estudantil, transporte e alimentação como parte das medidas de atendimento aos discentes definidas pelo PNAES. Isto é um indicativo que as IES têm enfrentado grandes dificuldades para financiar suas políticas estudantis.

As universidades estaduais são regidas de acordo com as legislações de cada estado, ainda que precisem seguir regulamentações nacionais. No entanto, o Ministério da Educação também criou ferramentas de apoio à permanência estudantil nessas IES. A Portaria nº 25/2010 criou o Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Educação Superior Públicas Estaduais (PNAEST). As IES estaduais que participam do Sistema de Seleção Unificada passaram a receber recursos do governo federal, proporcionais ao número de vagas que oferecem no SISU. Os recursos devem ser utilizados para a promoção de ações voltadas à assistência estudantil de estudantes matriculados em cursos de graduação presencial. Os gestores das IES interessadas deveriam aderir formalmente ao programa, já que a vinculação não é automática.

### **1.3.5. As respostas institucionais às políticas públicas de permanência estudantil**

A partir da discussão proposta por Fumasoli e Huisman (2013), começamos a discutir como as IES respondem às políticas públicas propostas pelos governos e aos resultados observados em outras instituições, na medida em que os dados produzidos por outras IES podem fornecer elementos para reavaliação de políticas em curso ou indicativos para alterações futuras em programas e iniciativas. Os autores discutem como a regulação pública influencia na diversificação institucional do sistema e apontam para um processo de uniformização dos modelos institucionais (isomorfismo).

A generalidade dos textos legais, as disputas entre instituições, bem como a identidade institucional fazem com que cada IES e suas equipes tenham que definir as melhores estratégias para solucionar os problemas que consideram mais relevantes, buscando adequar seus recursos e atender as necessidades do campo institucional. Para isso é necessário compreender os anseios do público contemplado e realizar uma análise técnica adequada. O resultado é a grande heterogeneidade entre programas de acompanhamento e apoio entre as universidades e mesmo no interior de uma mesma instituição porque cada centro acadêmico ou curso também possui grande autonomia para desenvolver modelos próprios de acompanhamento, desde que não violem princípios legais e as resoluções da universidade.

A legislação tem definido os principais objetivos que devem pautar a ação institucional das IES brasileiras e que seriam objetos dos mecanismos de avaliação, que exercem forte influência nas práticas, visto que os resultados obtidos geram consequências que determinam desde a quantidade de recursos disponibilizados até o descredenciamento de cursos e faculdades. A avaliação externa é um elemento importante para incentivar a adoção de políticas de apoio porque a estrutura física e organizacional que a instituição oferece e o desempenho dos estudantes e professores são fatores decisivos para a formação do conceito ENADE de cada IES.

A literatura tem indicado o temor gerado pelas avaliações externas que geralmente são enxergadas como instrumentos punitivos (ROSISTOLATO et. al, 2018). Gatti (2000) aponta que a avaliação é um instrumento de grande importância para estimular e servir de fonte de informações para mudanças e transformações visando à melhoria da qualidade dos serviços prestados. Logo, seu objetivo principal não seria punir instituições. Esses temores poderiam ser superados com a compreensão adequada de que um dos valores demandados é a definição de uma missão institucional, o que significa um grau relativamente alto de autonomia para a instituição definir seus objetivos e estratégias de ação, de acordo com a realidade em que se insere, visando melhoria de sua qualidade (LACERDA et. al, 2016).

O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) tem sido um importante parâmetro para a construção dos programas de acompanhamento e apoio pedagógico nas IES brasileiras. Saccaro et. al. (2016), a partir de levantamento realizado em IES entre os anos de 2009 e 2012, buscaram identificar se existiam diferenças nos índices de evasão entre estudantes cotistas que recebem Bolsa Permanência e aqueles que não recebem. Eles indicam que a forma como as instituições têm se organizado demonstra

que os recursos do PNAES e os esforços dos agentes institucionais têm sido direcionados ao auxílio de estudantes que, em média, são menos abastados e mais propensos à evasão.

A pesquisa indicou que havia importantes diferenças na permanência dos estudantes cotistas beneficiados pelas políticas por região do país. Na região Sudeste a maioria dos estudantes permanecia nos cursos, tanto entre os que recebem bolsa permanência quanto entre os que não recebem. Nas regiões Norte, Centro-oeste e Sul os alunos que recebiam bolsa permanência evadiam *mais* em comparação com aqueles que não recebiam, possivelmente por se tratar de um grupo social mais vulnerável. Na região Nordeste, os autores destacam que no grupo que recebia Bolsa Permanência o número de evadidos é menor. Estes resultados podem ser evidência de como o contexto influencia nos números da evasão discente e resultados das políticas.

Outra constatação do estudo é que parte significativa das bolsas foi direcionada para cursos criados após a implementação do REUNI. Visando auxiliar aos estudantes mais necessitados as IES tiveram que chegar a um consenso sobre qual seria o perfil do aluno carente. Assim, os autores verificaram que quanto maior a idade do candidato, menor a probabilidade de que este receba Bolsa Permanência, na medida em que se considera que a probabilidade de indivíduos mais velhos já estarem de alguma forma inseridos no mercado de trabalho é maior, a despeito da grande quantidade de estudantes mais novos que auxiliam no sustento familiar.

Seguindo esse raciocínio, estudantes do turno noturno tenderiam a receber menos bolsas, já que parte significativa desse grupo já trabalha para sustentar a família. Estudantes mais novos, com menor renda, em cursos diurnos (normalmente integrais) e que não trabalham receberiam das IES mais recursos de Bolsa Permanência. Esse levantamento indicou a heterogeneidade de situações vivenciadas (e que persistem nos anos que se seguiram) e a dificuldade do estabelecimento de uma política unificada para aplicação em todas as instituições de ensino superior.

Além disso, devemos adicionar ao conjunto de problemas analisados as restrições fiscais que o país tem vivenciado nos últimos anos que têm sido justificativas para a realocação e/ou corte de recursos para investimentos do MEC, adicionando um elemento de instabilidade à condução dos programas de apoio na medida em que muitas vezes não é possível prever a disponibilidade de recursos, principalmente para o pagamento das bolsas e auxílios, mas também para outras atividades que eventualmente demandem despesas às instituições, que nem sempre poderão realocar recursos de

outras áreas. Atividades de pesquisa e extensão, que são atividades fins das universidades, e que também são essenciais para a permanência estudantil podem ser prejudicadas pelos constantes cortes de recursos.

Na próxima seção discutiremos o problema da evasão discente, buscando indicar os principais problemas enfrentados pelos agentes institucionais no esforço para garantir a permanência de estudantes, principalmente daqueles mais vulneráveis do ponto de vista socioeconômico e que são as principais referências para a formulação das políticas que analisamos nesta pesquisa. É importante notar que a discussão da evasão é um ponto essencial na discussão teórica da estratificação horizontal na educação superior, na discussão das ações institucionais, nos *rankings* e nos sistemas de avaliação.

#### **1.4. A evasão discente na educação superior brasileira**

As primeiras pesquisas acadêmicas sobre evasão convencionavam denominar este fenômeno como “mortalidade estudantil”, entendida como a falha dos estudantes na tarefa de concluir os cursos. Ao longo dos anos e no decorrer das discussões, além do sucesso estudantil, a permanência passou a ser observada como a habilidade das Instituições de Ensino Superior em conservarem seus estudantes do início ao fim dos cursos (DEMETRIOU; SCHIMITZ-SCIBORSKI, 2011). Esta é uma mudança de perspectiva importante.

Um dos principais referenciais teóricos para a análise da evasão discente é a “Teoria da integração do estudante” de Vincent Tinto (1975), fortemente influenciada pelo modelo analítico desenvolvido por Émile Durkheim (1858-1917) em “O Suicídio” (1982). Da mesma forma que ocorre com o suicida analisado por Durkheim, a ausência de integração do estudante à universidade favorece o “suicídio acadêmico”, ou seja, a evasão discente. Este modelo implica na análise da trajetória do estudante, pois a construção da evasão seria um processo em que várias razões contribuiriam para que o indivíduo “optasse” pela evasão.

Outros autores tratam a evasão como produto direto do *background* familiar (renda e escolaridade dos pais) e da preparação acadêmica (BEAN, 1980; BEAN; METZNER, 1985). Contudo, as duas perspectivas não são incompatíveis, pois fatores anteriores ao ingresso na educação superior também constituem elementos que influenciam nas possibilidades e estratégias de integração do estudante. Assim sendo, estes modelos são essenciais para a análise desenvolvida nesta pesquisa. Os agentes institucionais também necessitam desenvolver conhecimento tanto teórico quanto

“prático” a respeito do problema, já que as expectativas e interesses dos estudantes são fortemente condicionados pela socialização e pelas experiências e oportunidades que tiveram ao longo da vida.

Não seria possível explicar as dificuldades de integração dos estudantes sem fazer referências às experiências passadas. A permanência na educação superior também se relaciona às habilidades e competências individuais que os estudantes já possuíam anteriormente e àquelas que eles constroem durante a experiência universitária (ZAGO, 2006). Estas são elementos importantes que auxiliam a explicar as distintas trajetórias acadêmicas e profissionais, em especial dos estudantes mais vulneráveis socialmente, cujo prolongamento da escolaridade até à educação superior e a obtenção do sucesso é considerada pela literatura como casos atípicos neste segmento (PIOTTO, 2014). Além disso, é necessário apontar a necessidade de condições adequadas para que esses estudantes consigam desenvolver suas habilidades em um ambiente que funciona de acordo com normas e *habitus* estranhos aos estudantes de “primeira geração” (COLEMAN, 1988, 2008; BOURDIEU; PASSERON, 2018; BOURDIEU, 2013).

Há bons indicativos da importância da educação superior para estudantes de classes populares e diferenças de acordo com o tipo institucional. Instituições vocacionais funcionam a partir de lógica empresarial para produção de mão de obra para o mercado de trabalho. Dessa maneira, o número de professores e disciplinas pode ser aumentado ou reduzido de acordo com a demanda do mercado, diferentemente das universidades públicas, que focam também na produção de capital cultural e pesquisa acadêmica. Prates e Silva (2014) indicam que as IES públicas são as únicas, ou as mais capazes, para produzir em seus estudantes capital cultural quase equivalente ao obtido pela socialização familiar.

Quando a IES oferece condições para que os alunos se sintam inseridos e “acolhidos” a decisão pela evasão pode ser evitada (TINTO, 1993) e ainda que o estudante enfrente dificuldades que poderiam fazer com que abandonasse o curso, as experiências positivas e a satisfação com a instituição e seu curso poderiam fazer com que este se empenhe mais em buscar estratégias para evitar a evasão, pois haveria a percepção de que o sacrifício realizado seria recompensado posteriormente no mercado de trabalho (MAGALHÃES, 2013).

Um trabalho importante sobre as condições de permanência estudantil foi desenvolvido por Almeida Neto (2015) com estudantes do curso de Ciências sociais da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG). O autor indica que as IES



enfrentam dificuldades para formular e implementar programas de permanência estudantil porque existem muitas dificuldades e limitações técnicas para diferenciar os vários “tipos” de evasão e os principais fatores “causadores” dificultando a criação de medidas adequadas aos vários tipos de situações e perfis discentes.

O autor reforça a tendência indicada pela literatura sociológica de que estudantes mais vulneráveis demorem mais para concluir seus cursos devido às dificuldades materiais, acadêmicas e de inserção simbólica enfrentadas para se manterem na universidade. As perspectivas dos estudantes em relação ao futuro também influenciam na “decisão” pela evasão. O caráter “acumulativo” do curso de Ciências Sociais<sup>11</sup> e a baixa ênfase na profissionalização “prática” também seria um importante elemento que favoreceria o abandono.

Além disso, o perfil socioeconômico mais baixo e *déficits* de capital cultural implicam em baixo desempenho durante o curso e dificuldade em pagar a mensalidade (no caso de IES privadas) e para o aluno não ter oportunidade de exercer atividades remuneradas de pesquisa, extensão ou estágio. Os dados mostram que o percentual de evadidos no curso é menor entre os estudantes que participaram de atividades extracurriculares, especialmente pesquisa e estágio.

A proporção de formados entre os que participaram de pesquisa é de 47% e de evadidos apenas de 15%; entre os que fizeram mais de uma atividade a proporção de graduados é de 37% (contra 9% de evadidos); e entre os que fizeram estágio é de 24% (contra 23% de evadidos). Apenas entre os que realizaram atividades de extensão, a proporção de formados é menor do que a de evadidos (19% a 36%), o que revela que estas atividades não têm o mesmo impacto sobre o aumento das chances de conclusão do curso do que as de pesquisa e de estágio. Entre os que não participaram de nenhuma atividade a percentagem de evadidos atinge os 64%, já a dos formados é de apenas 5%. (ALMEIDA NETO, 2015, p. 97).

O apoio nas dificuldades acadêmicas e no processo de se “tornar estudante” (COULON, 2008) seriam fundamentais em um contexto em que muitas vezes é difícil corresponder às expectativas socialmente construídas relacionadas ao papel de estudante universitário. As dificuldades de inserção e engajamento acadêmico dos estudantes são extremamente prejudiciais na busca pelo sucesso acadêmico e o primeiro ano de graduação é um período decisivo no que diz respeito à permanência (ROLAND et. al, 2016; SCHAEPER, 2020) por se tratar de um período de transição entre o ensino médio

---

<sup>11</sup> A discussão realizada nesta tese indica que este problema não é exclusividade deste curso e, sendo assim, é possível que esta discussão seja aplicável ao sistema de ensino superior como um todo.

e o superior e de adaptação à nova lógica de organização acadêmica, exigências e pressões sociais.

A adaptação dos estudantes às universidades é um processo difícil, já que estas funcionam a partir de uma lógica distinta de parte significativa das escolas na educação básica. Este fato também é presente nas falas dos agentes institucionais entrevistados nesta pesquisa. Além disso, em grande parte dos casos, os estudantes não têm certeza plena da adequação da escolha profissional realizada (COSTA; DIAS, 2015). Outro problema é que as informações sobre dinâmicas e lógicas de sociabilidade vigentes no campo acadêmico não fazem parte do universo concreto de jovens das classes populares, tornando suas situações potencialmente mais críticas que a de seus pares oriundos de famílias mais escolarizadas e com maior renda.

Chegar à educação superior possuindo domínio do “bom gosto” dos grupos dominantes implica em sair na dianteira de uma disputa que em muitos casos é mais simbólica e social que técnica ou “meritocrática”. Isto pode explicar o esforço dos indivíduos oriundos das classes populares para se adaptarem e “absorverem” o *habitus* das elites intelectuais que comandam o mundo acadêmico, buscando falar, se expressar, e aderir a suas formas de agir (BOURDIEU, 1996, 1999).

Questões materiais e subjetivas relacionadas à permanência impõem um desafio analítico de compreender o que motivaria os estudantes a persistirem em sua formação. David e Chaym (2019) analisam o conceito de evasão e os principais fatores que podem ocasioná-la. Eles indicam como essas dimensões se relacionam e que em alguns momentos é difícil identificar qual delas é predominante, visto que os fatores podem aparecer de forma conjugada, como por exemplo, problemas financeiros e desencanto com o curso, relacionando a esfera material à subjetiva.

Os autores concordam que o conceito de evasão poderia ser definido como saída do estudante de um dos cursos ou da instituição de ensino de maneira temporária ou definitiva seja por motivos financeiros, econômicos, sociais ou pessoais. A partir desse conceito, seria possível adotar a definição do índice de permanência como a proporção de matriculados em uma mesma instituição de um ano para o outro (HAGEDORN, 2012 Apud BRINES, 2017). Além disso, seria possível indicar três níveis de evasão e três tipos de fatores que podem desencadeá-la sem que necessariamente haja relações necessárias entre níveis e fatores.

**1) Evasão do curso:** quando o estudante se desliga do curso superior, seja por abandono, quando não realiza inscrição em disciplinas ou não renova a matrícula, sem

comunicar à instituição; desistência (desligamento oficial do curso), transferência (interna ou externa) ou exclusão por norma institucional.

2) **Evasão da instituição:** quando o estudante se desliga da instituição em que está matriculado, transferindo-se para outra.

3) **Evasão do sistema:** quando o estudante se desliga da instituição de forma definitiva e não se matricula em nenhuma outra IES.

Brines (2017) indica que os principais fatores desencadeadores da evasão combinam elementos materiais e subjetivos. Dificilmente a evasão poderá ser explicada a partir de um único fator, pois é possível que problemas financeiros contribuam para a eclosão de problemas emocionais como, por exemplo, a depressão. Não raramente há a combinação de fatores que levam o estudante a desistir de seu curso. Existem três fatores que são muito importantes para a discussão sobre políticas públicas. Eles auxiliam na identificação dos problemas enfrentados pelos estudantes e na proposição de medidas que visem combater a evasão discente. Estes seriam de três tipos:

1) **Externos à instituição:** problemas relativos ao mercado de trabalho, baixo reconhecimento social da carreira escolhida, conjuntura econômica e política, desvalorização profissional (expectativa salarial e de condições de trabalho), dificuldades de atualização perante as revoluções tecnológicas, econômicas e sociais, além das políticas governamentais que podem afetar negativamente o sistema de ensino, área ou curso.

2) **Internos à instituição:** questões peculiares da vida acadêmica (problemas de relacionamento com colegas, desavenças com professores ou orientadores, conflitos e decepções), falta de clareza quanto ao projeto pedagógico do curso, percepção de baixo nível didático-pedagógico, reduzida cultura institucional de valorização da docência e estrutura insuficiente de apoio ao ensino.

3) **Individuais dos estudantes:** habilidades de estudo, personalidade, formação anterior, escolha precoce da profissão, dificuldades de adaptação à universidade, desencanto com o curso, reprovações e baixa frequência, desinformação, problemas de saúde, disciplinares, falecimento, dentre outros.

Ferreira e Fernandes (2015), Roland et. al. (2016) e Tarmizi et. al. (2019) indicam que o problema da evasão não é exclusividade brasileira. Os autores pesquisaram, respectivamente, os fatores que levam à evasão discente nos sistemas de ensino superior de Portugal, Estados Unidos e Malásia. Apesar das diferenças em relação ao Brasil, nos três contextos analisados as dificuldades econômicas para manutenção dos cursos são

fortes motivos que levam à evasão. Além disso, dificuldades de adaptação ao meio acadêmico, interação com colegas e professores, falta de identificação com cursos escolhidos e problemas psicológicos também são recorrentemente observados. Isso indica que a desigualdade e as dificuldades de afiliação simbólica são problemas que se manifestam independentemente da cultura política e do nível de desenvolvimento econômico de um país.

Pena et. al. (2020), em estudo realizado em seis cursos<sup>12</sup> de graduação da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), também indicam a tendência de que a evasão ocorra nos primeiros períodos, independentemente do nível socioeconômico ou tipo de ingresso (reserva de vagas ou ampla concorrência). Os dados mostraram que cursos que recebem estudantes com menor nível socioeconômico são os que apresentam os maiores índices de evasão. Este é um indício de que as desigualdades sociais, dificuldades financeiras, base educacional recebida e familiar impactam nas possibilidades de conclusão dos cursos.

Silva (2016) discutiu o desempenho acadêmico de estudantes cotistas da Universidade de Brasília (UnB) e apontou que questões materiais e subjetivas associadas a deficiências na oferta de assistência estudantil e apoio podem favorecer a evasão discente. Em grande medida, essas situações são vivenciadas por parte significativa dos estudantes mais vulneráveis em IES públicas e privadas de todo país. A próxima seção dá continuidade à discussão da evasão discente, sendo que direciona o foco para a experiência dos agentes. Compreender a dimensão dos atores é importante porque em última instância é ela quem determinará o formato dos programas e a possibilidade de eficácia dos mesmos.

### **1.5. Os estudantes e suas experiências**

A literatura no campo da Sociologia (TURNER, 1989; TAVARES JR, 2011) e no da Economia (RAMOS, 2015) tem destacado que indivíduos mais educados conseguem empregos e salários melhores que os menos educados. Maiores retornos no mercado refletem a produtividade cultivada por meio da escolarização. A credencial educacional seria um sinal da posse de um bem simbólico usado pelos empregadores como indicativo de competência, da futura produtividade e da possibilidade de treinamento (GERBER; CHEUNG, 2008; ARAKI, 2020). A formação específica do profissional

---

<sup>12</sup> Medicina, Nutrição, Engenharia Civil, Engenharia de Computação, Direito e Serviço Social.

perderia certa importância, inclusive para cargos de chefia, e seriam valorizadas as competências organizacionais, de inovação e liderança obtidas na formação e comprovadas pela credencial educacional que confirma a passagem pela educação superior.

Barbosa (2014) indica que o sistema de ensino superior brasileiro mantém feições tradicionalistas e patrimoniais e que, como parte da sociedade brasileira, historicamente reproduziu valores sociais que contribuíram para que este assumisse seu formato e lógica atual de maior ênfase nas formações tradicionais (bacharelados) e que tende a privilegiar aqueles que, na família, construíram habilidades sociais que favorecem a filiação simbólica à universidade. A questão que se colocaria às políticas de acompanhamento é como fazer com que as trajetórias dos estudantes mais carentes não dependessem de relações sociais muitas vezes personalistas e casuísticas (NOGUEIRA, 2012; BARBOSA; PRATES, 2015).

O desafio é que as políticas contribuam para que aqueles não socializados de forma adequada às exigências acadêmicas consigam cumpri-las e usufruir plenamente do que o sistema pode oferecer a eles, desde os melhores empregos até a participação ativa nos valores, concepções e práticas que marcam a vida social das camadas educadas. Na medida em que o sucesso individual é explicado nos discursos a partir de forte correlação entre diplomas e destino social em uma lógica “meritocrática”, ocorreria uma espécie de ocultação das diferenças de “pontos de partida” entre os indivíduos, como se a passagem pela universidade eliminasse o efeito da origem social, como defendido por Mare (1980,1981).

Não se espera que as políticas de assistência estudantil consigam erradicar todas as formas de desigualdade existentes seja na sociedade ou no sistema de ensino superior, visto que esse não parece ser um objetivo exequível, na medida em que não há relatos de sociedades totalmente igualitárias (RAWLS, 1997). As políticas públicas seriam contrapesos de um sistema marcado por desigualdades no acesso às oportunidades para os estudantes que não possuem recursos para investir em sua própria educação e que dependem em grande medida das políticas públicas educacionais, seja de expansão do setor público ou de acesso ao setor privado por meio de bolsas ou financiamentos.

A desigualdade não diminui após o ingresso na educação superior, visto que mesmo os cursos “escolhidos” podem refletir condicionamentos sociais relacionados às diferentes formações, origem social e condições socioeconômicas (BARBOSA, 2015a;

BORGES, 2018; TÜRK, 2019). Conteúdos “mal aprendidos” ou não ensinados na etapa anterior também são um problema para os estudantes que conseguem ingressar na universidade, principalmente quando os professores introduzem assuntos que necessitam de aprendizados da educação básica. Valentim (2012) indica que este foi um problema recorrente citado por estudantes cotistas na UERJ, o que sinaliza para a importância do acompanhamento e apoio pedagógico para tentar sanar essas dificuldades.

As estratégias mobilizadas pelos estudantes, que vêm sendo denominadas como “*coping strategies*” ou estratégias de enfrentamento (CABRAS; MONDO, 2017) são os pontos principais da análise. Os agentes sociais transitam entre diversos espaços e desempenham diversos papéis. As experiências vivenciadas moldam a identidade individual influenciando como o relacionamento com o meio em que estão inseridos, implicando também em lógicas de ação diferentes dependendo do espaço em que estão inseridos e dos custos (não apenas materiais, mas simbólicos) que cada ação demanda aos indivíduos (DAHRENDORF, 1974).

### **Contribuição do capítulo**

O objetivo deste capítulo foi discutir as contribuições teóricas que auxiliaram na análise da implementação de políticas de acompanhamento acadêmico e apoio pedagógico na educação superior. A forte expansão que a educação superior apresentou nas últimas décadas reforça a necessidade de se pensar em estratégias de permanência estudantil e de aprimoramento da qualidade da formação superior. Este capítulo buscou destacar a multidimensionalidade do problema da implementação de políticas públicas de acompanhamento acadêmico e apoio pedagógico.

Este capítulo analisou os principais elementos que conduzem os estudantes à evasão indicando os principais problemas que as políticas de acompanhamento acadêmico e apoio pedagógico precisam enfrentar. A discussão enfatiza que a evasão discente não pode ser explicada apenas a partir da dimensão econômica, ainda que a carência material dos estudantes se apresente como forte motivação para o abandono. A literatura analisada indica que o primeiro ano do curso é o mais crítico para a evasão. Vencida esta etapa as chances de permanência aumentam.

As dificuldades apresentadas na transição do ensino médio para o superior, a percepção de inadequação da escolha da carreira e de não pertencimento à instituição, dificuldades de relacionamento com colegas, professores e com a burocracia da universidade, mau desempenho nas atividades acadêmicas, dificuldades de escrita e

expressão oral, gaps trazidos de uma má formação básica, dentre outros fatores também levam à evasão. As políticas de acompanhamento acadêmico e apoio pedagógico se diferenciam das políticas assistenciais na medida em que não se limitariam ao pagamento de auxílios financeiros, mas se concentrariam nas dificuldades da trajetória dos alunos durante todo o curso. Atividades de reforço, palestras, orientação sobre planos de estudo, disciplinas, cursos extra, oportunidades de pesquisa e estágio são algumas das ações que se encontram no escopo destas políticas e que favorecem a permanência dos estudantes.

Os próximos capítulos discutem a metodologia e as principais experiências brasileiras de políticas de permanência e os principais resultados obtidos a partir da pesquisa empírica com os agentes institucionais de IES brasileiras. Buscamos analisar a implementação das políticas de acompanhamento e apoio pedagógico, compreendendo como os agentes institucionais, responsáveis pela condução dos trabalhos de atendimento aos discentes, constroem seu trabalho. Busca-se verificar como esses agentes enxergam a realidade vivenciada no cotidiano pelos estudantes, como e quais estratégias desenvolvem para buscar garantir a permanência desses estudantes e os principais problemas e desafios que o contexto local impõe à execução das políticas.

## Capítulo 2 - Metodologia

### 2.1. Discussão teórica e metodologia de pesquisa

O referencial teórico que analisa a evasão discente como um problema social é parte fundamental da metodologia de pesquisa. Ele permitiu elaborar as principais questões que nortearão a pesquisa e o diálogo com os agentes institucionais sobre suas percepções em relação às políticas públicas/ações implementadas nas IES em que atuam e a respeito dos problemas enfrentados pelos estudantes. A pesquisa não se dedicou à análise das causas da evasão na Educação a Distância (EaD) nem eventuais programas de permanência nesta modalidade. Esta lacuna poderá ser preenchida em futuros trabalhos, considerando a incipiência de trabalhos que discutam a questão da EaD na educação superior no Brasil e sobre políticas de permanência nesta modalidade de ensino.

O debate sobre implementação de políticas públicas adicionou subsídios para a análise das ações dos agentes institucionais em relação às políticas de acompanhamento acadêmico e apoio pedagógico. A implementação não é um processo automático e depende fundamentalmente da ação de seres humanos detentores de autoridade institucional. Esta é a principal dimensão de análise desta pesquisa, na qual buscamos entender como os agentes sociais que estão à frente das ações de atendimento aos discentes constroem e percebem as ações cotidianas desses programas.

A revisão da literatura traçou um panorama geral sobre como as políticas públicas de democratização do acesso à educação superior e de permanência estudantil têm sido desenvolvidas nas últimas décadas. Posteriormente, analisaremos algumas experiências institucionais no Capítulo 3, cujo objetivo é preparar o caminho para a discussão das informações coletadas durante as entrevistas realizadas com os agentes institucionais. Analisamos as experiências da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) por terem sido pioneiras, no início da década de 2000, na adoção de políticas de ação afirmativa no Brasil e possuem maior experiência em políticas de permanência e assistência estudantil (BORGES; SOUZA, 2020). Entre IES federais, serão discutidas as experiências da Universidade de Brasília (UnB), que foi a primeira IES federal a adotar cotas em seus processos seletivos e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), considerada a universidade federal de maior prestígio do país (UFRJ, 2020). No setor privado, foi analisada a experiência da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).



## 2.2. Análise de documentos como estratégia de coleta de informações

A principal diferença entre revisão bibliográfica e análise de documentos é a natureza da fonte (SÁ-SILVA et. al, 2009). A pesquisa bibliográfica trabalha com fontes reconhecidamente de domínio acadêmico como livros, artigos e demais produções científicas enquanto que a pesquisa documental recorre a fontes primárias que ainda não receberam esse tipo de tratamento como relatórios de órgãos públicos de controle, documentos produzidos pelo serviço administrativo das IES, leis, decretos, portarias e resoluções dos Conselhos Universitários. Esse tipo de análise requer precauções metodológicas dos pesquisadores na medida em que as informações se encontram em “estado puro” sem qualquer tipo de tratamento.

Um documento pode ser escrito (leis, relatórios, circulares, memorandos, etc.) ou não escrito (filmes, vídeos, *slides*, fotografias etc.). Documentos são importantes devido à possibilidade de reconstituição dos atos da burocracia e dos agentes sociais ao longo do tempo e permitem contemplar a evolução, no sentido de mudança, dos hábitos, costumes e da operação administrativa. Documentos são fontes datadas histórica e socialmente e refletem o ambiente sociopolítico e econômico do momento em que foram produzidos, bem como as visões e perspectivas dos agentes sociais que os produziram (LIMA; MIOTO, 2007).

A incipiência de pesquisas sobre acompanhamento acadêmico e apoio pedagógico na educação superior (NEVES et. al, 2018) impõe algumas limitações como, por exemplo, a escassez de dados estatísticos sobre os impactos dos programas de permanência e apoio desenvolvidos pelas IES nas taxas de evasão e conclusão de curso. A maioria das instituições ainda não dispõe de bancos de dados com informações robustas sobre a estrutura dos programas, número de estudantes atendidos anualmente, seus desempenhos acadêmicos, taxas e motivações para evasão, dentre outras informações relevantes para a discussão sociológica da desigualdade educacional.

Não é possível indicar qual proporção de estudantes atendidos por esses programas concluem os cursos ou quantos evadem. Durante as entrevistas foi observado que a maior parte dos agentes institucionais participantes não soube indicar esses números com exatidão<sup>13</sup>. Dessa maneira, não é possível definir, neste momento, indicadores quantitativos estruturados para avaliar o sucesso das ações desenvolvidas

---

<sup>13</sup> Apenas uma das IES analisadas possui dados públicos disponíveis sobre a trajetória dos estudantes, porém sem informação sobre estudantes atendidos por programas de apoio.

nem ao nível das instituições nem nacionalmente. Porém, isto não inviabiliza a pesquisa nem a discussão sobre o problema.

Esta situação implica em direcionar a pesquisa para uma abordagem qualitativa, que se dedica a avaliar a percepção dos gestores sobre os eventos cotidianos e os desafios da operacionalização do atendimento. Ainda que dados quantitativos não estejam disponíveis no momento, foi possível coletar um conjunto importante de informações relevantes para a discussão das políticas de permanência na educação superior. Esse tipo de análise permite, de forma sistemática, discutir as condições sociais, econômicas e mesmo político-institucionais para a efetiva implantação das políticas de permanência.

Dessa maneira, a principal estratégia para a reunião de informações foi a realização de entrevistas com agentes institucionais com objetivo de compreender como as IES analisadas implementam políticas públicas de acompanhamento e apoio (no caso de instituições públicas), quais as maiores dificuldades para a execução dos programas e os desafios que são enfrentados no cotidiano dos estudantes e dos funcionários responsáveis por este tipo de atendimento.

Ainda que os resultados encontrados nestas instituições apresentem limitações quanto à generalização irrestrita de suas conclusões, estes permitem indicar padrões que contribuem para o avanço do campo de estudos e para a produção e implementação de políticas públicas e programas institucionais na medida em que os resultados divulgados nesta pesquisa podem ser trabalhados tendo como apoio outras pesquisas já realizadas ou em execução neste momento.

### **2.3. A realização de entrevistas: estratégias e questões metodológicas**

Nesta pesquisa foram realizadas sete entrevistas com agentes institucionais (coordenadores de curso, chefes de departamento e técnicos administrativos) que atuam na área das políticas de assistência e permanência estudantil das instituições de ensino, que englobam ações que são objeto deste trabalho. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CEP/CFCH) da UFRJ sob ‘Certificado de Apresentação para Apreciação Ética’ (CAAE) N° 30171820.0.0000.5582.

Devido às restrições de contato social devido aos efeitos da pandemia da COVID-19, as entrevistas foram previamente agendadas através de contatos por *e-mail* e realizadas por meio do serviço de comunicação por vídeo *Google Meet*. Em média,

foram contabilizados aproximadamente 47 minutos por entrevista, constituindo ao todo 335 minutos de gravação e 78 páginas com transcrição de texto.

Conseguimos realizar sete entrevistas a respeito das experiências de acompanhamento acadêmico e apoio pedagógico em três Instituições de Ensino Superior brasileiras do tipo universitário (duas públicas e uma privada) escolhidas devido à importância de suas experiências para o debate das políticas de permanência estudantil no Brasil. Buscamos entrevistar agentes que trabalham diretamente com grande quantidade de estudantes de menor renda, de “primeira geração” e beneficiados por políticas de democratização como as reservas de vaga no setor público e o PROUNI no setor privado. Também buscamos entrevistar, como contraponto, agentes de cursos mais prestigiados socialmente que reúnem estudantes com perfil social privilegiado. Porém, não obtivemos êxito em conseguir a participação de agentes institucionais atuantes em cursos de maior prestígio.

Em grande medida, nossas tentativas de contato com estes agentes foram ignoradas e a impossibilidade de buscar contato presencial foi um elemento que contribuiu para este resultado. Isso se deve porque a previsão inicial para o início do processo de seleção de entrevistados e de realização das entrevistas era o ano de 2020, o que coincidiu com o período mais crítico da pandemia da COVID-19. O ano de 2021 seria dedicado à análise das informações e elaboração do texto final. Este também é um dado importante que será retomado adiante no Capítulo 4.

Ao longo do trabalho não serão indicados os nomes, gênero ou cargos exercidos pelos entrevistados, a universidade em que trabalham nem as divisões institucionais em que atuam visando garantir o sigilo das informações. As instituições serão denominadas como **IES A, B e C**. A entrevista é uma estratégia metodológica importante porque permite avaliar como os responsáveis pelas ações de apoio avaliam a situação dos estudantes, suas necessidades, as dificuldades enfrentadas na execução dos programas, potencialidades das políticas e projetos para o futuro.

Becker (2007) chama a atenção para a complexidade da realização de entrevistas com indivíduos detentores de autoridade institucional. Isto é válido tanto para as empresas privadas quanto para o setor público. Existem várias questões que influenciam na segurança que os indivíduos sentem para compartilhar informações. O autor indica a possibilidade de que os aspectos positivos da organização sejam enfatizados na medida em que os entrevistados poderiam se sentir desconfortáveis para indicar falhas da instituição ou de seu próprio desempenho, que poderia eventualmente gerar

consequências pessoais negativas (o que reforça a importância de garantir o anonimato dos entrevistados). Conversar com um pesquisador que faz perguntas potencialmente sensíveis sobre o universo em que atua é um elemento “perturbador” que pode enviesar as informações oferecidas na medida em que os agentes podem ainda buscar a aprovação moral do interlocutor oferecendo respostas que em seu julgamento seriam socialmente ou moralmente aceitáveis (BELL, 1993).

O contato prévio para realização do convite para participação na pesquisa e explicação dos objetivos é importante, pois é neste momento que o entrevistado forma seu juízo pessoal, caso não conheça o pesquisador ou seu trabalho. A “primeira impressão” é extremamente importante para o sucesso do trabalho, pois mesmo que o interlocutor aceite participar, o contato inicial pode influenciar na confiança e nível de abertura do entrevistado para fornecer informações, bem como na relevância das mesmas.

A entrevista é caracterizada como um contato pontual no qual deverá ser extraído o máximo de informações possíveis sobre o problema da pesquisa (CARDANO, 2017). Compreender como as IES implementam políticas de acompanhamento acadêmico e apoio pedagógico é complexo devido ao grande número de atores envolvidos e a extensa gama de interesses e visões de mundo em disputa. Os agentes foram socializados em determinados contextos e vivenciaram experiências sociais que definiram a forma como enxergam a realidade à sua volta.

A entrevista não busca a mesma representatividade das pesquisas quantitativas (BARBOT, 2019). Diferentemente de um *survey*, em que as respostas de um conjunto grande de indivíduos são reunidas para dar origem a um panorama total ou parcial a respeito de algum tema. Ao realizar entrevistas é necessário reunir em um único encontro uma quantidade enorme de informações nem sempre simples de mensurar como sentimentos, percepções e opiniões. As entrevistas exploram situações com amparo teórico da literatura acadêmica até que as informações fornecidas pelos entrevistados comecem a apresentar saturação, ou seja, quando cessam de surgir novas informações e as falas começam a se repetir.

A análise qualitativa é complexa (e em alguns momentos difícil) e auxilia a compreender de forma mais aprofundada fenômenos não compreendidos na observação “desatenta” do cotidiano e observar como dados estatísticos representam situações vivenciadas e as dinâmicas das relações sociais no interior das instituições de ensino (GOLDENBERG, 1997), na medida em que a apreciação das estatísticas não permite

visualizar plenamente o contexto em que as relações se desenvolvem. Relações de amizade e disputas entre grupos, por exemplo, não seriam detectadas facilmente apenas a partir das estatísticas.

A entrevista é um processo e não se resume somente a realização de perguntas em uma conversa corriqueira. É necessária preparação específica para cada entrevista, adaptar o roteiro para o perfil do entrevistado (cargo, formação e nível de conhecimento) e buscar informações sobre o contexto em que os fenômenos de interesse ocorrem, evitando realizar perguntas sobre fatos que podem ser encontrados em outras fontes (D'ESPÍNDOLA; FRANÇA, 2016), poupando assim tempo de entrevista para abordar questões que só poderiam ser acessadas neste curto contato.

Souza et. al. (2019) indicam que entrevistas longas não necessariamente significam informações de melhor qualidade. É possível que entrevistas curtas possam ser mais precisas e contribuir mais para a pesquisa enquanto entrevistas longas podem gerar falas repetitivas e pouco informativas fazendo com que o número de páginas de transcrição aumente sem maiores ganhos qualitativos. Nesta pesquisa, foi estipulado o limite máximo de uma hora para cada entrevista. É importante analisar a situação ao redor ou, nas condições atuais, através da câmera de um computador que reduz o campo de visão do pesquisador, que não possui qualquer noção do que está acontecendo no ambiente do entrevistado.

That is why is important to look into who is going to be inquired, to study who is the person having in mind the research objective. If possible, it is also good to watch videos from other interviews, to get to know more about the field the interviewee works, the organization where he or she is as well as other information that may help to create closeness to the person who is going to make itself available for the process. It is imperative to know as much as possible about that individual (ROULSTON, 2010). (SOUZA et. al, 2019, p.112)<sup>14</sup>.

Expressões corporais, pequenos sinais e entonações de voz são informações importantes que podem mudar os sentidos das informações registradas (OLIVEIRA et. al, 2010; D'ESPÍNDOLA; FRANÇA, 2016). Geertz (2017) indica que o pesquisador deve ser consciente dos significados distintos que ações e gestos podem assumir em cada contexto de interação. Para isso seria necessário que o pesquisador seja atento e busque conhecer os pesquisados. O pesquisador deveria interpretar pequenos gestos,

---

<sup>14</sup> Por isso é importante averiguar quem será entrevistado, estudar quem é a pessoa tendo em vista o objetivo da pesquisa. Se possível, também é bom assistir a vídeos de outras entrevistas, para saber mais sobre a área em que o entrevistado atua, a organização em que está e outras informações que possam ajudar a criar proximidade com o entrevistado que disponibilizou para o processo. É fundamental saber o máximo possível sobre aquele indivíduo (ROULSTON, 2010). (Tradução própria).

como um piscar de olhos, levando em consideração o que ocorre à sua volta e o contexto em que está inserido para saber diferenciar se a piscadela se trata de uma ação involuntária ou de um gesto de cumplicidade ou confirmação/negação, por exemplo.

Schmidt (2008) analisa a importância dos discursos para as teorias institucionalistas, discutindo uma “nova” vertente chamada de Institucionalismo Discursivo (ID). A autora defende que interesses são fatos simbólicos, mas com existência real e que geram consequências na vida social (como indicado pela teoria sociológica, especialmente a partir da Sociologia de Durkheim). Dessa maneira, os discursos existem como processos de transmissão de ideias visando construir um quadro informativo que reflita os interesses das organizações e seus membros. Segundo a autora, a análise dos discursos deve levar em consideração quatro condições que dão sentido aos conteúdos da comunicação e auxiliam a interpretar as “piscadelas” de Geertz:

- 1) **“Como”**: em que condições e de que forma o agente se expressa.
- 2) **“Onde”**: em qual local e contexto as falas são desenvolvidas.
- 3) **“Quando”**: o *timing* do discurso, contexto político, momento histórico ou situação da instituição ou do entrevistado no interior da organização.
- 4) **“Para quem”**: quem são os receptores da mensagem e quais interpretações são esperadas. A questão neste ponto é se o destinatário da mensagem influencia no conteúdo do discurso do entrevistado.

Adicionando outra contribuição à discussão, Turner (2001) indica que na teoria sociológica os papéis sociais existem em pares ou em conjuntos e, considerando esta elaboração, não existiria papel social de docente sem estar relacionado ao de discente. Da mesma forma o papel dos agentes institucionais estaria relacionado ao papel exercido pelos estudantes que atendem no cotidiano e o papel do entrevistado estaria relacionado ao papel exercido pelo pesquisador que realiza a entrevista.

Esta abordagem se baseia no enfoque interacionista, que deve muito ao conceito de ação social de Max Weber (1999): o caráter social da ação é definido pelas relações de reciprocidade que a permeiam, ou seja, das expectativas em relação à ação dos outros indivíduos ou em que medida a ação de um indivíduo ou grupo modifica a ação de outro indivíduo ou grupos, que se relaciona também à definição weberiana de poder [no caso em análise, institucional]. Assim sendo, o objetivo da Sociologia seria compreender o sentido que os indivíduos conferem à ação social. Dessa maneira, o papel do pesquisador/entrevistador é “desvendar” o sentido que os agentes conferem às suas

ações, que se relaciona à forma como o entrevistado desempenha seu papel e às informações que este compartilha, seja de forma voluntária ou despercebida.

Neste sentido, Souza (2019) discute a importância da análise do discurso na pesquisa qualitativa a partir do método de Análise Temática (AT) utilizado nos estudos no campo da Psicologia. Porém, este método não é restrito a esta área. Na medida em que a AT é caracterizada pela “busca por padrões, recursividade, flexibilidade, homogeneidade interna nas categorias/temas e heterogeneidade externa entre as categorias/temas” (SOUZA, 2019, p. 53) e que a busca por regularidades na vida social é uma característica importante do método e da discussão sociológicos, a AT é importante ao permitir apreender as principais categorias que permeiam os discursos dos agentes institucionais.

Seguindo os pressupostos da AT, um bom levantamento da literatura e de dados sobre expansão do ensino superior e políticas de permanência é fundamental como amparo ao trabalho empírico realizado. Neste ponto, a discussão desenvolvida no Capítulo 1 foi essencial. Schmidt (2008) indica que discursos não se resumem somente às falas e aos conteúdos transmitidos pelo interlocutor, mas apresentam forte ligação com os fatos e a “realidade” que moldam as subjetividades. As formas como as pessoas se definem no curso da vida social refletem a resposta dos coparticipantes nas interações e relações sociais que se desenvolvem no interior dos grupos e instituições sociais. Stryker (2001) indica que o subjetivo e o simbólico são essenciais na vida social. Porém, esta não é uma posição relativista que postula que não há realidade fora das interpretações individuais: as interpretações individuais ou a “leitura” que os agentes fazem da realidade influenciam ou condicionam a forma como os indivíduos interagem uns com os outros.

Os papéis que os agentes institucionais desempenham são definidos de acordo com o trabalho que estes desenvolvem, com diferentes tipos e graus de responsabilidade que variam de acordo com a posição do agente na hierarquia institucional. As entrevistas são importantes para compreender como os indivíduos enxergam seus papéis, responsabilidades e problemas do dia a dia, já que essas percepções influenciam no desempenho de suas atividades e na configuração das políticas de acompanhamento acadêmico e apoio pedagógico.

A principal questão é saber identificar “quem está falando” no momento da entrevista, se é a Instituição (representada pelo entrevistado) com suas falas padronizadas e cautelosas ou se é o indivíduo e suas próprias aspirações “espontâneas”.

Dependendo de “quem” estiver falando obteremos informações distintas com significados específicos. Outro motivo importante que torna este tipo de entrevista difícil é o fato de que a prática cotidiana pode naturalizar alguns problemas (que podem deixar de ser visto como problemas) ou ser construída uma visão mais crítica (ou estigmatizante) em relação ao usuário dos serviços gerando relações de dominação baseadas na avaliação moral e no julgamento do “esforço” do usuário (PIRES; LOTTA, 2019).

Cardano (2017) indica que o estatuto epistemológico da pesquisa qualitativa é distinto da pesquisa quantitativa. A principal diferença é a necessidade de adaptação do método à realidade dos pesquisados visando reunir informações que muitas vezes não são facilmente acessíveis ou verificáveis. O autor defende o que ele denomina como “Teoria da Argumentação”. A impossibilidade de coletar informações de todos os indivíduos por meio de entrevistas ou observação participante exige grande rigor metodológico e solidez argumentativa para garantir que determinado fenômeno se desenvolva de acordo com os achados da investigação ou que os resultados da pesquisa sejam indicativos de novas questões e contribuições importantes para compreensão da questão e para o campo de estudos de uma forma geral.

Este objetivo seria alcançado a partir da relação entre os dados coletados durante as entrevistas: estratégias de implementação desenvolvidas pelos coordenadores de curso, estratégias de ensino-aprendizagem mobilizadas pelos professores, programas de assistência criados, dentre outros – com a teoria sociológica já existente. Os pontos de contato e divergências observadas auxiliam na construção da argumentação, crítica e proposta de novas formas de analisar o problema a partir de novas perspectivas.

Assim sendo, as críticas e objeções colocadas que estiverem em conflito com o conhecimento científico não podem ser consideradas sem que existam evidências que justifiquem uma mudança de paradigma sobre a questão. Esta é uma garantia de que os resultados da pesquisa apresentem rigor científico e não se assemelhem às construções do senso comum, na medida em que um dos objetivos da Sociologia é questionar as sentenças “muito bem construídas e lógicas” do senso comum (GIDDENS, 1989), ainda que este venha a ser um importante dado de pesquisa, pois este é um conteúdo importante das relações sociais.

A heterogeneidade entre instituições implica em grande variedade de programas e estratégias de acompanhamento adaptadas às realidades vivenciadas. Ao longo das entrevistas e durante a análise de conteúdo serão indicados problemas comuns a todos



os contextos pesquisados. Buscando garantir o bom andamento deste trabalho foi realizada uma entrevista como pré-teste antes da realização do primeiro contato com os agentes das instituições analisadas.

Para tal, foi selecionado um agente institucional de uma IES pública não selecionada para entrevistas e que aceitou participar voluntariamente da experiência. Foi fornecido o termo de consentimento para preenchimento visando verificar se as cláusulas e explicações sobre a metodologia eram de fácil compreensão, além da própria realização da entrevista e posterior transcrição. Estas oportunizaram a realização de alterações no questionário base da pesquisa e “ajustes” na maneira como as entrevistas “oficiais” seriam conduzidas. Neste processo nenhum dado ou identidade dos participantes foi disponibilizado na medida em que toda documentação é sigilosa.

### **2.3.1. A transcrição das entrevistas como parte fundamental da análise**

Apesar da importância da transcrição, existe pouca literatura metodológica sobre este tipo de trabalho. O processo de transcrição de entrevistas é um dos que demandam maior tempo de dedicação e esforço por parte dos pesquisadores, sendo considerada uma das partes mais “braçais” da pesquisa em Ciências Humanas. Apesar de inovações e avanços tecnológicos que disponibilizam *softwares* específicos para realização desta tarefa ou da possibilidade de contratação de serviços de terceiros para realização deste trabalho, estas opções não são consenso entre pesquisadores e na literatura disponível. Azevedo et. al. (2017) indicam que a transcrição de entrevistas não é uma atividade objetiva, impessoal e mecanizada como geralmente se acredita porque ela constitui meio de apreensão de significados.

Souza et. al. (2019) indicam vantagens obtidas pelo fato de o próprio pesquisador realizar as transcrições das entrevistas. O tempo dedicado a este trabalho não seria “perdido”. Pelo contrário. Durante este processo o pesquisador poderia “absorver” e refletir sobre as informações compartilhadas pelo entrevistado, prestar atenção em entonações de voz, expressões faciais (no caso de pesquisas gravadas em vídeo) e atentar para sentidos das falas que não foram percebidos durante a realização da entrevista. Esses elementos não escritos poderiam não ser captados por *softwares* ou por terceiros que muitas vezes não possuem qualquer formação sociológica ou metodológica nem conhecimento sobre os assuntos abordados. Entretanto, esta estratégia não é viável caso a pesquisa recorra a um número elevado de entrevistas.

A preocupação com o andamento da entrevista, o tempo de duração e questões técnicas da captação das falas podem diminuir a atenção a esses detalhes durante o momento da realização da entrevista. A realização da transcrição poderia auxiliar no processo de análise do conteúdo. Esta foi a estratégia adotada nesta pesquisa. Todas as entrevistas foram integralmente transcritas por mim, consumindo, em média, entre três e quatro horas para transcrição de cada uma. Souza et. al. (2019) indicam que

Hiring someone else to transcribe the audios or doing the transcription by yourself are options to be considered according to the conditions of each case. Nevertheless, when the researcher himself does the transcription he or she is able to recall that moment and include additional details that might have escaped from him at first. Nonetheless, each hour of audio can derive into many others to be transcribed and the researcher might not have time to do it; even so, it is imperative for him to review the text and adjust possible gaps. When the transcriptions are finished, it is time to start coding (or categorizing) the text (SOUZA et. al, 2019, p.115)<sup>15</sup>.

A realização da transcrição manual permite ao pesquisador observar eventuais erros cometidos durante a realização da entrevista e atitudes do (a) entrevistado (a) que possam indicar problemas na condução da atividade. Os autores citam alguns exemplos que poderiam passar despercebidos: o fato do entrevistado (a) “fugir do assunto” pode ser um sinal de desconforto e ter insistido em determinada questão poderia ter sido um erro; ou ainda quando o (a) entrevistado (a) se torna monossilábico ou interrompe abruptamente alguma questão ou passa para outro tema, indicando que o próprio estaria “cansado” da entrevista, o que pode causar constrangimento aos participantes.

Todos estes detalhes poderiam ser “perdidos” pela transcrição automática ou realizada por terceiros. A comodidade também implicaria em “custos” à pesquisa tanto quanto o tempo gasto com as transcrições. Esta discussão indica a importância da realização manual do trabalho e como instrumento de aprendizado para os pesquisadores que se dedicam a entrevistas. Porém, é preciso destacar que o contexto de uma pesquisa acadêmica com um prazo mais amplo de conclusão (quatro anos de Doutorado) favorece este tipo de estratégia e que situações em que o tempo para a pesquisa é exíguo, podem não permitir a realização da transcrição manual de todos os dados de entrevistas, tornando o uso da tecnologia uma vantagem importante.

---

<sup>15</sup> Contratar outra pessoa para transcrever os áudios ou fazer a transcrição por conta própria são opções a serem consideradas de acordo com as condições de cada caso. No entanto, quando o próprio pesquisador faz a transcrição, ele é capaz de se lembrar daquele momento e incluir detalhes adicionais que podem ter escapado. No entanto, cada hora de áudio pode derivar em muitas outras a serem transcritas e o pesquisador pode não ter tempo para isso. Ainda assim, é fundamental que ele revise o texto e ajuste as possíveis lacunas. Terminadas as transcrições, é hora de começar a codificar (ou categorizar) o texto (Tradução própria).

Azevedo et. al. (2017) indicam a existência de dois tipos de transcrição de entrevista: naturalista e não naturalista. A transcrição naturalista consiste na transcrição exata e minuciosa do que é dito, incluindo a linguagem não verbal e elementos contextuais, da interação entre entrevistado e pesquisador e com terceiros. A transcrição não naturalista seria mais “polida e seletiva” (AZEVEDO et. al, 2017, p. 161), centrada nos elementos verbais e na omissão de elementos idiossincráticos como gagueira, pausas, vocalizações involuntárias e linguagem não verbal.

Nesta pesquisa, buscou-se realizar uma transcrição naturalista dando ênfase a elementos não verbais quando estes são importantes para a compreensão dos sentidos e significados das falas. Esses fatores não puderam ser ignorados na medida em que em algumas entrevistas emoções e sentimentos demonstrados pelos entrevistados estão umbilicalmente ligados às suas práticas. Exemplo importante deste fato ocorreu durante uma das entrevistas realizadas quando, em determinado momento, ao falar sobre as dificuldades enfrentadas pelos estudantes, houve emoção por parte de entrevistados, materializada na forma de lágrimas. Este elemento não verbal é extremamente importante para a compreensão da experiência deste agente institucional ao indicar o nível de envolvimento pessoal e afetivo com este trabalho.

Nas próximas seções serão discutidas as questões éticas que envolveram a construção deste projeto e a execução da pesquisa, bem como a elaboração das estratégias que guiaram a prática das entrevistas realizadas com os agentes institucionais.

#### **2.4. Questões éticas da pesquisa: protocolos e principais discussões**

Uma das principais mudanças que vem ocorrendo no campo da pesquisa científica nas últimas décadas é a preocupação com a ética na pesquisa que envolve seres humanos. D’Espíndula e França (2016) indicam, a partir da experiência acumulada em análise de projetos de pesquisa, que parte significativa dos pesquisadores ainda considera que a realização de entrevistas é uma atividade “inócua” que não poderia causar qualquer tipo de problema aos entrevistados. A mudança de visão em relação ao uso de entrevistas, principalmente no campo das Ciências Humanas, não ocorreu de forma repentina. Foi construída ao longo de muitas décadas como fruto de acontecimentos históricos e debates nos campos político e científico.

A ideia de uma ciência neutra e objetiva passou a ser mais questionada e os efeitos indesejados para a vida das pessoas envolvidas em pesquisas começaram a ser considerados, principalmente após os desdobramentos da Segunda Guerra Mundial,

principalmente a partir do impacto causado pela divulgação de informações a respeito das práticas nazistas realizadas com seres humanos em campos de concentração (ALVES; TEIXEIRA, 2010).

Inicialmente esta preocupação incidia sobre a área médica, mas com o passar do tempo e ação de grupos profissionais, com destaque para o campo da Psicologia, esta foi estendida a outras áreas do saber, entre elas as Ciências Humanas e Sociais em nível global. Não existe mais a possibilidade, inclusive legal, de realização e publicação de pesquisas que interajam com seres humanos sem a submissão e aprovação de Comitês de Ética (sejam estudos clínicos ou aplicação de questionários socioeconômicos). Pesquisas que recorram a dados secundários como, por exemplo, estatísticas disponibilizadas por outros órgãos ou revisão de literatura não precisam passar por apreciação ética de um comitê.

Teixeira e Oliveira (2010) indicam alguns marcos históricos que influenciaram esta mudança de postura, como o Código de Nuremberg (1947), Declaração Universal dos Direitos Humanos das Nações Unidas (1948), Declaração de Helsinque (1964) e Diretrizes Internacionais para as Pesquisas Biomédicas envolvendo seres humanos (1982). Estes documentos influenciam nas diretrizes nacionais e legislações sobre pesquisa científica dos países signatários. O principal valor ético que passaria a guiar qualquer tipo de trabalho seria o respeito à dignidade do ser humano.

No caso brasileiro, a apreciação ética se tornou oficial a partir da Resolução nº 001/1988, que não conseguiu apresentar forte impacto. Anos mais tarde foi publicada a Resolução nº 196/1996, quando passou a ser exigido dos pesquisadores que seus projetos de pesquisa fossem submetidos a Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) formados por pares e representantes da sociedade civil que seriam a garantia de que nenhum direito humano seria desrespeitado durante (e após) o processo da pesquisa. Para tal, todo o desenho da pesquisa passou a ser objeto de análise.

Essa mudança não foi isenta de controvérsias, principalmente pela sua associação ao campo das ciências médicas e das especificidades teóricas e metodológicas da pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. Além disso, esta resolução foi elaborada tendo em vista uma série de legislações nacionais que foram reunidas com objetivo de que a legislação sobre ética em pesquisa não se chocasse com pressupostos e definições de qualquer lei, seja no âmbito cível ou criminal vigente no Brasil.

Visando cumprir esses objetivos e zelar pela ética na pesquisa foi criada em 2011 a Plataforma Brasil para cadastro de projetos e reunião de Comitês de Ética em Pesquisa

ligada ao Ministério da Saúde. Pesquisadores da área de Ciências Humanas e Sociais defendem que a especificidade de seus objetos não seria compatível com o modelo adotado e as discussões sobre comitês específicos ainda deverão se estender por longo período, na medida em que os eventuais danos causados pelas pesquisas dessas áreas são distintos dos esperados nas pesquisas médicas como morte ou invalidez, como indicado na citação abaixo:

Não deve ser conduzido qualquer experimento quando existirem razões para acreditar que pode ocorrer morte ou invalidez permanente; exceto, talvez, quando o próprio médico pesquisador se submeter ao experimento. O grau de risco aceitável deve ser limitado pela importância do problema que o pesquisador se propõe a resolver. Devem ser tomados cuidados especiais para proteger o participante do experimento de qualquer possibilidade de dano, invalidez ou morte, mesmo que remota. (Código de Nuremberg, 1947, Art. 5-7).

Porém, argumenta-se que danos físicos não devem ser as únicas preocupações do pesquisador, pois quando tratamos de questões sociais, emocionais, histórias de vida e ações individuais é possível que algum tipo de sofrimento psíquico seja imposto ao participante da pesquisa, sendo potencialmente prejudicial à sua integridade emocional ou mesmo física na medida em que possam rememorar experiências traumáticas e dolorosas (ANPED, 2019).

Bell (1993) indica, por exemplo, que a construção das perguntas potencialmente envolve questões éticas e podem violar direitos dos participantes. O pesquisador é instigado a desenvolver sensibilidade e empatia em relação aos agentes pesquisados e evitar causar-lhes danos psicológicos, morais e profissionais. Devem ser evitadas questões que revivam de forma negativa experiências traumáticas (ou pelo menos deve se abordar certos temas da forma mais sutil possível) e garantir a confidencialidade e o anonimato devido a respostas que possam causar prejuízos profissionais, problemas de relacionamento interpessoal ou pessoal. Dessa maneira,

“Há, portanto, questões a serem respondidas em entrevistas que podem ser tão contundentes quanto uma agulha, um exame invasivo ou mesmo um ferimento.” (D’ESPÍNDULA; FRANÇA, 2016, p.496).

Em 2016, foi aprovada a Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 510/2016 que normatiza os procedimentos para a área de Ciências Humanas e Sociais. Conflitos epistemológicos em torno do posicionamento da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), que defendia a universalidade dos princípios da bioética, fizeram com que fosse incluída uma normativa na Resolução nº 466/2012 indicando uma resolução complementar que regulasse as CHS. O principal argumento é que a bioética “diz respeito mais ao tipo de pesquisa que utiliza procedimentos invasivos do corpo

humano, como no caso de investigações na área médica ou farmacológica, que envolvam o avanço do conhecimento sobre o funcionamento de sistemas biológicos ou o teste de novos fármacos no tratamento de doenças.” (CAMPOS, 2020, p.5).

Outra novidade trazida por esta Resolução é a delimitação do alcance da avaliação dos CEP, que não podem interferir na análise das perspectivas teórico-metodológicas dos projetos de pesquisa das CHS (DE LA FARE et. al, 2017). O avanço da Resolução é reforçar o reconhecimento da especificidade da pesquisa em CHS e as peculiaridades da relação entre pesquisador e objeto, que no caso são não apenas os seres humanos, mas as relações sociais estabelecidas e os sentidos que estes conferem a elas.

A Resolução define “pesquisa em ciências humanas e sociais” como “aquelas que se voltam para o conhecimento, compreensão das condições, existência, vivência e saberes das pessoas e dos grupos, em suas relações sociais, institucionais, seus valores culturais, suas ordenações históricas e políticas e suas formas de subjetividade e comunicação, de forma direta ou indireta, incluindo as modalidades de pesquisa que envolvam intervenção” (Resolução nº 510/2016, Art. 2º, Item XVI).

Alves e Teixeira (2020) indicam que a pressão de associações científicas do campo das CHS como as de Antropologia, Psicologia e Serviço Social foi fundamental para que ocorressem mudanças que melhoraram as condições de pesquisa deste campo. O documento indica que projetos desenvolvidos a partir de revisão de literatura e dados secundários (dados públicos ou privados de domínio público) não precisam ser avaliados pelos CEP. “Pesquisas com seres humanos” envolvem metodologias de coletas de dados que lidem diretamente com pessoas na produção de dados primários como, por exemplo, entrevistas, grupos focais aplicação de questionários, etnografias e observação participante.

#### **2.4.1. Preocupações éticas do projeto**

A operacionalização das entrevistas e a construção das questões levou em consideração padrões éticos que visam garantir o bem-estar dos participantes da pesquisa e evitar que ocorram prejuízos aos mesmos. Nenhum entrevistado será identificado nem relacionado ao departamento em que exerce suas funções visando garantir maior liberdade para relato das experiências. Assim sendo, em nenhum momento durante a discussão das entrevistas serão indicados detalhes sobre as afiliações institucionais. Não serão citadas siglas, divisões acadêmicas ou pontos de referência facilmente associados aos locais de trabalho dos entrevistados nos campi

universitários. Qualquer informação que possa identificar os participantes será suprimida neste trabalho.

Para garantir a validade dos procedimentos e a veracidade das informações discutidas, cada entrevistado preencheu<sup>16</sup> um Registro de Consentimento Livre e Esclarecido - RCLE (exigência legal para a realização deste tipo de trabalho) no qual é solicitado o número de documento de identidade ou matrícula funcional, visando garantir que as entrevistas de fato foram realizadas. Todos os dados são mantidos em sigilo e não serão divulgados ou repassados a terceiros. Os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa, as informações que serão solicitadas e sobre como elas serão utilizadas e divulgadas após análise.

Os participantes possuem acesso privilegiado a informações administrativas e da gestão das universidades. Em nenhum momento foram solicitadas informações confidenciais ou dados sigilosos que impliquem violações a princípios legais de sigilo de informações. Porém, alguns questionamentos podem gerar desconforto, seja por questionar ações de superiores e colegas como de entes políticos. Assim, os nomes e funções dos entrevistados serão ocultados. Antes de cada entrevista os agentes receberam todas as explicações a respeito dos objetivos, métodos e sobre como as informações serão utilizadas. No RCLE o (a) entrevistado (a) declara estar ciente dos objetivos da pesquisa e seus métodos e permite a utilização da mesma nesta pesquisa. Destacando que a qualquer momento é possível desistir da participação na pesquisa.

O consentimento voluntário do ser humano é absolutamente essencial. Isso significa que as pessoas que serão submetidas ao experimento devem ser legalmente capazes de dar consentimento; essas pessoas devem exercer o livre direito de escolha sem qualquer intervenção de elementos de força, fraude, mentira, coação, astúcia ou outra forma de restrição posterior; devem ter conhecimento suficiente do assunto em estudo para tomarem uma decisão. Esse último aspecto exige que sejam explicados às pessoas a natureza, a duração e o propósito do experimento; os métodos segundo os quais será conduzido; as inconveniências e os riscos esperados; os efeitos sobre a saúde ou sobre a pessoa do participante, que eventualmente possam ocorrer, devido à sua participação no experimento. O dever e a responsabilidade de garantir a qualidade do consentimento repousam sobre o pesquisador que inicia ou dirige um experimento ou se compromete nele. São deveres e responsabilidades pessoais que não podem ser delegados a outrem impunemente. (Código de Nuremberg, 1947, Art. 1).

Um fator importante para o desenvolvimento da pesquisa foi a eclosão da pandemia da COVID-19, que afetou o mundo inteiro com grande intensidade no Brasil

---

<sup>16</sup> O consentimento dos participantes foi registrado digitalmente.

a partir do mês de março de 2020 com milhões de pessoas infectadas, morte de milhares de brasileiros e grande sofrimento aos que ficaram. Um dos principais efeitos da pandemia foi a restrição de contato social devido a políticas de isolamento social. Esta situação fez com que novas estratégias metodológicas fossem consideradas, de acordo com as “Orientações para condução de pesquisas e atividade dos Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) durante a pandemia”, estipuladas pelo Ministério da Saúde<sup>17</sup> na medida em que não era possível garantir a realização de entrevistas presenciais, pois não era possível prever a duração da situação de crise sanitária. Isto implicou em alterações no planejamento das atividades da pesquisa e alterações na documentação encaminhada à Plataforma Brasil.

### **Contribuição do capítulo**

Este capítulo buscou discutir as principais estratégias metodológicas mobilizadas para a realização desta pesquisa. Buscou-se indicar quais seriam os principais referenciais teóricos, considerando-os como parte fundamental da metodologia. Este capítulo introduziu as contribuições teóricas da Sociologia da Educação, das teorias institucionalistas da Ciência Política e das Políticas Públicas que serão objeto de análise no próximo capítulo, dedicado à discussão teórica das principais questões e problemas de pesquisa. Delimitou-se o cenário em que o sistema de educação superior brasileiro funciona, a existência de grande desigualdade e estratificação no interior do mesmo e as dificuldades enfrentadas para a efetivação das políticas de democratização do ensino superior com a garantia da permanência e conclusão dos cursos, principalmente dos estudantes mais vulneráveis que tiveram seu ingresso no sistema ampliado pela expansão das vagas e políticas de ação afirmativa.

Além disso, este capítulo discutiu as principais questões relativas ao trabalho empírico realizado durante esta pesquisa, destacando as principais questões metodológicas da realização de entrevistas com os agentes institucionais, da transcrição e análise dos conteúdos. Buscou-se explicar como a discussão teórica e o trabalho empírico contribuem para a compreensão das dinâmicas sociais que contribuem para a formação dos programas e ações de acompanhamento acadêmico e apoio pedagógico na educação superior. O próximo capítulo se dedicará à discussão das experiências institucionais de implementação de políticas/ações de acompanhamento acadêmico e

---

<sup>17</sup> Para maiores informações, acessar <http://www.cfch.ufrj.br/index.php/comite-de-etica>. Acesso em 26/05/2020.



apoio pedagógico. O objetivo é introduzir os casos das instituições analisadas neste trabalho e preparar o caminho para a análise das entrevistas realizadas com os agentes institucionais.

## **Capítulo 3 - Experiência brasileira em políticas de acompanhamento acadêmico e apoio pedagógico**

### **3.1. Objetivos e contextualização**

De acordo com Schultz (1967) e Almeida (2012), o investimento em capital humano<sup>18</sup> é importante para o desenvolvimento econômico de um país e para que os indivíduos consigam viver de forma mais saudável. Nesta direção, Lima Júnior et. al. (2019) indicam que o aumento da participação de jovens na educação superior é importante porque promove inovação, níveis adequados de produção de bens e serviços especializados. Porém, os autores alertam que esses ganhos só serão obtidos se o ingresso for acompanhado de medidas que promovam permanência e conclusão dos cursos de forma equitativa.

Brooks (2020) analisa, a partir da realização de entrevistas, as percepções de gestores universitários de alguns países europeus sobre diversidade na educação superior. No caso do Reino Unido, os resultados mostraram que grande parte das medidas de integração na educação superior não era pautada por valores como “justiça social”. Dava-se maior ênfase ao reconhecimento das diferenças que em mudanças que permitissem maior equidade (igualdade de direitos entre todos) e possibilidades de realização dos estudantes ingressantes através de políticas de democratização.

Na Alemanha, as análises destacaram que embora algumas políticas tenham sido introduzidas para aumentar a heterogeneidade no interior do sistema, essas medidas foram estreitas em seu escopo, na medida em que focaram na discussão étnica (integração dos imigrantes) e menos em questões relacionadas às desigualdades socioeconômicas. Na Coreia do Sul, ainda que ocorra amplo recrutamento de estudantes estrangeiros, há forte resistência a políticas de estímulo à diversidade em geral, o que é denominado como “nacionalismo étnico”. O país adotaria uma diversidade “seletiva”, lidando instrumentalmente com a globalização privilegiando elementos que favoreçam seus interesses nacionais. O caso da Nova Zelândia, também fortemente direcionado à atração de estudantes estrangeiros como modelo de diversificação, também é importante, pois o foco em estudantes internacionais pode exacerbar desigualdades ao invés de combatê-las, na medida em que parte significativa dos indivíduos que conseguem se instalar em outro país possuem condições financeiras privilegiadas quando comparado aos estudantes locais de menor renda ou pertencentes a grupos

---

<sup>18</sup> Conjunto de habilidades, conhecimentos e atitudes que os seres humanos desenvolvem.

minoritários. Nestes casos, o uso do conceito de diversidade ocultaria e legitimaria desigualdades nacionais.

Estes casos são importantes para a análise das experiências brasileiras porque queremos analisar se as políticas de acompanhamento acadêmico e apoio pedagógico têm contribuído para redução da evasão e das desigualdades. Em que medida as ações desenvolvidas pelas IES têm conseguido promover a real democratização indicada pelas questões propostas por Dubet (2015): os estudantes em desvantagem socioeconômica conseguem acessar as oportunidades que a educação superior pode proporcionar? Eles conseguem ingressar e concluir cursos em espaços prestigiados do sistema?

O uso inapropriado ou a compreensão pouco aprofundada do conceito de “Diversidade” pode comprometer a percepção das desigualdades no interior do sistema. Este processo ocorreria na medida em que as políticas de democratização destacam o ingresso e conferem maior ênfase ao reconhecimento e à tolerância garantindo uma inserção *formal* do estudante sem, contudo, alterar as estruturas institucionais que sustentam as desigualdades horizontais (desigualdades existentes no interior de um mesmo campo como, por exemplo, as existentes no interior do sistema de ensino superior).

Isso faria com que o crescimento do ingresso de estudantes “não tradicionais” na educação superior fosse mobilizado como evidência de redução de desigualdades. O termo “igualdade” [ou equidade] seria mais adequado como orientador da produção de políticas públicas, pois “(...) enquanto diferenças são celebradas, relações desiguais de poder entre estudantes (e também funcionários) oriundos de diferentes origens permanecem ocultas”<sup>19</sup> (BROOKS, 2020, p. 1508).

Nevertheless, critics have argued that everyday encounters are not always sufficient to counter long-held prejudices, and that diversity and social mixing can often be perceived in rather different ways by those occupying contrasting social positions. (BROOKS, 2020, p. 1510)<sup>20</sup>.

O papel das universidades tem sido reformulado nas últimas décadas e sua atuação não se resumiria às missões tradicionais de ensino, pesquisa e extensão, mas

---

<sup>19</sup> Tradução própria. Citação original: “(...) although differences are celebrated, unequal power relations between students (and also staff) from different backgrounds remain obscured.”

<sup>20</sup> No entanto, os críticos argumentaram que os encontros diários nem sempre são suficientes para combater preconceitos de longa data, e que a diversidade e o convívio social muitas vezes podem ser percebidas de maneiras bastante diferentes por aqueles que ocupam posições sociais contrastantes. (Tradução própria).

cumpririam uma missão importante para o desenvolvimento socioeconômico e cultural dos países, além dos serviços que poderiam prestar à sociedade (KORYAKINA et. al, 2015). Dias e Sampaio (2020) indicam que a expansão do número de estudantes de nível superior contribuiu para que a atenção dispensada pela pesquisa acadêmica a estes agentes aumentasse. Assim sendo, suas experiências, necessidades materiais e demandas psicossociais passaram a ser cada vez mais importantes para a pesquisa e, neste contexto, buscamos analisar como as IES constroem suas políticas de permanência.

O Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis propõe que políticas de assistência estudantil não deveriam se limitar ao pagamento de bolsas e oferta de restaurantes universitários, mas também deveriam contemplar medidas de apoio pedagógico (FONAPRACE, 2019). A primeira pesquisa que o órgão realizou sobre o perfil socioeconômico e cultural de estudantes das universidades federais brasileiras foi realizada entre os anos de 1995 e 1997. A segunda foi realizada entre 2000 e 2003 e consolidou resultados da anterior. Estas discussões levaram à construção do modelo do Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES (TOTI; POLYDORO, 2020). Porém, antes da implementação do PNAES, em 2007, já existiam ações de assistência estudantil em funcionamento na educação superior brasileira. O grande mérito do programa foi conseguir expandir o acesso à assistência a um número maior de estudantes em todo país, principalmente aos mais vulneráveis do ponto de vista socioeconômico (SACCARO et. al, 2016).

### **3.2. Panorama do perfil estudantil: trabalho e estudo**

Dados do “Mapa do ensino superior no Brasil – 2020”, organizado pelo Instituto SEMESP, introduzem questões importantes sobre as trajetórias e perfis estudantis. Eles indicam que o setor público apresenta maior porcentagem de estudantes situados nas faixas de renda até dois salários mínimos: 79,3%, enquanto esta taxa é de 70,2% no setor privado. Porém, quando é considerada a quantidade de horas semanais dedicadas ao trabalho remunerado, estudantes do setor privado apresentam maior porcentagem entre aqueles que trabalham entre 21 e 50 horas semanais: 84,5% perante 72,1 % no setor público.

Os dados sobre trabalho complementam informações sobre os turnos de estudo, na medida em que estudantes que trabalham estudam mais a noite que seus pares com dedicação exclusiva aos estudos. Desta maneira, 68,2% dos estudantes da rede privada

estudam a noite, enquanto no setor público este percentual é de 36%. Paralelamente, 42,7% dos estudantes em IES públicas estudam em turno integral, enquanto no setor privado são apenas 6%.

O tempo livre para participação em atividades extra curriculares é muito importante para a permanência estudantil porque estudantes que possuem maior carga de trabalho apresentam desvantagens<sup>21</sup> em relação a seus pares com mais tempo livre para dedicação às atividades acadêmicas (ALMEIDA, 2020). A literatura indica que a maioria dos estudantes brasileiros concilia cursos de graduação com trabalho remunerado, contribui com o sustento de suas famílias e paga por seus cursos em IES privadas (BORGES; HONORATO, 2020).

Os dados evidenciam as desigualdades da sociedade brasileira, marcada por grande concentração de renda e onde mais da metade da população possui renda média inferior a meio salário mínimo (AGÊNCIA O GLOBO, 2019). Além das desigualdades de renda, muitos estudantes são provenientes de famílias pouco escolarizadas e são os primeiros a ingressar na educação superior, que nas últimas duas décadas deixou de ser um ambiente eminentemente ocupado por grupos privilegiados e passou a receber mais indivíduos de grupos sociais que historicamente passavam longe da educação superior (BARBOSA; PRATES, 2015). Isto indica que não basta somente oferecer auxílio econômico. É necessário desenvolver estratégias pedagógicas e de gestão que promovam a eficiência dos serviços de apoio e equidade que contribuam para a redução de desigualdades horizontais e para a democratização da educação superior (DUBET, 2015).

### **3.3. *Accountability* e políticas públicas de permanência estudantil**

A demanda por *accountability* (transparência e prestação de contas) dos serviços prestados tem impactado os sistemas de ensino superior, materializada no anseio por maior transparência na divulgação dos resultados alcançados pelos sistemas de ensino superior (ELLER, 2020). Taxas de conclusão de curso, retenção de estudantes, taxas de evasão e desempenho acadêmico são informações importantes para gestores, estudantes, famílias e toda sociedade. No caso brasileiro, é importante definir qual é o papel ou contribuição das IES nos resultados obtidos pelos discentes, na medida em que nossa

---

<sup>21</sup> Dificuldade de acesso a oportunidades de inserção acadêmica, participação em eventos e atividades extra, construção de relações profissionais (*network*) etc.

legislação define as instituições de ensino como entidades competentes para lidar com os problemas enfrentados pelos estudantes.

Filgueiras (2011) indica que o conceito de *accountability* se relaciona à transparência das instituições e das políticas públicas implementadas e sua ideia central é a de “prestação de contas”. O autor propõe a chamada “política da publicidade”, que operaria uma transformação importante na relação entre o Estado e os cidadãos, fazendo com que a “Razão de Estado” baseada no segredo seja convertida em “Razão de Público”, permitindo que os cidadãos controlem a ação dos governantes através dos órgãos competentes.

Este debate implica em discutir em que medida as IES conseguem lidar com problemas sociais que antecedem ao ingresso do estudante, como por exemplo, as desigualdades de renda e as diferenças de qualidade entre as redes de ensino básico, que nas últimas décadas têm se mostrado extremamente desiguais em termos de desempenho, recursos didáticos e pedagógicos (GUIMARÃES; SAMPAIO, 2009; BARBOSA; SANT’ANNA, 2010).

Outra discussão importante a respeito da democratização deste nível de ensino é estimulada pela construção do conceito que Almeida et. al. (2012) denominaram como “exclusão dos incluídos”, inspirado na discussão de Bourdieu e Champagne (1996): os estudantes conseguem ingressar na universidade, mas apresentam dificuldades para permanecer e atender às expectativas acadêmicas e, assim, após a “inclusão” seriam novamente excluídos, pois a preocupação maior teria sido com o ingresso, enquanto a preocupação com a permanência seria relegada a segundo plano, indicando uma “cultura institucional” na qual, após o ingresso, a IES ou o sistema de ensino não teriam mais responsabilidades em relação à trajetória dos discentes.

Dias (2020) indica que ao longo do tempo as IES públicas tenderam a tratar a permanência como uma questão individual dos estudantes que gozariam de maior autonomia e seriam responsáveis pelo próprio aprendizado e oportunidades. Prado (2020) indica que quando as instituições avaliam a permanência dos estudantes como “reflexo de seus atributos, habilidades e motivações individuais” fariam com que a responsabilidade pelos resultados recaísse unicamente sobre os estudantes. A autora reforça a importância da *accountability* e da participação ativa das IES no combate à evasão e que a permanência, mas principalmente a conclusão, seja considerada como uma medida de eficácia das instituições (PRADO, 2020, p.375).

O objetivo deste trabalho é indicar a importância da ação dos agentes institucionais para a construção de políticas de permanência estudantil e indicar os seus efeitos nas dinâmicas da desigualdade no interior do sistema. No que diz respeito à *accountability*, é importante que sejam compreendidas as dificuldades enfrentadas pelos agentes institucionais para acompanhar e apoiar os estudantes mais vulneráveis. Neste sentido, Dias (2020) indica que a legitimação dos serviços de apoio aos estudantes passa pela divulgação e avaliação dos serviços e dos impactos nas vidas dos estudantes.

Schuh e West (2009 Apud DIAS, 2020) indicam que para avaliar resultados de programas de permanência estudantil é preciso analisar se a participação do estudante no programa contribuiu para a melhoria da aprendizagem. E, em caso afirmativo, é necessário explicar como isso ocorreu, ou seja, de que maneira as atividades desenvolvidas se relacionam aos desempenhos aferidos ou à redução da evasão discente. A literatura tem indicado a existência de diferenças acentuadas entre o setor público e privado no que diz respeito à execução de políticas/ações de permanência estudantil. A maneira como cada setor se expandiu, seus objetivos, missões institucionais, características estruturais e os perfis discentes que abrigam potencialmente condicionam as lógicas de atuação institucional.

Ações voltadas à educação superior no Brasil têm se dedicado primordialmente a políticas de acesso, sendo que a permanência estudantil ainda é um desafio, principalmente a voltada aos estudantes mais vulneráveis, que exigem grandes investimentos. Sendo assim, como expandir o sistema e, concomitantemente, garantir a permanência dos estudantes? A resposta a esta pergunta é fundamental para os rumos do sistema e para a compreensão da produção e reprodução de desigualdades sociais e educacionais no Brasil.

#### **3.4. O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e o combate à evasão no setor público**

Esta discussão precisa ser iniciada a partir da apreciação do papel importante que Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) exerce na democratização do sistema de ensino superior brasileiro (LACERDA et. al, 2016) porque os princípios que orientam o SINAES foram importantes para a definição das políticas de atendimento aos discentes e para a formulação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Os cinco princípios norteadores do SINAES são:

- 1) Responsabilidade social com a qualidade da educação superior;

- 2) Reconhecimento da diversidade do sistema;
- 3) Respeito à identidade, missão e história das IES;
- 4) Globalidade da avaliação, que não pode ser realizada a partir de dados isolados;
- 5) Continuidade do processo de avaliação, que não deve ser realizada em pontos isolados no tempo.

Esses princípios são fundamentais para a estruturação das ações de apoio aos estudantes atualmente em vigor nas IES. A tabela a seguir indica a evolução dos recursos financeiros destinados ao Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) entre 2008 (primeiro ano de execução) e 2020.

**TABELA 1 – RECURSOS FINANCEIROS DESTINADOS AO PNAES (2008-2020)**

<b>Ano</b>	<b>Valor destinado ao PNAES</b>	<b>Variação em relação ao ano anterior</b>
2008	R\$125.300.000,00	-
2009	R\$ 203.000.000,00	+62%
2010	R\$ 304.000.000,00	+49,8%
2011	R\$ 395.189.588,00	+ 30%
2012	R\$ 503.843.628,00	+27,5%
2013	R\$ 603.787.226,00	+19,8%
2014	R\$ 742.720.249,00	+23%
2015	R\$ 895.026.718,00	+20,5%
2016	R\$ 1.030.037.000,00	+15,1%
2017	R\$ 987.484.620,00	- 4,1%
2018	R\$ 957.178.952,00	- 3,1%
2019	R\$ 1.067.643.492,00	+ 11,5%
2020	R\$ 1.160.000.000,00	+ 8,6%

FONTE: ANDIFES/FONAPRACE (2019); SESU/MEC, 2019. Ofício Circular n° 16/2019/CGRE/SESU/SESU-MEC; AMARAL (2021).

A variação nos valores destinados ao programa ocorre porque os recursos disponibilizados ao PNAES dependem da situação orçamentária do MEC a cada ano. Sendo assim, os valores são discutidos anualmente pelo Congresso Nacional no momento da formulação da Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e a proposta do orçamento federal. Além da disponibilização de recursos financeiros às IES federais, o



PNAES propõe medidas para o aprimoramento do sistema e combate às desigualdades que favorecem a evasão discente.

As diretrizes do PNAES não se aplicam ao setor privado, que apesar de concentrar a maior parte das matrículas, é pouco discutido nos estudos sobre permanência estudantil (BARROS; ARAÚJO, 2018). As pesquisas têm se concentrado na evasão das IES públicas, tanto pelo fato de a maior parte dos pesquisadores estarem inseridos nesta rede quanto pela maior dificuldade para obtenção de dados, informações e participação de gestores e professores de IES privadas em pesquisas (FONTELE; CRISÓSTOMO, 2016).

De acordo com Borges (2020), em 2019 havia maior proporção de IES públicas avaliadas com os maiores conceitos (4 ou 5) na avaliação do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE): 53,1% do total perante 20,9% das IES privadas. Além disso, as IES públicas produzem a maior parte da ciência brasileira (ESCOBAR, 2019). Porém, dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) indicam que somente 14,9% dos concluintes dos cursos avaliados em 2018 estavam matriculados em instituições públicas (INEP, 2019). Em 2019, este percentual é de 23,8% (INEP, 2020). Esta diferença ocorre, provavelmente, pelo fato de a edição 2019 avaliar cursos da área de Saúde e Engenharias, muito presentes em IES públicas.

O Censo da Educação Superior de 2019, ao analisar a trajetória de ingressantes no sistema no ano de 2010, indica que ao fim de dez anos, apenas 46% dos ingressantes em IES federais conseguiram concluir os cursos, enquanto 52% evadiram e 2% continuam matriculados nas IES, dez anos após o ingresso. Nas IES privadas, 37% haviam concluído, 62% evadiram e 1% permanecem matriculados após dez anos.

**TABELA 2 – INDICADORES DE TRAJETÓRIA DOS INGRESSANTES EM CURSOS DE GRADUAÇÃO EM 2010 (BRASIL, 2019).**

	<b>IES Federais</b>	<b>IES Estaduais</b>	<b>IES Privadas</b>
Taxa de conclusão acumulada	46%	52%	37%
Taxa de desistência acumulada	52%	46%	62%
Taxa de permanência	2%	2%	1%
<b>Total</b>	100%	100%	100%

FONTE: Censo da Educação Superior 2019 (INEP, 2020).

**QUADRO 2 – GLOSSÁRIO: INDICADORES DE TRAJETÓRIA (MEC)**

<b>Indicador</b>	<b>Legenda</b>
Taxa de conclusão acumulada	Considera estudantes que ingressaram na educação superior em 2010 e que concluíram os cursos até 2019.
Taxa de desistência acumulada	Considera estudantes que ingressaram na educação superior em 2010 e desistiram dos cursos até 2019.
Taxa de permanência	Considera estudantes que ingressaram na educação superior em 2010 e que permaneciam matriculados em 2019.

FONTE: Censo da Educação Superior 2019 (INEP, 2020).

Os dados apresentados a seguir reforçam que a dificuldade para pagar as mensalidades é um dos principais fatores que podem explicar a evasão maior no setor privado (INEP, 2020). Uma evidência disso é que alunos beneficiados pelo PROUNI e FIES evadem consideravelmente menos que os não beneficiados (além da superseleção pelo ENEM, que contribui para maior permanência ao selecionar candidatos melhor preparados).

**TABELA 3 – TAXAS DE EVASÃO EM CURSOS PRESENCIAIS<sup>22</sup> POR REDE DE ENSINO NO BRASIL (2013-2018)**

	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>
Públicas	17,8%	18,3%	18,4%	18,5%	18,6%	18,5%
Privadas	27,4%	27,9%	28,6%	30,1%	28,5%	29,4%
Total	24,9%	25,4%	26%	27,2%	25,9%	26,5%

FONTE: Instituto SEMESP, 2020.

Na próxima seção discutiremos alguns programas que têm sido desenvolvidos no Brasil como uma introdução à análise das entrevistas com agentes institucionais de algumas IES. A partir dessas experiências poderemos compreender melhor o ambiente no qual as políticas de acompanhamento acadêmico e apoio pedagógico tem se desenvolvido e quais as principais dificuldades e perspectivas para o futuro. Garantir a permanência é um problema difícil com o qual agentes institucionais (diretores de unidades, coordenadores de curso, chefes de departamento, professores, técnicos em

<sup>22</sup> O desenho desta pesquisa privilegiou políticas de acompanhamento e apoio pedagógico em cursos presenciais, na medida em que as diretrizes do PNAES se direcionam a essa modalidade.

assuntos educacionais, assistentes sociais, psicólogos e psicopedagogos), estudantes e suas famílias são confrontados.

### **3.5. Experiências pioneiras em políticas de permanência nas universidades estaduais do Rio de Janeiro e Bahia**

O sistema de ensino superior brasileiro passou por mudanças significativas nas últimas décadas (PRATES; COLLARES, 2014) e número expressivo de indivíduos conseguiu acessar uma IES como provável efeito de políticas públicas de democratização como o REUNI, PROUNI e FIES. A análise de dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2020) indica aumento de 44,5% no número de matrículas em educação superior no período: 5.954.021 em 2009 e 8.603.824 em 2019.

Além da expansão do número de vagas no sistema, outros fatores são importantes para a discussão de políticas de permanência estudantil como, por exemplo, a implementação de políticas de ação afirmativa para o ingresso na educação superior, que ao promoverem o ingresso de maior número de indivíduos de menor renda trazem a questão da permanência para o centro do debate político e educacional. A eficácia das políticas de ação afirmativa também pode ser avaliada pelas taxas de conclusão dos estudantes. Neste sentido, as experiências das IES públicas estaduais do Rio de Janeiro e da Bahia são importantes pelo pioneirismo que representam. Estes estados foram precursores na adoção destas políticas na educação superior e incentivaram este debate em todo país.

#### **3.5.1. A experiência da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)**

O trabalho de Lessa (2017) é importante para o traçado do panorama histórico da assistência estudantil e apoio pedagógico na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). A autora indica que a UERJ se destaca, pelo menos desde a década de 1970, pela oferta de cursos noturnos que favorecem o ingresso de estudantes trabalhadores na educação superior. Além disso, a localização da IES no bairro do Maracanã a torna mais acessível a estudantes moradores da periferia da cidade do Rio de Janeiro (notadamente, zonas Norte e Oeste) e da Baixada Fluminense devido à abundante oferta de transporte público ao seu redor: próxima às estações de trem e metrô do Maracanã e devido a diversas linhas de ônibus que circulam na região.

Um fato importante é que mesmo antes da adoção das cotas a UERJ implementou (por curto período) programas de apoio estudantil. Um exemplo é a Bolsa Incentivo,

criada em 1993 “para estimular a permanência na universidade, em uma conjuntura de democracia, amadurecimento institucional e de realização de concursos públicos.” (LESSA, 2017, p. 167). O auxílio era direcionado a estudantes que receberam isenção de pagamento da taxa do Vestibular Estadual, a partir da comprovação das condições socioeconômicas. A bolsa era válida por dois anos, renovável por mais um e incluía material didático e auxílio de um professor tutor para acompanhar o desempenho discente enquanto durasse a bolsa. Porém o escopo desta política era extremamente limitado:

Tratava-se, portanto, de uma iniciativa limitada, pois estava focada em apenas um estudante por curso, mas expressava o entendimento de que a Uerj precisava responder às demandas dos alunos empobrecidos. A presença deles estava ali reconhecida institucionalmente. Neste sentido, entendemos a Bolsa Incentivo como inovação e como a primeira forma de atenção ao estudante empobrecido na Uerj; daí o seu destaque. (LESSA, 2017, p.167).

Além da Bolsa Incentivo, existiam ações de acompanhamento psicológico ligadas ao Departamento de Estágios e Bolsas (CETREINA) da qual participavam assistentes sociais, psiquiatras e estudantes de Psicologia. Em 1996, a Bolsa Incentivo foi extinta pela reitoria da UERJ e os estudantes já contemplados permaneceram recebendo a bolsa até o fim do período estipulado, quando as equipes que davam suporte ao programa também foram desfeitas. O trabalho indica que até o início dos anos 2000, nenhuma grande inovação em termos de políticas de permanência foi desenvolvida.

Em 2001, a Lei Estadual nº 3.524/2001 criou a reserva de vagas em IES estaduais fluminenses. A autora indica que a partir de 2003, com a implementação efetiva das políticas de ação afirmativa, a partir da Lei nº 4.151/2003<sup>23</sup>, a UERJ reforçou seu papel como uma universidade com perfil mais popular (comparada às demais IES públicas fluminenses) devido ao fato de ser uma das pioneiras neste tipo de política (juntamente com a Universidade do Norte Fluminense – UENF). Em 2008, a Lei Estadual nº 5.346/2008 atualizou a legislação e definiu critérios de elegibilidade e condições para manutenção das bolsas, indicando prazo de validade de dez anos para as políticas de ação afirmativa.

A Lei estadual nº 8.121/2018 prorrogou a validade das políticas de ação afirmativa nas universidades estaduais fluminenses até 2028 e estabeleceu a importância de políticas voltadas à permanência estudantil e conclusão dos cursos. O texto manteve os mesmos critérios de elegibilidade do vigente em 2008: determina reserva de 20% das

---

<sup>23</sup> Regulamentação da Lei Estadual nº 3.524/2001.

vagas para pretos, pardos, indígenas e quilombolas; outros 20% para estudantes oriundos da rede pública de ensino e 5% para pessoas com deficiências físicas, filhos de policiais civis e militares, bombeiros militares e inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço, *desde que carentes* em cursos de graduação de instituições públicas de ensino superior do estado do Rio de Janeiro. Ao todo, 45% das vagas no Vestibular Estadual são destinadas às ações afirmativas. Além disso, determina a oferta de bolsas de auxílio financeiro, políticas de acompanhamento e apoio pedagógico, além da oferta de estágios obrigatórios e não obrigatórios a estudantes beneficiados.

As políticas de assistência estudantil e apoio da UERJ são desenvolvidas em um contexto de mais de dez anos de políticas de ação afirmativa exitosas (LESSA, 2017) e são referências para outras IES na adoção de programas de auxílio e apoio a seus discentes. Bielinski et. al. (2017) indicam que com a adoção das ações afirmativas a instituição criou o Programa de Apoio ao Estudante dos Cursos de Graduação (PAE), voltado a atender aos cotistas, sendo que em 2004 foi criado o Programa de Iniciação e Articulação Acadêmica (PROINICIAR). O programa prestava atenção à tendência de que os primeiros períodos serem os mais críticos em relação à evasão discente e da importância de atividades extracurriculares.

O Programa também se tornou responsável pelo pagamento da Bolsa Permanência no valor de R\$ 500,00 (UERJ, 2020), além da emissão de declaração necessária para obtenção do Passe Livre Universitário (PLU) e avaliação socioeconômica. Dados estatísticos produzidos e disponibilizados pela UERJ indicam que a maior parte dos ingressantes por reserva de vagas se situa em faixas de renda familiar de até cinco salários mínimos, sendo que a maior parte dos cotistas possui renda familiar de até três salários mínimos (UERJ, 2019).

A Bolsa Permanência é paga diretamente ao estudante mediante algumas condições como registro de 75% de frequência mínima às aulas, atendimento às convocações comprobatórias de carência que podem ser feitas a qualquer momento pela Coordenadoria de Articulação e Iniciação Acadêmica (CAIAC) e comprovação da condição de carência financeira ao longo do período máximo de integralização do curso. A UERJ também busca realizar atividades visando inserção plena dos estudantes com atividades disponibilizadas em quatro eixos, no formato de oficinas e projetos que vão desde atividades de ensino de língua estrangeira até atividades artísticas e culturais. Em março de 2020 foi criado o Departamento de Articulação, Iniciação Acadêmica e de

Assistência e Inclusão Estudantil (DAIAIE) <sup>24</sup> com objetivo de ampliar a atuação da antiga CAIAC.

Além das dificuldades materiais que dificultam a permanência, a UERJ tem auxiliado os estudantes nas dificuldades de relacionamento com professores e colegas e em situações de preconceito e discriminação. Souza e Borges (2020) discutem a estigmatização dos cotistas negros na educação superior como situações que se encontram no escopo das políticas de acompanhamento acadêmico e apoio pedagógico. A implementação das ações afirmativas trouxe à tona tensões que muitas vezes não eram destacadas devido à reduzida representatividade de estudantes negros neste nível de ensino.

No caso da UERJ, a discussão é relevante porque é a IES com a maior experiência neste tipo de política e a literatura indica que as cotas são um dos principais fatores que geram tensão no relacionamento entre estudantes (cotistas e não cotistas) e conflitos com professores, pois parte significativa destes é contrária à política (SILVA, 2012; VALENTIM, 2012). As diferenças de origem social e de capitais familiares também são fonte de tensão para os estudantes ingressantes pelas políticas de cotas.

Valentim (2012), a partir de entrevistas com estudantes cotistas, consegue captar as situações de preconceito e discriminação vivenciadas no cotidiano da UERJ. Uma das estudantes entrevistadas define a vida na universidade como uma “guerra” em que seria necessário ter “estratégia” para sobreviver na universidade (VALENTIM, 2012, p.172), na medida em que a permanência seria percebida como mais difícil para estudantes não tradicionais (BEAN; METZNER, 1985).

Martins et. al. (2018) analisam a persistência de atos de discriminação de cunho racista no Brasil destacando as experiências no campo da educação superior após a implementação de políticas de ação afirmativa (tanto em nível federal quanto estadual). As autoras entrevistaram professores de diversas IES brasileiras, entre elas a UERJ para analisar a percepção destes agentes institucionais sobre o problema. Um dos resultados é que o racismo não seria debatido (pelo menos na forma e intensidade desejadas) entre os professores no cotidiano da universidade e ainda que a UERJ se esforce para combater atos racistas estes continuariam ocorrendo. Isso indica a possibilidade de que parte da comunidade acadêmica ainda resiste a essas medidas ou são contrárias ao

---

<sup>24</sup> <http://www.daiiae.uerj.br/index.php/a-daiiae/>. Acesso em 23/07/2020.

processo de implementação de ações afirmativas e diversificação do perfil social do corpo discente, como também foi indicado por Souza e Borges (2020).

“Não existe debate a respeito [do racismo] entre os/as professores/as.” A afirmação é da antropóloga Maria Alice Rezende, professora da UERJ. Ora, se nem mesmo na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, pioneira na abertura para a diversidade, o tema é encarado, há um descompasso entre o anseio por uma universidade plural, “pluriétnica e pluricultural” (REZENDE, 2018) <sup>25</sup> e a realidade.” (MARTINS et. al. 2018, p.130).

Outro professor da instituição indica a presença reduzida de professores pretos e pardos na UERJ e que isto refletiria a situação enfrentada pela população negra brasileira, pouco representada em posições de poder, prestígio e ocupações melhor remuneradas no mercado do trabalho (MARTINS et. al, 2018, p. 130). Esta percepção é confirmada pelo Relatório “*Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil*” (IBGE, 2019), que indica que apesar da população preta e parda compor a maioria da força de trabalho brasileira, estas se encontram sub-representadas em posições e cargos de liderança e prestígio no mercado de trabalho.

Além dos problemas “rotineiros”, outro fato importante que gerou grande dificuldade para a comunidade acadêmica da UERJ e, especialmente, para os estudantes cotistas e bolsistas de menor renda foi a grave crise financeira enfrentada pela instituição entre os anos de 2016 e 2018, com reflexos que continuam a impactar o dia a dia da universidade. Neste período foi observada a redução tanto do número de inscrições no Vestibular Estadual quanto de ingressantes em todas as modalidades de ingresso – cotas e ampla concorrência (BORGES; SOUZA, 2020).

Nesta época houve suspensões no calendário acadêmico devido à falta de recursos e atraso no pagamento de salários de professores, técnicos administrativos e funcionários terceirizados, além das bolsas em suas diversas modalidades pagas com recursos da UERJ, incluindo bolsas de assistência estudantil (ALVARENGA; SANTOS, 2020). A partir de 2019 foi possível observar alguma melhoria nas condições financeiras da universidade. Porém, a eclosão da pandemia da COVID-19, logo no início do primeiro semestre de 2020, trouxe novos desafios em um contexto que ainda refletia o impacto da última crise.

---

<sup>25</sup> Referência a entrevista realizada pelos autores.

### 3.5.2. A experiência da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Outra experiência pioneira na adoção de políticas de ação afirmativa foi a da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). A Resolução n° 196/2002 do Conselho Universitário (CONSU) estabeleceu reserva de 40% das vagas para candidatos negros (pretos e pardos) e oriundos de escolas públicas em cursos de graduação e pós-graduação. O pioneirismo da UNEB se destaca ainda mais, pois no plano federal a adoção de cotas em cursos de pós-graduação só ocorreu em 2016<sup>26</sup>.

Em 2007, a reserva de vagas foi estendida aos candidatos indígenas, que a partir da Resolução n° 468/2007 (CONSU), passaram a ter direito a reserva de 5% das vagas. Porém, nova mudança ocorreu em 2011 a partir da Resolução n° 847/2011 (CONSU). As vagas reservadas anteriormente para candidatos indígenas passaram a ser consideradas como vagas adicionais e, assim sendo, essas vagas foram remanejadas para ingresso de não cotistas, que passaram a ser 60% do total de vagas ofertadas pela IES. As vagas extras são contabilizadas separadamente das vagas “regulares” disponibilizadas pela UNEB.

No ano de 2018 foram instituídas reservas de vagas para negros e vagas extras para indígenas (como já existia anteriormente) e adicionou-se vagas extras para outros grupos socialmente discriminados como quilombolas, ciganos, pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades, transexuais, travestis e transgêneros<sup>27</sup>, a partir da Resolução n° 1.339/2018 (CONSU).

Ferreira et. al. (2019) indicam que em 2009, foi criada a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAES), responsável pelas políticas de assistência estudantil e permanência de estudantes matriculados em cursos de graduação presencial na UNEB e por desenvolver ações como concessão de Bolsa Auxílio, apoio a participação em eventos, administração das residências universitárias, auxílio para obtenção de benefício de meia passagem e atenção psicossocial. O objetivo das políticas é prevenir a evasão discente por meio de apoio psicossocial e pedagógico, auxiliando-os com problemas da vida universitária, no acesso a serviços públicos e garantia de direitos aos estudantes.

---

<sup>26</sup> Portaria Normativa n° 13/2016. Foi revogada em 16 de junho de 2020 pela Portaria n° 545/2020. Porém, esta última foi tornada sem efeito, seis dias depois, pela Portaria n° 559/2020. Assim, as normas implementadas em 2016 tornaram a ser válidas.

<sup>27</sup> Todos estes grupos sociais passaram a contar com 5% de vagas extras no processo seletivo da UNEB, mantendo-se 40% da reserva de vagas para candidatos negros e oriundos de escolas públicas.



### **3.6. As experiências das Instituições Federais de Ensino Superior**

No caso das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) as experiências de adoção de políticas de ação afirmativa, assistência estudantil e apoio pedagógico foram mais heterogêneas. Ao longo da primeira década dos anos 2000 as discussões sobre adoção de cotas na educação superior ainda caminhavam com dificuldades no Congresso Nacional. Sendo assim, muitas IES federais passaram a adotar algum tipo de ação afirmativa em seus editais de seleção (e posteriormente no acesso por meio do Sistema de Seleção Unificada – SISU – a partir de 2009) devido a pressões, tanto internas de seus discentes e movimentos estudantis quanto externas, como a dos movimentos negros.

Cada IES definiu, em deliberação de seus Conselhos Universitários, critérios e percentuais de reservas de vaga específicos, além de outras formas de ação afirmativa como, por exemplo, bônus para estudantes de escolas públicas nas notas finais do vestibular. A Universidade de Brasília (UnB) foi a primeira IFES a adotar cotas em 2004.

A aprovação da Lei nº 12.711/2012 transformou a reserva de vagas em obrigação legal, “pondo fim às polêmicas” existentes em muitas IES sobre a adoção de ações afirmativas (FERES JUNIOR et. al, 2018). Além disso, a Lei de Cotas uniformizou os critérios de distribuição das reservas de vagas em todas as IES federais do país: 50% das vagas seriam reservadas para estudantes de escolas públicas, pretos, pardos e indígenas de acordo com a representatividade desses grupos raciais na população dos estados, de acordo com o último Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A implementação das ações afirmativas na educação superior é um estímulo ao reforço das discussões a respeito da permanência e conclusão dos cursos, que é o principal objetivo a ser alcançado. As próximas seções discutirão as experiências da Universidade de Brasília (UnB) e da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

#### **3.6.1. Universidade de Brasília (UnB)**

A Universidade de Brasília (UnB) foi criada em 1961 por meio da Lei nº 3.998/1961 como experiência modernizadora inspirada no modelo americano de universidade, além de ter sido considerada como padrão para modernização e criação de universidades federais pelo país durante o processo da reforma universitária de 1968 (CUNHA, 2007).

Foi a primeira IES federal a adotar ações afirmativas para candidatos pretos e pardos no vestibular de 2004 e foi o foco das discussões sobre o tema por vários anos, incluindo-se os debates sobre comissões de verificação racial, que foi fortemente criticado, por supostamente ser “mais perturbador do que os outros sistemas implantados em vestibulares de universidades públicas por ter colocado por terra o princípio e o respeito à autoclassificação racial.” (MAGGIE, 2005, p.286).

Ferreira (2020) indica que ao longo dos anos têm sido desenvolvidos programas de assistência estudantil para atender aos estudantes mais vulneráveis. O “*Relatório de Gestão Diretoria de Desenvolvimento Social 2016 e 2017*”, elaborado pela Diretoria de Desenvolvimento Social da UnB detalha os programas desenvolvidos:

**1) Programa Bolsa Alimentação:** gratuidade de refeições no Restaurante Universitário a estudantes de graduação e pós-graduação inscritos em programas de assistência estudantil.

**2) Programa Auxílio Socioeconômico – PAsE:** benefício mensal de R\$ 465,00 visando contribuir para permanência e conclusão de cursos de estudantes mais carentes matriculados em cursos presenciais.

**3) Programa Moradia Estudantil (PME):** atende estudantes de cursos presenciais de Graduação e Pós-Graduação que residam fora do Distrito Federal e que não possuam imóvel no DF.

**4) Programa Moradia Estudantil da Graduação (PME-G):** oferece vagas a estudantes vulneráveis cujas famílias morem em outros estados e não possuam imóveis no DF. Oferecido nas formas de vaga na moradia estudantil; bolsa de R\$ 530,00 e auxílio transporte no valor de R\$ 300,00 para estudantes residentes nas cidades que compõem a Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno (RIDE-DF).

**5) Programa Moradia da Pós-Graduação – PME-PG:** destinado a estudantes de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) presenciais da UnB que residam fora do Distrito Federal e que não possuam imóveis na região.

**6) Programa Auxílio Creche – PACreche:** atende estudantes que possuem filhos de zero a cinco anos de idade. Busca custear parcialmente despesas com creche com o pagamento mensal de R\$ 485,00 para estudantes dos Programas de Assistência Estudantil da graduação.

**7) Programa Auxílio Emergencial:** destinado a estudantes matriculados em cursos presenciais de graduação, em situação de vulnerabilidade socioeconômica inesperada e

momentânea e que, prioritariamente, não estejam inseridos em Programas de Assistência Estudantil.

**8) Programa Bolsa Permanência do MEC:** concessão de auxílio financeiro de R\$ 400,00 a estudantes matriculados em instituições federais de ensino superior em situação de vulnerabilidade socioeconômica e de R\$ 900,00 para estudantes indígenas e quilombolas.

### **3.6.2. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)**

O caso da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) é importante devido ao prestígio da instituição e sua posição destacada no cenário nacional (CONEXÃO UFRJ, 2021). Costa e Picanço (2020) analisam a situação de estudantes ingressantes na UFRJ no ano de 2013 visando compreender as chances de evasão e conclusão de estudantes. O período coberto pelas autoras é importante por compreender a implementação da Lei de Cotas na UFRJ. Dentre os ingressantes em 2013, 27,9% estavam com matrícula ativa, 37,6% evadiram dos cursos, 30% conseguiram concluir e 4,5% estavam com matrículas trancadas em 2019. Este trabalho reforça a importância de políticas de acompanhamento e apoio, pois indica que apesar das transformações no perfil socioeconômico dos estudantes, ainda persistem enormes desigualdades, principalmente entre cursos e áreas de estudo, com as áreas de STEM que se tornaram mais desiguais.

As primeiras políticas de apoio estudantil da UFRJ foram oficialmente implementadas em 1997, a partir das orientações da Resolução n° 3/1997 do Conselho de Ensino e Graduação (CEG/UFRJ), que instituiu a Coordenação de Acompanhamento e Orientação Acadêmica (COAA) em cada curso ou unidade acadêmica da UFRJ. Este documento foi um marco para a instituição, na medida em que esta assumiu maiores responsabilidades sobre as trajetórias de seu corpo discente e simboliza o reconhecimento oficial da importância do tratamento dos problemas relativos à permanência e à evasão.

A Resolução n° 10/2004 (CEG/UFRJ) complementou a Resolução anterior e estabeleceu claramente os critérios para que discentes fossem desligados da instituição e as situações em que as COAA deveriam atuar. Estão sujeitos ao cancelamento da matrícula os estudantes que possuírem Coeficiente de Rendimento (CR) inferior a 3,0 (três), cursar a mesma disciplina sem aproveitamento por quatro vezes e/ou ultrapassar o período máximo de integralização do curso (que varia de acordo com a área ou curso

escolhido). As COAA deveriam atuar em apoio a estudantes que apresentassem dificuldades e situações que indicassem a possibilidade de desligamento da UFRJ.

A Resolução n° 02/2016 (CEG/UFRJ) promoveu mudanças importantes, principalmente no que diz respeito à composição e funcionamento das COAA. Ela dispõe sobre a orientação acadêmica dos estudantes e busca auxiliar àqueles que apresentam dificuldades em suas trajetórias. Estas ações devem ser realizadas pelas COAA e pela Comissão de Professores Orientadores (CPO), sendo que todos os professores do quadro efetivo passaram obrigatoriamente a fazer parte da CPO.

A principal mudança observada é o acompanhamento ao longo do curso, não somente no momento em que o estudante se aproxima do preenchimento dos critérios para desligamento do curso. Isto representa um avanço importante no combate à evasão discente. As funções da Comissão de Professores Orientadores (CPO), definidas pelo Conselho de Ensino e Graduação (CEG) são: **1)** Disponibilizar, pelo menos, uma hora presencial, a cada quinze dias para atendimento aos seus orientandos; **2)** Auxiliar seus orientandos no entendimento dos procedimentos acadêmicos que os afetam; **3)** Verificar, ao final do período letivo, quais de seus orientandos estão passíveis de virem a ser enquadrados na Resolução n° 10/2004 (CEG/UFRJ) e convidá-los para organizar seus planos de estudos para o período letivo subsequente; **4)** Elaborar o relatório de desempenho de seus orientandos que estão passíveis de virem a ser enquadrados na Resolução CEG 10/2004, e entregá-lo à COAA de seu curso no início de cada período letivo; **5)** Emitir parecer, quando solicitado, sobre o desempenho acadêmico de seus orientandos; **6)** Acompanhar a vida acadêmica dos beneficiários de Auxílio ao Estudante no sentido de orientá-los a respeito das normas de solicitação, concessão, renovação e cancelamento de seus respectivos auxílios ou benefício moradia de acordo com o estabelecido na Resolução CEG 01/2008.

A resolução indicou que as COAA de cada unidade são responsáveis pela organização das CPO e que os alunos possuem direito a acessar qualquer documento sobre seu desempenho acadêmico, além de garantir o sigilo destas informações. Além disso, o estudante pode requisitar a troca de orientador através de solicitação formal. As COAA devem ser compostas por cinco docentes indicados pela Direção da unidade e homologados por sua Congregação e dois representantes discentes indicados pelo Centro Acadêmico, obedecendo à proporcionalidade indicada pelo Artigo n° 56 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

**Art. 56.** As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional. **Parágrafo único.** Em qualquer caso, os docentes ocuparão setenta por cento dos assentos em cada órgão colegiado e comissão, inclusive nos que tratarem da elaboração e modificações estatutárias e regimentais, bem como da escolha de dirigentes. (Lei nº9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Art. nº 56).

As principais competências das Comissões de Orientação e Acompanhamento Acadêmico (COAA) são organizar e coordenar a CPO, distribuir os alunos, desde seu primeiro período letivo, pelos orientadores, realizar pelo menos uma reunião a cada período letivo com a CPO para avaliar os procedimentos de acompanhamento dos alunos e seus resultados, apresentar ao aluno passível de inclusão na resolução CEG 10/2004, ou que apresente outras situações especiais, um planejamento capaz de viabilizar a superação das dificuldades acadêmicas diagnosticadas, emitir parecer, quando solicitado, sobre o desempenho acadêmico dos alunos sob sua orientação e coordenar o processo de suspensão de cancelamento de matrícula por insuficiência de rendimento acadêmico de acordo com o art. 5º da Resolução CEG 10/2004.

As discussões realizadas no âmbito do “*Fórum de boas práticas de apoio aos estudantes*”<sup>28</sup> durante o ano de 2017 foram muito importantes para as definições das estratégias de acompanhamento e apoio pedagógico na UFRJ. Elas contaram com a participação de coordenadores de cursos de graduação, membros das Comissões e dirigentes de unidades acadêmicas. Este evento visava o compartilhamento de experiências e aprimoramento das ações determinadas pela legislação e resoluções internas da universidade. A noção de “boas práticas” se relaciona com a forma como a burocracia universitária “enxerga” os estudantes e como lida com “dilemas humanos”, sejam de ordem material, emocional ou de aprendizado.

Atividades como palestras, recepção de ingressantes, disponibilização de *sites* ou páginas em redes sociais são instrumentos importantes que podem ser mobilizados para o acompanhamento acadêmico e garantia de acesso a informações importantes. Abbiatti et. al. (2017) indicam que grande parte dos alunos evade devido à assimetria ou falta de informações. Garantir a plena inserção nas atividades cotidianas é uma das funções

---

<sup>28</sup><https://xn--graduao-2wa9a.ufrj.br/index.php/cursos-de-graduao-mainmenu-124/551-novas-categorias/pro-reitoria-institucional/1479-boas-praticas-de-orientacao-academica>.

Acesso em

22/06/2020.

importantes que poderiam favorecer o aprendizado e a igualdade de oportunidades no interior das IES.

Um exemplo importante na UFRJ é o da Faculdade de Educação (FE), onde é realizada a “Semana de Integração”, na qual as aulas nos três turnos são reduzidas e os professores responsáveis pelos estudantes ingressantes são solicitados a dispensarem seus alunos para participarem de atividades como mesas temáticas, palestras, exibição de filmes e outras atividades culturais. No ano de 2018, por exemplo, as atividades foram relacionadas às comemorações dos cinquenta anos da Faculdade de Educação.

Apesar das mudanças observadas nos últimos anos, o portal oficial da Pró-Reitoria de Graduação<sup>29</sup> indica que há pouca procura dos estudantes pelas atividades de apoio e orientação e que estes têm visualizado as COAA como um instrumento punitivo ao invés de uma instância de auxílio. Ser atendido pela COAA se tornou um estigma para parte dos estudantes. Além disso, ainda existe pouca disponibilidade por parte dos professores para fazerem parte das comissões.

Os programas que atualmente estão em execução na UFRJ foram estabelecidos pela Resolução n° 02/2019 do Conselho Universitário (CONSUNI)<sup>30</sup>. O documento indica que as políticas vigentes até então não refletiam mais a realidade do perfil discente da universidade porque elas haviam sido formuladas em 2008, antes da implementação do PNAES. Tendo isso em vista o CONSUNI elaborou novos programas e regras visando atender à diversidade de situações vivenciadas no cotidiano da universidade e melhorar as condições de permanência, principalmente dos estudantes ingressantes pelas políticas de ação afirmativa.

Os Programas de assistência estudantil atualmente em vigor na UFRJ são<sup>31</sup>:

**1) Auxílio Permanência:** benefício mensal no valor de R\$ 460,00 visando auxiliar na permanência de estudantes com matrícula regular, ingressantes a partir de política de ação afirmativa, com renda familiar de até meio salário mínimo *per capita*, conforme a disponibilidade orçamentária.

---

<sup>29</sup> Disponível em: <https://xn--graduao-2wa9a.ufrj.br/index.php/cursos-de-graduao-mainmenu-124/551-novas-categorias/pro-reitoria-institucional/1479-boas-praticas-de-orientacao-academica>. Acesso em 21/07/2020.

<sup>30</sup> Disponível em: <https://consuni.ufrj.br/index.php/2012-02-01-17-11-29/resolucoes-2019#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%2002%20de%202019,de%20Assit%C3%AAncia%20Estudantil%20da%20UFRJ.&text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%2004%2F2019%20%2DA%20UFRJ%20quadri%C3%AAnio%202019%2D2023>. Acesso em: 21/07/2020.

<sup>31</sup> Mais informações disponíveis em: <https://politicasestudantis.ufrj.br/index.php/beneficios-atuais>. Acesso em: 22/02/2021.

- 2) Auxílio Moradia:** benefício mensal no valor de R\$ 800,00 destinado a estudantes não contemplados com vaga em Residência Estudantil.
- 3) Auxílio Material Didático:** benefício no valor de R\$ 250,00 que visa contribuir com as despesas para aquisição de material didático e pedagógico necessários para o pleno desenvolvimento das atividades dos cursos de graduação presenciais.
- 4) Auxílio Educação Infantil:** benefício mensal no valor de R\$ 321,00, destinado a estudantes que comprovem possuir dependentes com idade inferior a seis anos, tendo por objetivo suprir parcialmente as despesas decorrentes da maternidade/paternidade.
- 5) Auxílio Transporte Municipal 1:** auxílio no valor de R\$ 200,00 que visa auxiliar com os custos com deslocamento e mobilidade dos estudantes de cursos presenciais no campus Caxias.
- 6) Auxílio Transporte Municipal 2:** auxílio no valor de R\$ 100,00 que visa auxiliar com os custos com deslocamento e mobilidade dos estudantes de cursos presenciais no campus Macaé.
- 7) Auxílio Alimentação:** concessão de alimentação gratuita em Restaurantes Universitários da Universidade.
- 8) Auxílio Emergencial COVID-19:** criado pela Portaria n° 2.396/2020 que determinou medidas de combate aos efeitos da pandemia e criou auxílio de R\$ 460,00 para moradores da Residência Estudantil.

A Resolução n° 02/2019 reconhece que a assistência estudantil não deve se restringir ao pagamento de auxílios financeiros, mas atuar de maneira integral em todas as esferas da vida estudantil, garantindo aos estudantes um ambiente e condições adequadas para que estes possam se desenvolver intelectual e profissionalmente. Destaca-se que além do acompanhamento constante das COAA dos cursos e dos professores orientadores, as políticas estudantis também se preocupam com o apoio pedagógico, como já definido pela Resolução n° 02/2016, buscando dar subsídios a esses profissionais e aos estudantes.

Isto indica que apesar dos problemas vivenciados a Universidade avançou consideravelmente no plano da legislação no que diz respeito ao atendimento aos discentes. Um desses avanços foi a criação da Pró-Reitoria de Políticas Estudantis (PR-7) em março de 2018, que substituiu a Superintendência Geral de Políticas estudantis (SUPEREST), que havia sido criada em 2011. Como parte desta estrutura foi criada a Divisão de Integração Acadêmica (DIPED) que busca estruturar as ações de

permanência estudantil e apoiar a todos os cursos da UFRJ em seus trabalhos de apoio e aos estudantes em suas dificuldades na trajetória acadêmica.

A transformação em Pró-Reitoria, por iniciativa de servidores lotados na extinta SUPEREST, foi importante por dar maior visibilidade e legitimidade à questão da permanência estudantil no interior da universidade (ZIMBA et. al, 2020). Porém, é preciso destacar que as COAA continuam realizando seus trabalhos de acompanhamento em cada unidade, de acordo com a Resolução nº 3/1997. Os agentes consideram que o estereótipo de um estudante que chega pronto para enfrentar as demandas universitárias não é a realidade e que é necessário que a instituição crie políticas para auxiliar na integração simbólica dos estudantes, independentemente das condições socioeconômicas (a divisão busca desenvolver trabalho amplo de atendimento). Tendo isto em vista, a DIPED tem mobilizado diversas metodologias (atendimentos individuais ou em grupo) visando fazer com que os estudantes reflitam sobre suas experiências e compreendam suas dificuldades e sentimentos em relação ao curso.

### **3.7. Políticas de permanência estudantil no setor privado de educação superior**

O setor privado é bastante diferente do público no que diz respeito a políticas de permanência estudantil. Como indicado anteriormente, o PNAES contempla somente as IES federais. Segundo o Censo da Educação Superior 2019, existem atualmente 2.306 IES privadas no Brasil, sendo que 83,8% são faculdades vocacionais, voltadas ao ensino, sem obrigação de realizar pesquisa e extensão. Barros e Araújo (2018) indicam que as políticas de expansão da educação superior no Brasil incentivaram de forma expressiva a expansão do setor privado e que poucas instituições privadas respondem pela maior parte das matrículas no país.

Costa e Ferreira (2017) indicam que ainda há poucos estudos que analisem o papel deste setor e que além dos trabalhos sobre permanência estudantil nas IES privadas serem escassos, os trabalhos existentes abordariam o problema, em sua maioria, a partir dos efeitos no fluxo de caixa e estimativas de perda de receita das instituições. É preciso destacar diferenças nas lógicas de atuação institucional entre instituições filantrópicas e instituições com fins lucrativos, que tendem a desenvolver menos ações de permanência estudantil e assistência financeira aos estudantes.

O Programa Universidade para Todos (PROUNI) é um importante elemento para a discussão e problematização da permanência estudantil na educação superior privada.



A implementação deste programa implicou em significativa renúncia fiscal em benefício das IES privadas por parte do governo federal. Logo, a permanência e conclusão dos cursos neste setor passaram a se assemelhar em parte à discussão existente no setor público, na medida em que recursos públicos são mobilizados (ou recursos deixam de ser recebidos pelo poder público) para que os estudantes tenham acesso às vagas. Sendo assim, é razoável indicar que a conclusão dos cursos é de extrema importância para a sociedade como um todo. Isso pode indicar que as lógicas institucionais (BUCKNER; ZAPP, 2021) e expectativas em relação aos benefícios da passagem pelos sistemas públicos e privados não estejam tão distantes quanto usualmente se imagina.

Catani e Hey (2007) já indicavam a importância do PROUNI e que este enfrenta muitas dificuldades no que diz respeito à plena democratização do acesso à educação superior. Mesmo que, como apontado anteriormente, a evasão entre beneficiários do PROUNI seja menor, grande parte dos indivíduos a quem o programa se destina apresenta grande dificuldade para se manter estudando, mesmo recebendo bolsas integrais, devido à necessidade de contribuir com o sustento familiar. A situação se torna mais difícil para aqueles que são contemplados com bolsas parciais de 50%. Ainda que seja possível financiar metade do valor restante pelo FIES, isso não resolve o problema financeiro de parte significativa dos estudantes. Outro problema é que a Bolsa Permanência do PROUNI, que visa garantir a permanência estudantil “representa uma ajuda de custo baixa e cobre um número proporcionalmente pequeno de estudantes” (CATANI; HEY, 2007, p.422).

A distribuição de bolsas e auxílios têm sido um dos principais focos de críticas ao PROUNI (COSTA; FERREIRA, 2017), que culminaram em auditoria realizada pelo Tribunal de Contas da União (TCU) no ano de 2009 para averiguar a proporcionalidade entre isenções fiscais e vagas efetivamente ocupadas por estudantes no setor privado. As autoras indicam que esta auditoria levou a mudanças no programa: a Lei nº 12.431/2011 incluiu o princípio de proporcionalidade para concessão de isenções. A expectativa do TCU à época era de que a medida resultasse, já em 2013, em um ganho de R\$ 303.500.000,00 aos cofres públicos.

Outra auditoria, divulgada em 2015 (REDAÇÃO G1, 2015), analisou dados de mais de um milhão de estudantes entre 2006 e 2012 e identificou 3.800 estudantes beneficiários que não se enquadravam nos critérios de renda do programa e outros 12.052 que não estudaram em escola pública ou em escola privada como bolsistas. Isto

indica a importância da *accountability* e dos mecanismos de controle para garantir que as vagas sejam ocupadas por aqueles que mais necessitam e evitar desvios e desperdício de recursos públicos.

Entre os anos de 2006 e 2017, com exceção do ano de 2008, o número de bolsas integrais oferecidas foi maior que o de bolsas parciais. A partir do ano de 2017 a oferta de bolsas parciais passou a ser maior que a de bolsas integrais. A tabela abaixo indica a evolução dos números de bolsas concedidas pelo programa até o ano de 2020, incluindo o total de bolsas integrais e parciais concedidas. Em 2020, ocorre redução substantiva do número de bolsas devido, provavelmente, à crise provocada pela pandemia da COVID-19 e seus efeitos nas IES (ABMES, 2021).

**TABELA 4 - NÚMERO DE BOLSAS CONCEDIDAS PELO PROUNI (2006 - 2020)**

<b>Ano</b>	<b>Bolsas integrais</b>	<b>Bolsas parciais</b>	<b>Total</b>
2006	98.698 (71,1%)	39.970 (28,9%)	138.668
2007	97.631 (59,6)	66.223 (40,4%)	163.854
2008	99.495 (44,2%)	125.510 (55,8%)	225.005
2009	153.126 (61,8%)	94.517 (38,2%)	247.643
2010	125.922(52,2%)	115.351 (47,8%)	241.273
2011	129.672 (51%)	124.926 (49%)	254.598
2012	150.870 (53%)	133.752 (47%)	284.622
2013	164.379 (65,1%)	87.995 (34,9%)	252.374
2014	205.237 (66,9%)	101.489 (33,1%)	306.726
2015	204.587 (62,2%)	124.530 (37,8%)	329.117
2016	166.603 (50,6%)	162.577 (49,4%)	329.180
2017	171.641 (47,4%)	190.284 (52,6%)	361.925
2018	182.747 (43,8%)	234.529 (56,2%)	417.276
2019	185.021 (44,8%)	228.391 (55,2%)	413.412
2020	146.300 (49,4%)	150.000 (50,6%)	296.300
<b>Total</b>	<b>2.281.929 (53,5%)</b>	<b>1.980.044 (46,5%)</b>	<b>4.261.973 (100%)</b>

FONTE: Instituto SEMESP, 2020 e ABMES,2021.

Outro fato importante é que o ingresso pelo PROUNI não é a primeira opção de parte significativa dos estudantes (ALMEIDA et. al, 2012). Pires et. al. (2019) estudaram as trajetórias de estudantes bolsistas do PROUNI atendidos pelo Programa Bolsa Família e indicam que esta forma de ingresso, em geral, não era a primeira opção

dos estudantes, mas uma alternativa frente ao fracasso na seleção para as universidades públicas, que exigiam pontuações mais altas para o ingresso e à necessidade de conciliação entre estudos e trabalho remunerado, na medida em que o PROUNI atende candidatos com menor renda familiar e oferece maior número de vagas em cursos noturnos. Nesta rede, 20% dos estudantes são os únicos responsáveis pelo sustento familiar (SEMESP, 2020).

Santos et. al. (2011) destacam diferenças entre IES públicas e privadas no que diz respeito à relação entre as instituições e seus discentes. A relação no setor privado seria caracterizada de forma mais explícita como relação de consumo devido à cobrança de mensalidades, ou seja, os estudantes seriam ao mesmo tempo clientes das IES. Além disso, existe grande competitividade entre instituições que desenvolvem serviços e estratégias de *marketing* para atrair potenciais clientes/consumidores. Segundo os autores, o setor privado busca desenvolver estratégias para lidar com problemas “subjetivos” dos estudantes para garantir a plena inserção destes na instituição para evitar que estes migrem para outra IES ou desistam do curso.

Os autores também indicam que estratégias de comunicação e publicidade para “incentivar” os estudantes a permanecer nas instituições são importantes complementos a outras atividades como estímulos para participação em atividades extracurriculares, estágios, cursos de extensão, dentre outras atividades que podem ser diferenciais na competição com outras IES. Além disso, ainda existe a possibilidade de negociação sobre o valor de mensalidades visando “segurar” o estudante, principalmente aqueles com melhor desempenho acadêmico, que são importantes para os resultados das instituições na avaliação do ENADE, já que um bom conceito agrega valor às marcas e garante prestígio às instituições.

Outro trabalho importante é o de Arruda e Vidal (2020). Eles buscam enfatizar a importância da permanência estudantil dos estudantes beneficiários do PROUNI como um direito e destacam a criação de mecanismos de fiscalização e de garantia dos direitos dos estudantes bolsistas. A Portaria nº 713/2008 criou a Comissão Nacional de Acompanhamento e Controle Social do PROUNI (CONAP). Segundo o Ministério da Educação, a CONAP é um “órgão consultivo colegiado que busca o aperfeiçoamento e o cumprimento da proposta de democratização do PROUNI”<sup>32</sup>. Posteriormente, foram criadas as Comissões Locais de Acompanhamento e Controle Social do PROUNI

---

<sup>32</sup> Mais informações disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34681>. Acesso em: 20/08/2020.

(COLAPS), “encarregadas da averiguação, do acompanhamento e da fiscalização da implementação do programa no âmbito interno da universidade” (ARRUDA; VIDAL, 2020, p. 11).

As COLAPS devem existir em todas as IES que participam do PROUNI, contar com representantes de docentes, discentes e da sociedade civil e constituírem-se como espaços para sugestões, críticas e denúncias de irregularidades no Programa. A partir de pesquisa realizada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), os autores destacam o papel das redes de solidariedade criadas entre os estudantes e a mobilização dos mesmos para a implementação de programas voltados à permanência estudantil:

A rede de solidariedade, iniciada com os/as alunos/as envolvidos/as com o ProUni-SE!, no início, contava apenas com poucos/as estudantes preocupados/as em pedir transferências de turno, fazer o bacharelado, monitorias, dependências, dentre outras situações. Posteriormente, pessoas de outros cursos começaram a aparecer, e aumentou a troca de informação e conhecimento. Daí, por meio de um abaixo-assinado, os/as alunos/as garantiram o direito de ter a própria voz representada dentro da comissão, responsável pelo acompanhamento e fiscalização de bolsas (ARRUDA; VIDAL, 2020, p.17).

### **3.7.1. A experiência da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)**

A inserção universitária de estudantes bolsistas do PROUNI na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) foi analisada por Santos (2012). A autora chama a atenção para um tipo de fato que, se for mais comum e abrangente, formaria um padrão novo. A análise dos dados destacou o aumento do número de estudantes mais vulneráveis economicamente, negros e oriundos de escolas públicas em cursos mais seletivos e prestigiados. O número de bolsistas do PROUNI em cursos de menor prestígio, como as licenciaturas, era reduzido. Este padrão é diferente daquele que geralmente se observa no setor público como indicado, onde estudantes mais pobres tendem a ingressar em áreas menos prestigiadas e com menores retornos no mercado de trabalho (LIMA; PRATES, 2015; HONORATO et. al, 2019). A pesquisa indicou que o PROUNI influenciou a lógica das políticas de assistência estudantil da PUC-Rio: anteriormente os bolsistas se concentravam nas licenciaturas e no curso de Serviço social, mas após a adesão ao programa eles passaram a estar mais presentes em cursos de maior prestígio.

A PUC-Rio desenvolve políticas de assistência estudantil de forma estruturada e consistente pelo menos desde o início da década de 1990 (DAUSTER, 2004). Sendo assim, a instituição possui maior experiência neste tipo de política, mesmo quando comparada a parte das IES públicas. A experiência da PUC-Rio, em especial, é referência no setor privado, mesmo para outras IES católicas (ARRUDA; VIDAL, 2020).

Um elemento importante que auxilia a compreender a atenção dispensada aos estudantes de menor renda é o caráter filantrópico e confessional da instituição, gerida a partir da lógica assistencial da Igreja Católica e da Pastoral Universitária. Ainda que parte expressiva dos estudantes da PUC-Rio se situe nas camadas de maior renda e prestígio da sociedade brasileira e possa pagar altas mensalidades, historicamente a instituição possui número igualmente expressivo de bolsistas, que tem recebido apoio para garantia da permanência estudantil, destacando-se a oferta da “Bolsa Ação Social”, que cobre custos de mensalidade e matrículas de estudantes de baixa renda. O *status* filantrópico das universidades católicas fez com que, legalmente, estas aderissem automaticamente ao PROUNI, fornecendo vagas para estudantes de escola pública, pretos, pardos e indígenas. Esta mudança influenciou de forma significativa a operação das políticas de apoio aos estudantes na PUC-Rio.

Um ponto em comum com a discussão das desigualdades no setor público é a respeito das barreiras sociais, ou seja, das dificuldades de inserção “simbólica” dos estudantes de “primeira geração”. O ingresso em uma instituição como a PUC-Rio, vista pelos cariocas e brasileiros como altamente elitizada e frequentada pela alta sociedade (DAUSTER, 2004), é desafiador para este perfil de estudante socializado em situações periféricas. O efeito é similar ao observado nas universidades públicas, também amplamente frequentada por perfis privilegiados de estudantes. Porém, a construção da imagem social uma instituição de “elite” é mais forte em relação a PUC pelo fato desta ser uma instituição privada localizada no bairro da Gávea, zona sul do município do Rio de Janeiro, “bairro nobre” que abriga população com alto poder aquisitivo.

Santos (2012) indica que a relação entre bolsistas e não bolsistas seria superficial e ocasional, com a tendência de que bolsistas construam laços de amizade mais robustos com outros bolsistas. Este padrão é similar ao descrito por Valentim (2012) para os cotistas na UERJ: as experiências e dificuldades comuns a estes estudantes operam para a construção de redes de solidariedade e apoio nos estudos e no dia a dia. O fato, por

exemplo, de utilizarem os mesmos meios de transporte para chegar à universidade e terem dificuldades para comprar livros e materiais seriam fatores que uniriam estes estudantes. Porém, este padrão pode contribuir para a reprodução de desigualdades sociais na medida em que o repertório dos estudantes envolvidos nestas relações é praticamente o mesmo. Em geral, possuem pouco conhecimento sobre as regras formais e informais da vida acadêmica e profissional.

Uma das evidências da divisão social existente na instituição é a existência da página “Bastardos da PUC-Rio” na rede social *Facebook*, que reúne relatos anônimos de discriminação e racismo no cotidiano da instituição. Ainda que a maior parte dos alunos seja bolsista, a IES reúne estudantes de alta renda e membros da elite carioca e brasileira. O nome da página é uma referência à alcunha “Filhos da PUC” (que também recebe outras conotações satíricas), usada por alunos e professores para designar a filiação e os laços simbólicos com a instituição. A sátira tem por objetivo indicar que os estudantes bolsistas, em grande parte, negros e moradores da periferia “não se sentem acolhidos nem tratados como iguais aos estudantes pagantes” (PUFF, 2016).

Atualmente<sup>33</sup> a página possui 12.706 “curtidas”. Os relatos divulgados confirmam a indicação de Santos (2012) sobre as dificuldades de afiliação simbólica dos estudantes bolsistas. Puff (2016), em reportagem produzida para o Portal G1, indica que a percepção dos estudantes é que as diferenças são recorrentemente reforçadas de forma negativa impondo aos estudantes cotistas e de menor renda um estigma (ou marca desonrosa) que marca as interações (GOFFMAN, 2012).

A reportagem indica que a criação da página repercutiu no cotidiano da universidade, não apenas entre os estudantes cotistas, mas entre professores e não cotistas. Para um dos fundadores da página, ela tem funcionado como um instrumento de combate à discriminação e para a inserção dos estudantes bolsistas na PUC-Rio, na medida em que a divulgação pública deste tipo de discurso imputaria constrangimento aos que agem de forma preconceituosa. Tensões sociais e situações de discriminação não são exclusividades da PUC-Rio e também ocorrem de forma semelhante em IES públicas, como indicado por Heringer et. al. (2017) sobre os cotistas negros no curso de Direito da UFRJ.

A questão discutida aqui é a da “lucratividade” do capital social indicada por Bourdieu (1999), relacionado ao pertencimento a um grupo social. Ainda que os cotistas/bolsistas não façam parte de grupos sociais privilegiados, a convivência com

---

<sup>33</sup> Disponível em: <https://www.facebook.com/bastardosdapuc> . Acesso em: 13/01/2022.

atores socialmente privilegiados poderia ser um fator importante que auxiliaria na internalização de um *habitus* que favorecesse o sucesso acadêmico.

A dificuldade para se tornar um estudante universitário padrão (COULON, 2008; BOURDIEU; PASSERON, 2018) dificulta a trajetória dos estudantes. Porém, a passagem por universidades de elite pode ser extremamente positiva para os estudantes de origem pobre na formação de capital cultural e de um novo tipo de capital social, com produção e participação em redes de informação. Isto reforça a importância das políticas de acompanhamento acadêmico e apoio pedagógico.

Para lidar com estas questões foi criada a Rede de Apoio ao Estudante (RAE) da PUC-Rio, que busca auxiliar aos estudantes em suas dificuldades em lidar com as demandas e exigências da vida acadêmica e com situações que possam leva-los à evasão. Para isto a rede conta com cinco núcleos dedicados a atendimentos específicos a cada situação vivenciada, dentre os quais destacamos o Núcleo de Orientação e Atendimento Psicopedagógico (NOAP), que fornece atendimento psicopedagógico, aperfeiçoamento da leitura e escrita acadêmica e orientação profissional. Também é um espaço de atendimento aos professores, onde podem discutir eventuais problemas na relação entre docentes e discentes. As atividades deste núcleo são as mais importantes para os objetivos desta pesquisa, pois permite analisar os fatores sociais que impactam na permanência simbólica dos estudantes.

Eisenberg et. al. (2020) apontam que a partir de 2014 o Núcleo passou a contar com financiamento da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) e a oferecer trabalhos de Psicopedagogia, Leitura e Escrita e Orientação Profissional para os estudantes da PUC-Rio. O objetivo da atuação do NOAP é garantir desempenho satisfatório dos alunos e identificar problemas que possam influenciar na aprendizagem dos estudantes. As autoras realizaram levantamento sobre os principais motivos que levaram os estudantes a buscar auxílio do NOAP entre agosto de 2018 e julho de 2019. Os principais motivos apontados foram: “problemas com organização dos estudos, ansiedade, organização do pensamento, insegurança, dificuldade de atenção ou concentração, desempenho acadêmico e autoconfiança ou autoestima.” (EISENBERG et. al, 2020, p. 326).

Outro serviço importante é o de Leitura e Escrita. Estas atividades são desenvolvidas por monitores das diversas áreas do campo das Letras e buscam auxiliar aos estudantes no desenvolvimento de suas produções acadêmicas, pois parte significativa dos estudantes apresenta grande dificuldade em atividades de leitura e

escrita, tanto devido às diferenças entre as exigências do ensino médio e superior quanto pelos *gaps* produzidos por uma educação básica de menor qualidade. Além disso, esta atividade complementa a formação dos estudantes monitores, que acabam desenvolvendo suas primeiras experiências docentes.

O perfil dos alunos que procura atendimento em Leitura e Escrita no NOAP envolve indivíduos cuja formação escolar não propiciou desenvolvimento adequado de habilidades de leitura e escrita, estudantes que apresentam dificuldades de ordem psicopedagógica e/ou emocional, ou ainda, casos diagnosticados com Transtorno de Déficit de Atenção (com ou sem hiperatividade) e Dislexia, entre outros. As questões mais frequentemente identificadas pelas professoras supervisoras no primeiro atendimento ao aluno são dificuldades com estruturação de frases, leitura de texto científico, organização do raciocínio lógico, pontuação, construção de argumentos, processos inferenciais, processos de revisão, repertório, vocabulário, uso da norma culta e questões de coesão, entre outras. (EISENBERG et. al, 2020, p. 328-329).

O terceiro serviço é o de Orientação Profissional que visa favorecer a formação do estudante para atuar em sua área de formação. Entre setembro de 2015 e julho de 2019 foram atendidos 201 estudantes de diferentes cursos, destacando-se estudantes dos cursos de Engenharia, Comunicação social, Psicologia e Administração. Entre as maiores dificuldades para a escolha profissional se encontravam: “dúvidas quanto ao mercado de trabalho e à forma de exercer a profissão; falta de informação sobre cursos e profissões; insegurança/ medo da mudança; dúvidas “internas” (questões emocionais); dificuldade de reconhecer interesses e habilidades; medo de não se realizar profissionalmente; influência dos pais; medo de arrependimento no futuro.” (EISENBERG et. al, 2020, p. 332).

### **3.8. Efeitos da pandemia da COVID-19 na educação superior brasileira**

Esta seção aborda brevemente os impactos da pandemia da COVID-19 na educação superior brasileira a partir de março de 2020<sup>34</sup>. As medidas de isolamento social impactaram fortemente todas as IES do país que ficaram impedidas de realizarem aulas e outras atividades não essenciais presencialmente. Esta situação impactou as ações de permanência estudantil realizadas, bem como aumentou a expectativa por um aumento da inadimplência no setor privado, e principalmente, a evasão discente (MARTINS, 2020). Dessa forma, várias mudanças tiveram que ser realizadas e estes fatos não passaram despercebidos durante os diálogos com os agentes institucionais. Em

---

<sup>34</sup> No momento em que este capítulo está sendo desenvolvido não existe expectativa sobre a superação da pandemia e retomada das atividades presenciais.



geral, as ações desenvolvidas tenderam a ser divididas em “Antes” (ações habituais, foco inicial da pesquisa) e “Durante” a pandemia (Estratégias de acompanhamento e apoio aos estudantes durante este período de restrição).

A Portaria nº 343/2020 do Ministério da Educação permitiu, excepcionalmente, a substituição de atividades presenciais por atividades remotas nas IES federais por um período de trinta dias, podendo ser renovada de acordo com orientações do Ministério da Saúde. Esta substituição não inclui cursos de Medicina e práticas profissionais de estágio e laboratório dos demais cursos. No final de 2020, o Ministério da Educação homologou o Parecer nº 19 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e estendeu a permissão para realização de aulas remotas até o mês de dezembro de 2021.

Arruda (2020) indica que as IES privadas como as pertencentes aos grupos Estácio, Kroton e UNIP e universidades tradicionais como as Pontifícias Universidades Católicas (PUC) já aderiram ao ensino remoto em março de 2020, enquanto as universidades públicas mantiveram-se com as aulas presenciais suspensas por mais tempo. Apesar disso, as entrevistas realizadas com os agentes institucionais das IES pesquisadas indicam que elas têm buscado desenvolver estratégias para tentar garantir que os estudantes consigam continuar seus estudos e permanecerem nas instituições. As maiores dificuldades são o grande investimento financeiro necessário para viabilizar o ensino remoto (aquisição ou aprimoramento de tecnologias e equipamentos) e garantir a preparação dos docentes para este novo momento, na medida em que os professores deverão saber utilizar as plataformas digitais (SCHIMIGUEL et. al, 2020).

Há percepção entre os agentes de que este período tem sido especialmente difícil para todos os estudantes, principalmente para aqueles que em períodos de “normalidade” já enfrentavam grandes dificuldades para permanecerem em seus cursos: estudantes de menor renda, trabalhadores (que em muitos casos perderam suas fontes de renda devido à pandemia), pretos, pardos, indígenas, moradores de periferias sem acesso à internet banda larga (que acessam a internet somente através de aparelhos de celular utilizando rede de dados móveis) ou que possuem conexão banda larga de baixa qualidade. No próximo capítulo, esta questão será discutida a partir das falas dos agentes.

Segundo o Relatório “*Education at a Glance 2020*” (OCDE, 2020) a pandemia impactou significativamente o campo educacional em todo mundo. Medidas de distanciamento social foram adotadas de forma ampla na maior parte dos países a partir do mês de março de 2020. Aulas e atividades educacionais foram canceladas em todos

os níveis de ensino e afastou cerca de 1,5 bilhão de estudantes das salas de aula em todo mundo (CERIONI, 2020). A crise sanitária e as medidas de isolamento impulsionaram a adoção de tecnologias de ensino remoto e educação à distância e lançaram.

Além disso, esta situação destacou o impacto das desigualdades sociais e educacionais na medida em que parte significativa dos estudantes da educação básica e superior não possuem condições financeiras para arcar com os custos do ensino remoto que incluem o acesso a equipamentos de informática (computadores, *notebooks* ou *smartphones*) e pagamento de franquias de internet com qualidade e velocidade de conexão adequada para o acompanhamento das aulas remotas e para *downloads* e *uploads* de vídeos e materiais de apoio.

### **3.8.1. Programas de Auxílio de inclusão digital em IES públicas fluminenses**

Diversas IES públicas adotaram programas de auxílio para estudantes. Nesta seção serão destacadas, à título de ilustração, as ações desenvolvidas no âmbito das IES públicas localizadas no estado do Rio de Janeiro.

#### **Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)**

A Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PR-7/UFRJ) lançou o “Programa de Auxílio Inclusão Digital”<sup>35</sup> destinado a alunos de graduação presencial e pós-graduação (mestrado e doutorado) que possuam renda familiar de até um salário mínimo e meio e ingressantes na UFRJ por políticas de ação afirmativa. Estudantes com cadastro ativo em programas de auxílio da PR-7 não precisam fazer comprovação de renda. O programa possui duas fontes de financiamento: os auxílios para estudantes de graduação serão pagos com recursos do PNAES, ao passo que os auxílios para estudantes de pós-graduação serão pagos com recursos do orçamento da UFRJ. O objetivo da instituição foi oferecer até treze mil *kits* (*chips* ou *chips* com *modem*, todos com franquia de internet móvel).

#### **Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)**

A Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) desenvolveu o “Auxílio Inclusão Digital em Caráter Emergencial Modalidade SIM CARD e SIM

---

<sup>35</sup> UFRJ. Edital n° 220/2020: [https://ufrj.br/wp-content/uploads/legacy/img-noticia/2020/06/edital\\_210\\_-\\_inclusao\\_digital.pdf](https://ufrj.br/wp-content/uploads/legacy/img-noticia/2020/06/edital_210_-_inclusao_digital.pdf). Acesso em: 11/09/2020.

CARD/MODEM para acesso à internet”<sup>36</sup>. O edital definiu que seriam distribuídos dois mil SIM Cards com 50GB, sendo 10% reservados a estudantes de pós-graduação. Serão atendidos, em ordem de prioridade, estudantes com renda familiar bruta *per capita* de até um salário mínimo e meio e estudantes com renda familiar bruta *per capita* entre um salário mínimo e meio e dois salários mínimos e meio.

### **Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)**

A Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) lançou os “Auxílios de Assistência Estudantil e de Inclusão Digital para o período do Estudo Continuo Emergencial (ECE)”<sup>37</sup>. Trate-se de uma série de iniciativas voltadas a estudantes de cursos de graduação presencial em situação de vulnerabilidade social. O principal programa é o “Auxílio Financeiro de Inclusão Digital” pago a estudantes matriculados em cursos presenciais. O objetivo é suprir o custeio parcial das despesas de acesso à internet, para a realização das atividades acadêmicas de ensino por meio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

### **Universidade Federal Fluminense (UFF)**

A Universidade Federal Fluminense (UFF) lançou o “Programa Integrado de Inclusão Digital e Apoio às Atividades Acadêmicas” que envolve distribuição de *chips*, *modems*, dispositivos tecnológicos e bolsas assistenciais. Existem dois editais, um para estudantes de graduação e outro para estudantes de pós-graduação<sup>38</sup>. Estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica recebem apoio emergencial para inclusão digital e acesso à internet. Estes ainda podem optar por três tipos de auxílios: receber valor mensal de R\$100,00, *chip* com modem ou apenas um *chip*.

### **Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)**

A Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) também lançou programa de auxílio para seus estudantes de graduação, pós-graduação e do Colégio de Aplicação da UERJ (CAP-UERJ): “Programa de Auxílio Inclusão Digital dos Estudantes da UERJ”

---

<sup>36</sup> UNRIO. Edital Inclusão Digital: <http://www.unirio.br/propg/diretoria-de-pos-graduacao/editais-publicos-de-selecao/outras-editais/edital-auxilio-inclusao-digital-em-carater-emergencial/edital-auxilio-inclusao-digital-em-carater-emergencial>. Acesso em: 11/09/2020.

<sup>37</sup> UFRRJ. Comunicado PROAES nº 16/2020: <http://portal.ufrj.br/comunicado-proaes-no-16-2020-concessao-de-auxilios-de-assistencia-estudantil-e-de-inclusao-digital-para-o-periodo-do-estudo-continuado-emergencial-ece/>. Acesso em: 11/09/2020.

<sup>38</sup> UFF. Edital nº 01/2020 (Graduação): <http://www.editais.uff.br/6979>. Acesso em 11/09/2020.

UFF. Edital nº 002/2020 (Pós-graduação): <http://www.editais.uff.br/6977>. Acesso em 11/09/2020.

<sup>39</sup>. Nos mesmos moldes do programa executado na UFRJ, disponibiliza chips com franquia de internet móvel aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. O auxílio destina-se a estudantes de cursos presenciais de graduação, pós-graduação (mestrado e doutorado) e aos alunos da educação básica do Colégio de Aplicação da UERJ (CAP-UERJ) com matrículas ativas e inscritos em pelo menos uma disciplina ou turma, durante o Período Acadêmico Emergencial, com renda familiar *per capita* bruta - de até dois salários mínimos.

### **Fundação Centro Universitário Estadual da Zona Oeste (UEZO) e Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF)**

As duas IES disponibilizarão auxílio de R\$ 520,00 para estudantes socioeconomicamente vulneráveis ingressantes pelas políticas de ações afirmativas. A Fundação Centro Universitário Estadual da Zona Oeste (UEZO) <sup>40</sup> oferta o “Auxílio Emergencial para a inclusão digital”, pago em cota única, a todos os estudantes de graduação que são beneficiários da bolsa permanência destinados a estudantes ingressantes através por ações afirmativas. Além disso, a IES está fornecendo acesso às ferramentas da Plataforma *G Suite*<sup>41</sup> para a realização do ensino remoto. NA UENF, foram desenvolvidas “Atividades Acadêmicas Remotas Emergenciais” (AARE): série de ações pedagógicas realizadas virtualmente, síncronas ou assíncronas, através de plataformas como o *Google Meet*, *Google Classroom*<sup>42</sup>, entre outras possibilidades.

#### **3.8.2. Auxílio Inclusão Digital na PUC-Rio<sup>43</sup>**

A PUC-Rio, já no início da pandemia, buscou implantar atividades remotas e realizar levantamentos para conhecer eventuais dificuldades dos estudantes no acompanhamento das atividades durante o período de suspensão das atividades presenciais. O Auxílio Inclusão Digital visa garantir acesso a computadores e/ou pacotes de dados que atendam as necessidades acadêmicas dos estudantes. Para ter

---

<sup>39</sup>UERJ. Edital 001/2020. [http://www.daiiae.uerj.br/wp-content/uploads/2020/08/SEI\\_ERJ-EDITAL-AUXILIO-INCLUSAO-DIGITAL.pdf](http://www.daiiae.uerj.br/wp-content/uploads/2020/08/SEI_ERJ-EDITAL-AUXILIO-INCLUSAO-DIGITAL.pdf). Acesso em 11/09/2020.

<sup>40</sup> UEZO. Portaria UEZO SEI N.º 28/2020: [http://www.uezo.rj.gov.br/retomada-das-atividades-na-pandemia/docs/Ato%20Aux%C3%ADlio%20emergencial%20cotistas\\_SEI\\_ERJ%20-%207523936%20-%20Portaria%20-%20NI.pdf](http://www.uezo.rj.gov.br/retomada-das-atividades-na-pandemia/docs/Ato%20Aux%C3%ADlio%20emergencial%20cotistas_SEI_ERJ%20-%207523936%20-%20Portaria%20-%20NI.pdf). Acesso em: 12/09/2020.

UENF. <https://uenf.br/porta1/wp-content/uploads/2020/09/NOTA-CONJUNTA-SOBRE-AS-AC%CC%A7O%CC%83ES-DURANTE-A-PANDEMIA-DCE-REITORIA-Assinaturas-1.pdf>. Acesso em 12/09/2020.

<sup>41</sup> Serviço desenvolvido pela empresa norte americana Google.

<sup>42</sup> Serviços de vídeo conferência e plataforma para atividades escolares do Google.

<sup>43</sup> PUC-Rio. Edital para Auxílio de Inclusão Digital. [http://www.puc-rio.br/sobrepuc/admin/vrc/download/inclusaodigital\\_edital\\_2020-11-08.pdf](http://www.puc-rio.br/sobrepuc/admin/vrc/download/inclusaodigital_edital_2020-11-08.pdf). Acesso em: 17/11/2020.

acesso ao benefício é preciso estar regularmente matriculado em curso de graduação, renda familiar per capita bruta de até três salários mínimos e necessitar de pelo menos uma das formas de auxílio para desenvolver atividades de ensino remoto. A concessão do benefício é condicionada à disponibilidade de recursos oriundos de campanha de doação lançada pela Vice-Reitoria para Assuntos Comunitários, em conjunto com os Decanatos do Centro de Ciências Sociais (CCS), do Centro Técnico Científico (CTC), do Centro de Teologia e Ciências Humanas (CTCH) e do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS). Assim sendo, no caso de não haver recursos para atender a todos serão priorizados os estudantes em condições socioeconômicas mais precárias, considerando renda mensal per capita bruta e patrimônio (PUC-Rio, 2020).

### **Contribuição do capítulo**

A proposta deste capítulo foi discutir algumas experiências de acompanhamento acadêmico e apoio pedagógico que têm sido desenvolvidas no Brasil e as principais questões relativas à implementação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). A expansão do sistema de ensino superior brasileiro aumentou o número de vagas, cursos e tipos institucionais e trouxe a questão da permanência para o centro do debate no campo da sociologia da educação superior.

Como indicado no Capítulo 1, a implementação das políticas de assistência estudantil e apoio pedagógico ocorreu de formas distintas em cada IES. Apesar de o PNAES definir uma série de eixos de ação, cada instituição possui liberdade para criar programas de acordo com as demandas do contexto em que estão inseridas. Tendo isso em vista, optamos por discutir algumas das principais experiências em vigor no país, levando em consideração tanto o pioneirismo da adoção das políticas de ação afirmativa e/ou de assistência estudantil como nos casos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e da Universidade de Brasília (UnB) e da relevância e destaque da instituição como o caso da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)<sup>44</sup>.

Dados da ANDIFES/FONAPRACE indicam a evolução do montante de recursos financeiros destinados ao PNAES ao longo dos anos de vigência. A principal questão desta pesquisa é se as políticas decorrentes desse investimento contribuem para a redução da evasão discente e como os agentes institucionais operacionalizam as exigências legais do SINAES e PNAES no cotidiano das IES. A revisão da literatura e

---

<sup>44</sup> Além de ser a instituição onde esta pesquisa foi desenvolvida.

as entrevistas com os agentes institucionais têm indicado a preponderância dos fatores econômicos entre os maiores problemas enfrentados pelos estudantes. Isso se reflete nos tipos de programas desenvolvidos pelas IES. O próximo capítulo buscará aprofundar esta discussão.

Outra dimensão importante do problema é a desigualdade entre IES públicas e privadas, que se tornam ainda mais perceptíveis no que diz respeito às políticas de permanência, mais desenvolvidas no setor público. Este é um problema na medida em que a maior parte das matrículas e dos concluintes do sistema se encontram nas IES privadas com fins lucrativos. Este pode ser um indicativo de que a maior parte dos estudantes de graduação do país pode ter pouco ou nenhum acesso a políticas de assistência estudantil e apoio pedagógico. Um dos grandes desafios desta pesquisa é indicar a possibilidade de que o setor privado aprimore seus investimentos em ações de permanência que, potencialmente, poderiam se mostrarem até mesmo lucrativas e melhorar o desempenho de seus estudantes nas avaliações externas.

Para encerrar o capítulo, buscamos traçar um breve panorama da situação enfrentada a partir do ano de 2020 devido aos efeitos da pandemia da COVID-19. A pesquisa foi desenvolvida em torno de atividades de acompanhamento acadêmico e apoio pedagógico de estudantes em cursos presenciais e, sendo assim, as medidas de isolamento social impactaram de forma severa o “campo” da pesquisa, na medida em que as entrevistas foram guiadas a partir das ações institucionais realizadas ainda em períodos de “normalidade”. Dessa maneira, as ações das IES no atendimento aos estudantes neste período de pandemia e “ensino remoto” também foram importantes assuntos durante as entrevistas, pois esta situação passou a ser o “normal” dos agentes institucionais.

## Capítulo 4 - A experiência dos agentes institucionais: análise das entrevistas

### 4.1. Introdução

O objetivo deste capítulo é analisar o conteúdo das entrevistas realizadas com agentes institucionais: diretores de unidade, coordenadores de curso e Técnicos em Assuntos Educacionais (TAE) atuantes no atendimento aos discentes. O objetivo é compreender como os agentes avaliam os programas de permanência estudantil desenvolvidos nas IES em que atuam e suas percepções sobre as dificuldades enfrentadas pelos estudantes para o acompanhamento e conclusão dos cursos; percepções estas que se materializam em ações institucionais e que serão importantes para futuras análises e trabalhos sociológicos.

Destacar falas e experiências destes profissionais é importante porque eles são detentores de autoridade institucional e suas decisões são fundamentais para o desenvolvimento das estratégias adotadas em cada IES, devido à grande autonomia concedida pela legislação. Os nomes das instituições e dos agentes institucionais não serão citados, de acordo com os princípios éticos de pesquisa que incluem o anonimato dos participantes visando garantir sua privacidade e segurança (ANPED, 2019). Além disso, não serão indicados gênero, cargo e idade dos agentes entrevistados.

Destacamos a dificuldade para manter contato e marcar entrevistas com agentes institucionais atuantes em cursos de maior prestígio social e na área de Ciências Exatas e Biológicas. As restrições impostas pela pandemia da COVID-19 impossibilitaram a ida presencial às respectivas unidades e em grande parte das tentativas não houve resposta. Desta forma, os agentes entrevistados nesta pesquisa atuam em cursos da área de Educação (Pedagogia e demais licenciaturas).

Uma possibilidade é que o *habitus* acadêmico (BOURDIEU, 2013) ou ainda a especificidade das análises dos cursos na área de Ciências Humanas e Sociais, mais dedicadas às discussões sobre problemas sociais como, por exemplo, a desigualdade educacional, tornem os agentes institucionais atuantes nestes institutos mais receptivos a este tipo de pesquisa. Desta maneira, a afinidade destas áreas do conhecimento com estas análises influencia a ação dos agentes, que dedicam maior atenção às políticas de assistência e apoio acadêmico e contribuem mais com este tipo de pesquisa.

A pesquisa não foi prejudicada porque estes cursos tendem a reunir estudantes com perfil socioeconômico mais vulnerável (BELTRÃO et. al, 2016), interesse principal das análises realizadas neste trabalho. O único inconveniente é que este

trabalho não conseguirá comparar as perspectivas entre agentes atuantes em áreas detentoras de maior prestígio nem indicar como os diversos *habitus* profissionais e acadêmicos influenciam a construção de políticas de acompanhamento acadêmico e apoio pedagógico.

Ao longo da pesquisa foi possível indicar que, ainda que cada curso ou instituição defina as regras de seus programas de assistência e apoio, existem semelhanças nos discursos dos agentes, principalmente no que diz respeito às desigualdades existentes no interior das instituições. Um fato comum aos discursos dos agentes analisados é a percepção de que “fatores materiais” (dificuldades financeiras) seriam os principais problemas enfrentados pelos estudantes e o maior desafio para a permanência nas universidades.

A expansão do sistema de educação superior e a adoção de políticas de ação afirmativa diversificaram o perfil discente das IES e trouxeram as políticas de permanência estudantil para o centro das preocupações dos gestores universitários. Os agentes entrevistados indicam que todos os estudantes matriculados precisam e podem ser atendidos por programas institucionais de apoio, pois grande parte dos alunos enfrenta algum tipo de dificuldade durante a trajetória acadêmica.

Nas IES analisadas não há nenhuma regra que vede que alunos com maior renda sejam atendidos pelas políticas institucionais de apoio acadêmico. Esta restrição ocorre nas ações assistenciais como pagamento de bolsas e outros auxílios financeiros, pois como indicado por Saccaro et. al. (2016), o desenho dos programas de assistência tem concentrado esforços no apoio aos estudantes mais vulneráveis do ponto de vista socioeconômico, oriundos de escolas públicas e ingressantes por políticas de ação afirmativa pelo fato de que estes enfrentariam maiores obstáculos materiais para concluir seus cursos que seus pares mais privilegiados.

O processo de implementação das políticas nas instituições analisadas foi complexo. Um dos agentes indica que foi necessário enfrentar dúvidas e resistências no interior da IES em que atua, pois inicialmente alguns colegas docentes não compreendiam a necessidade da implementação de novas políticas, visto que a instituição já havia desenvolvido algumas ações de apoio aos discentes. Este tipo de questionamento é muito comum em todas as IES participantes. O risco de sobreposição ou duplicidade de ações foi evocado como uma justificativa para a desconfiança em relação às novas políticas de permanência criadas nos últimos anos. A dimensão do conflito que permeia o interior das organizações é um elemento importante para a



compreensão dos problemas cotidianos e da maneira como as ações são construídas (IMMERGUT, 1998; GREIF et. al, 2004; FUMASOLI; HUISMAN, 2013). Dessa forma, pode existir grande heterogeneidade no interior da mesma instituição.

Busco destacar as experiências dos agentes no desenvolvimento dos programas de permanência estudantil e as situações vivenciadas no cotidiano buscando indicar tanto as tensões enfrentadas quanto os valores e sentimentos expressos pelos entrevistados. Em grande medida, o trabalho dos entrevistados não se restringiria a atos administrativos e em muitos momentos é relatada forte “identificação” e “envolvimento emocional” dos agentes com os problemas dos estudantes. As entrevistas indicam que as dificuldades dos estudantes também afetam os sentimentos dos funcionários que lidam com elas diariamente.

O desejo de “ajudar” os estudantes e manifestações de alegria com suas conquistas e tristeza com casos de evasão estão presentes nos discursos dos agentes. Em determinados momentos, durante alguns diálogos, alguns agentes visivelmente se emocionaram ao falar sobre os problemas dos estudantes, indicando que a convivência no cotidiano universitário promove um compartilhamento de experiências e de sentimentos entre os agentes sociais envolvidos nesta relação.

#### **4.2. Fatores materiais e permanência estudantil**

Um agente entrevistado<sup>45</sup> definiu as ações de apoio pedagógico como “(...) todo o tipo de orientação e todo tipo de atividade direcionada para [o] desempenho acadêmico do estudante. Então, um dos... **“tudo que favorece”** que o estudante consiga se adaptar melhor à dinâmica de estudos, aos professores [e] à universidade”. Esta pesquisa buscou destrinchar o conteúdo da expressão “tudo que favorece”, que como categoria analítica não permite aprofundar a análise e apreender o sentido destas ações.

A preocupação com fatores materiais tem se mostrado central nos debates sobre permanência estudantil e foi um dos principais orientadores para a construção de programas institucionais de apoio estudantil. Mesmo em IES públicas, onde não há cobrança de mensalidades, este é um grande desafio, pois apesar da gratuidade do ensino, gastos com transporte, alimentação, materiais didáticos e equipamentos são altos e desafiadores para os estudantes com menor renda familiar.

---

<sup>45</sup> A5, agente institucional, IES B.

Desta maneira, a primeira ação de permanência geralmente implementada é a oferta de bolsas e auxílios financeiros. A nomenclatura e os valores variam em cada IES, mas o objetivo é o mesmo: apoiar os estudantes para que consigam permanecer e concluir seus cursos. Ainda que o valor pago não seja suficiente para suprir todas as necessidades, as bolsas têm sido um instrumento essencial para o combate à evasão discente. Segundo informações fornecidas pelos agentes, para muitos estudantes elas são a única fonte formal de renda familiar, indicando que parte deles vive em situações agudas de vulnerabilidade social. É preciso destacar que não são disponibilizados recursos suficientes para concessão de bolsas a todos que necessitam, como indicado abaixo:

**A gente sabe que mesmo que seja uma universidade, pública e gratuita, cursar tem uma série de custos**, ainda que também a gente tenha professores, de uma forma geral, que são muito preocupados com essa questão e então tentam ao máximo deixar arquivos em PDF (...); tem uma série de gastos e a gente está falando de alunos, muitas vezes, muito pobres, acho importante a gente dizer isso assim. Quando eu estive na [Coordenação de curso]<sup>46</sup> a gente recebia alunos que tinham uma bolsa para manutenção das atividades acadêmicas deles, mas que muitas vezes era a única forma de sustento da família dele. Então essas atividades de enfim né... Esse valor que deveria entrar para ele custear a sua formação nem sempre é possível porque, enfim... **Eles precisam ter comida em casa, entende?** (A1, agente institucional, IES B).

Outra questão importante diz respeito à dupla jornada dos estudantes que conciliam trabalho e estudos. Esta situação dificulta o acompanhamento dos cursos e pode influenciar no desempenho acadêmico. Muitos estudantes não conseguem seguir o cronograma sugerido para seus cursos e reduzem a quantidade de disciplinas cursadas em cada período. Muitas vezes precisam adiar a inscrição em algumas disciplinas de modo que consigam conciliar os horários de estudo com o trabalho. Isto gera um efeito em cascata, pois algumas disciplinas são pré-requisito para inscrição em outras, gerando assim um “represamento” que aumenta consideravelmente o tempo de permanência do estudante na universidade, aumentando as probabilidades de evasão ou cancelamento de matrícula, quando excedem o prazo máximo para conclusão dos cursos (GRISA; CAREGNATO, 2020). Um dos agentes nos indica que:

**A gente precisa começar a incluir a palavra “conclusão” nisso porque às vezes as pessoas estão permanecendo por mais de uma década e não conseguindo concluir.** Elas [Questões discutidas] são muito complexas e elas precisam ser olhadas nessa complexidade e a gente precisa desembaraça-las. É claro que essa origem social, o corte econômico, essa diferença social que existe na universidade, a

---

<sup>46</sup> Supressão visando garantir o anonimato.

diferença de formação na escola pública e aí, pública estadual, porque a pública federal é diferente, não é? Claro que isso tudo interfere. **Existe uma diferença, sobre esse aspecto das dificuldades pedagógicas, que obviamente são afetadas também por essa dificuldade de se sentir pertencente àquele universo, não é?** Dos preconceitos que sofre cotidianamente nesse universo, às vezes de professores, às vezes dos próprios colegas. (A4, agente institucional, IES B).

Esse conjunto de dificuldades leva muitos estudantes ao abandono do curso superior. Entretanto, alguns agentes indicam que algum tempo depois de deixarem a universidade muitos evadidos buscam reingresso no curso abandonado. Este é um indicativo de que parte da evasão não é definitiva. Esta percepção é confirmada pelo estudo de Marques (2020), que a partir da análise de micro dados do Censo da Educação Superior (CES) produzidos entre os anos de 2009 e 2017 indicou a porcentagem de estudantes que voltaram a estudar após se desvincularem de seus cursos a partir da variável “CO\_ALUNO\_SITUAÇÃO” (seja cursando o mesmo curso na mesma IES, cursando outro curso na mesma IES ou o mesmo curso ou algum outro em IES diferente – pública ou privada). Os resultados indicam que a maioria dos evadidos que volta a estudar não retorna para a mesma IES. Assim sendo, casos como os descritos pelos agentes são minoritários no universo do sistema de ensino superior.

Marques (2020) indicou que a proporção de mulheres é maior entre os que não voltaram a estudar e que a idade média dos evadidos que não retornaram também é maior. Isto reforça o impacto de questões socioeconômicas nas chances de permanência estudantil, na medida em que idade mais avançada tende a ser indicativo de estudante de origem social mais modesta (CARDOSO; SAMPAIO, 1994), além das desigualdades de gênero (HOCHSCHILD, 1989). No período em análise, aproximadamente metade dos estudantes (49,66%) voltou a estudar entre zero<sup>47</sup> e três anos depois da desvinculação e 8,15% retornaram entre quatro e oito anos depois. A seguir destacamos duas falas de agentes institucionais sobre estudantes evadidos que retornam aos estudos:

E essa insatisfação... [que os agentes institucionais sentem em relação aos altos índices de evasão], a gente percebendo esses dados, juntos, aliados a esses meninos que nos solicitam mais prazo; e eles também abandonam e depois eles querem retornar; e a gente falou: “Poxa, quem são essas pessoas? Qual o motivo disso?”. E aí, conforme eles foram fazendo os pedidos a gente foi fazendo uma catalogação e vendo assim: “Poxa, qual o maior motivo para ele ficar mais tempo na universidade ou para ele abandonar e querer retornar?”. **E aí a gente foi vendo que um dos grandes motivos era a questão de trabalho. Questão financeira.** (A7, agente institucional, IES C).

---

<sup>47</sup> Ficaram menos de um ano afastados da educação superior.

~

Esse tema de finalizar a monografia é outro tema [importante]. Geralmente eles voltam. Geralmente, tá? Quem deve só a monografia... Depois o período de: “Ah, eu não consigo, não sei o quê! Eu me cansei de puxar uma eletiva para manter vínculos e tal”. **“Jogou a toalha!”**. Cancela-se a matrícula automaticamente aí depois de dois anos, um ano, né... Outro dia eu recebi uma mensagem assim [dizendo] que teve problemas na família e ficou muito mal porque a mãe... O pai e a mãe se separaram e ficou muito mal. **Então naquela época não tinha cabeça, aí largou tudo. Nem trancou sequer. Largou. Poderia ter trancado.** Estava tão mal. Largou. Que não trancou. [A aluna diz que] “Aí o sistema cancelou automaticamente e agora eu estou aqui como caixa no supermercado, no meio da pandemia me expondo e pensando assim: **“Poxa eu poderia estar trabalhando numa escola, em outra situação. Então comecei a refletir.”**<sup>48</sup> E agora eu já estou melhor. Como faço, professora, para voltar? Por que vi que minha matrícula está cancelada.” (A6, agente institucional, IES B).

As dificuldades financeiras enfrentadas pelos estudantes reforçam a importância do acompanhamento acadêmico e do apoio pedagógico, na medida em que o pagamento dos auxílios, em geral, é condicionado ao cumprimento de requisitos acadêmicos como frequência e desempenho nas disciplinas cursadas. O acompanhamento ativo destes estudantes pode impedir que muitos tenham suas bolsas suspensas por razões que poderiam ser evitadas com orientação adequada. Um dos agentes reconhece esta necessidade e afirma que além do acúmulo de atribuições do corpo técnico e dos coordenadores, falta de pessoal e recursos insuficientes, ainda é preciso lidar com algumas resistências internas contra mais uma atribuição para funcionários e professores tutores. Segundo um agente,

E aí a gente fez um trabalho inicial, que era o trabalho de **verificar a situação acadêmica dos alunos**, né, no [Sistema]<sup>49</sup> e **depois chamar quem a gente achava** [de acordo com os critérios para cancelamento de bolsas] **que estava com alguma dificuldade para poder entender o que o estudante estava passando e enfim, fazer algum tipo de encaminhamento.** Só que esse trabalho foi muito inicial porque a gente não tinha estrutura e **houve muita resistência, assim, institucional mesmo da gente desmembrar mais essa prática de apoio, né?** A gente ofereceu... então assim... essa ideia de oficina, atendimento individual foi uma coisa que a gente foi batalhando para desenhar dentro dessa proposta que, até então, era a ideia: o aluno recebe um auxílio, ele está com risco de perder o auxílio, a gente faz uma orientação e um encaminhamento para ver se ele consegue se recuperar. (A5, agente institucional, IES B).

---

<sup>48</sup> O que reforça a indicação da pesquisa realizada durante o mestrado (BORGES, 2017): ainda que os cursos da área de Educação não sejam prestigiados socialmente, proporcionam aos estudantes de menor renda algum nível de mobilidade social em relação a suas famílias ou ao meio social em que vivem, somente por não se caracterizar como trabalho “braçal”.

<sup>49</sup> Supressão visando garantir o anonimato.

#### 4.2.1. O impacto das desigualdades de gênero: evasões “típicas” das trajetórias femininas

Dados do Censo da Educação Superior de 2019 indicam que as mulheres são predominantes na educação superior brasileira tanto em cursos presenciais quanto na EaD (INEP, 2020, p.8). Dentre as motivações indicadas para a evasão discente no decorrer desta pesquisa, algumas tendem a ser praticamente exclusivas às trajetórias femininas. As mulheres são as que mais abandonam os cursos para **“se dedicar à família”**: maridos, filhos ou outros parentes que necessitam de algum tipo de cuidado (BARBOSA; COSTA, 2017; BORGES, 2017). A literatura indica como, historicamente, a posição de subordinação e as desvantagens das mulheres no mercado de trabalho foram construídas (HOCHSCHILD, 1989). Ainda que elas estejam diminuindo nos últimos anos, a situação ainda é de grande desigualdade e de uma divisão sexual desproporcional do trabalho (SOARES; DIAS, 2018). A fala a seguir indica que para uma estudante, a presença e apoio masculino no ambiente familiar são importantes elementos para a estabilidade financeira e fonte importante de “apoio moral”, cuja ausência é importante o bastante para ser considerada uma justificativa legítima citada no momento de explicar para a coordenação do curso os motivos para o abandono:

Por exemplo, ano passado nós chamamos uma aluna que a gente viu que tinha meio que “jogado tudo para o alto” e chamamos para que viesse explicar o que estava acontecendo porque a gente tem essa “lupa”, sabe? O “pente fino” como eu falei. Aí chamamos porque ela tinha abandonado na metade do período todas as disciplinas em que tinha feito a inscrição [...] <sup>50</sup>. Então, em fevereiro, antes da nova inscrição chamamos e perguntamos: “O que está acontecendo?” Então explicou que **na família dela são todas mulheres** e que a avó estava com diabetes, mas elas não tinham dinheiro para pagar o plano de saúde para ela. Então quem cuidava da avó era a mãe dela e então para poder... Ia na UPA, levavam ela uma vez por semana passando mal do diabetes só que nunca conseguiam atendimento para uma medicação, um atendimento para tratar o diabetes. Então ela falou assim: “Aí a gente teve... Ou ela ia parar toda semana na internação porque tinham que nivelar o diabetes assim e nunca conseguia o atendimento. Então a gente teve que fazer...” Você sabe que endocrinologista no SUS é brabíssimo. Não é clínico. É endocrinologista. Então eles tiveram que mudar o arranjo. **(A6, agente institucional, IES B)**.

Outra situação-dilema é a maternidade. Um acontecimento, em geral comemorado pelas famílias, mas que pode impactar negativamente na trajetória acadêmica e profissional das mulheres, pois se espera que o papel social de **cuidadora** se

---

<sup>50</sup> Supressão da data dos acontecimentos visando garantir o anonimato dos envolvidos.

sobreponha aos de **estudante** e **profissional**. A situação tende a ser pior quando a gravidez ocorre durante o curso. Estudantes-mães enfrentam muitas dificuldades devido à acumulação de tarefas domésticas e de cuidados que são compreendidas por alguns companheiros como “obrigação feminina”. A presença de um recém-nascido em casa se torna um elemento importante e eficiente no discurso de “responsabilização” da mulher por parte de familiares.

O abandono do curso por causa de gravidez ou para cuidar dos filhos é tão comum que tende a ser tratado com alguma “naturalidade” nos discursos dos agentes institucionais. Ainda que eles considerem que esta situação é prejudicial às estudantes, ela é encarada como algo que acontece e que é difícil de lidar. A implantação de creches universitárias ainda é incipiente, tanto em IES federais quanto estaduais. O trecho a seguir indica tanto a ausência de ações institucionais de apoio às mães ou então a insuficiência da oferta de vagas em creche ou apoio pedagógico para as mães.

As meninas, o nosso público, maiormente é feminino, então tem a questão também da gravidez. Às vezes as meninas trancam, não pedem a licença maternidade. Às vezes pedem a licença maternidade, mas depois **percebem que não dão conta e terminam trancando e, assim, quando se consegue se reorganizar volta, né?** Embora assim, não é a maior parte nessa situação que a gente tem não. Às vezes, um trancamento ou outro, mas depois elas conseguem voltar, em geral, quando é maternidade. (A6, agente institucional, IES B).

Uma das ações de permanência propostas pelo PNAES (Art. 2º) é a oferta de creches para atender aos responsáveis que precisam estudar. Porém, a implantação destes serviços ainda não é realidade em grande parte das IES. Segundo Barbosa e Costa (2017), dados da Organização Internacional do Trabalho (OIT) indicam que devido às atividades domésticas as mulheres trabalham pelo menos o dobro que os homens e que no Brasil a diferença é ainda maior: as mulheres dedicam cerca de 26 horas por semana a atividades domésticas, enquanto os homens dedicam cerca de 11 horas. As autoras indicam que a oferta de serviços públicos para cuidado das crianças aumenta a oferta de trabalho para mulheres com filhos e diminui a desigualdade de gênero na sociedade.

Soares e Dias (2018), em estudo realizado na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), indicam que 81,3% das mulheres entrevistadas viviam em relação marital, mas a maioria delas declara que seus parceiros participam pouco dos cuidados cotidianos com os filhos: apenas 12,5% das entrevistadas indicam que o marido fica com a criança no horário de suas aulas. Ainda assim, a maior parte da responsabilidade acaba sendo delegada à mulher, na medida em que os homens ficam mais com as

crianças quando “estão de folga”, como se as mulheres não possuíssem ocupação importante além dos cuidados com a família. Na prática, a renúncia aos estudos tende a recair sobre a mulher. Apenas uma estudante afirma ter conseguido vaga em creche pública e 18,7% pagavam para deixar seus filhos em creches (em geral filantrópicas ou comunitárias que ofereciam mensalidades mais baratas). Além disso, somente 56,2% delas afirmaram conhecer os programas de assistência da UFMA.

#### **4.3. Questões acadêmicas: o estágio curricular obrigatório como problema para permanência estudantil**

A prática do estágio obrigatório é importante para a formação da identidade profissional e para a solidificação do interesse dos estudantes pelas carreiras escolhidas, além de permitir que o estudante reflita sobre sua formação e [futuras] práticas (ALTET, 2001). Souza Neto et. al. (2019) indicam que esta discussão se fortaleceu na década de 1980, sobretudo nos Estados Unidos, quando a baixa qualidade da educação básica começou a ser associada à qualidade da formação docente. Foi inaugurado um modelo de formação baseado nas epistemologias da prática: “formação inicial de alto nível centrada na escola e a formação continuada construída e acompanhada pelos próprios pares” (SOUZA NETO et. al, 2019, p.58).

O estágio curricular tende a ser um momento crucial da formação e parte dos estudantes, inclusive, desiste de seus cursos após as atividades *in loco* do estágio. As percepções sobre a eficácia desta prática podem variar bastante. Rigobello et. al. (2018) analisaram a percepção de alunos, egressos e professores sobre práticas de estágio em cursos de Enfermagem através da aplicação de questionários em duas IES no estado de São Paulo: uma IES pública estadual e uma IES privada sem fins lucrativos. Um dos resultados obtidos foi que apesar de a percepção geral ser positiva e indicar que o estágio é importante para a formação, parte dos estudantes (porcentagem maior na IES privada) considerou que a prática do estágio não permitiu que eles desenvolvessem todas as funções de um profissional da área, indicando necessidades de mudanças na forma como o estágio é desenvolvido.

Além disso, foi observada grande diferença entre a percepção dos professores da IES pública e da IES privada. Enquanto 81,82% dos professores da IES pública estadual concordaram que o estágio é importante para integrar o aprendizado teórico com a prática, apenas 40% dos professores da IES privada possuem a mesma opinião e 20% destes últimos discordam ou discordam totalmente da visão positiva sobre o estágio.

Isto pode indicar diferenças em relação à maneira como diferentes arranjos institucionais enxergam a formação discente e as necessidades do mercado de trabalho. Apesar dos problemas indicados, a maioria dos estudantes das duas IES considera o estágio importante para a formação da identidade profissional.

A frustração com o exercício profissional pode fazer com que os estudantes alterem suas escolhas profissionais e evitem estender a permanência na universidade e passar a vida em uma carreira insatisfatória. Este é um argumento importante a favor da existência de atividades práticas desde o início dos cursos de graduação, evitando que os estudantes “percam tempo” de suas vidas e recursos financeiros. Passar mais tempo na universidade pode ser bastante desestimulante para os estudantes mais velhos, com menor renda e que contribuem com o sustento das famílias e que não possuem muito tempo para experimentar várias carreiras (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017).

O represamento causado pela conciliação entre trabalho e estudos também dificulta a realização de estágios, pois a maioria das oportunidades é oferecida em horário comercial<sup>51</sup> e nem sempre há remuneração (grande parte dos estudantes em estágios obrigatórios não recebe bolsa). Desta maneira, estudantes com menor renda e que precisam trabalhar apresentam maior dificuldade (além de receio) para abandonar seus empregos para cumprir a carga horária de estágio obrigatório.

O estágio também é importante para que os estudantes estabeleçam redes de contatos importantes que possam contribuir com suas futuras inserções no mercado (*network*). A experiência no ambiente de trabalho é indispensável para a formação do estudante que subjetivamente saem da posição de alunos e passam a se enxergar como profissionais (BEZERRA et. al. 2016). O trecho a seguir indica este fenômeno:

Vou dar um exemplo. Quando eu estava ainda atuando [na orientação] mais diretamente a gente fez uma visita ao [Colégio público de educação básica]<sup>52</sup> com os estudantes de primeiro e segundo período (na verdade a maioria era do segundo período) e foi muito importante. Foi o primeiro momento que esses estudantes, esses alunos estiveram, pisaram na escola de educação básica que será lugar de atuação deles. A [Universidade]<sup>53</sup> privilegia a profissão docente, a escola pública como espaço de atuação na formação dos pedagogos e pedagogas e dos professores e **era a primeira vez que eles entravam e pisavam na escola com esse olhar de quem iria se formar naquilo e não mais na perspectiva de quem era aluno. Até então eles só tinham**

---

<sup>51</sup> O horário comercial é o período entre as 9h e 18h 30min durante o qual os estabelecimentos de comércio e serviços realizam atendimento ao consumidor. Consequentemente é o horário de trabalho de parte expressiva dos estudantes-trabalhadores.

<sup>52</sup> Supressão visando garantir o anonimato.

<sup>53</sup> Supressão visando garantir o anonimato.



**pisado na escola como alunos e eles todos relatam o quanto aquilo foi importante para eles.** Estar numa sala de aula, conhecer uma escola a partir dessa perspectiva de quem está sendo formado para atuar nela. (A1, agente institucional, IES B).

Estudantes da área de Educação enfrentam grande dificuldade para cumprir as cargas horárias de estágios, sobretudo os discentes de Pedagogia, fortemente atuantes em instituições de educação infantil (com funcionamento totalmente diurno). Alguns estudantes conseguem estagiar em escolas que oferecem cursos na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), à noite, mas estas vagas não são suficientes para atender a todos nem para o cumprimento total da carga horária de estágio obrigatório. Outro fato importante é que a legislação exige práticas de estágio em diferentes tipos de instituições e contextos formativos diferentes.

Quando chega a hora de fazer os estágios encrenca porque estágio é na escola de educação infantil e de ensino fundamental só em diurno, mas essa hora está trabalhando. Isso também vai gerando certa complicação no meio campo sabe? No meio campo. Bem no meio... Começam os estágios no quinto período e **são cinco estágios de 100 horas nas escolas. São 500 [horas]**, então não é pouca coisa. Quem está trabalhando muito, trabalha muito, é muito complicado a pessoa resolver essa equação, mas o que a gente fala para eles: “**Você vai fazer prática de educação infantil à noite onde?**”. Essa é outra questão forte sabe? (A6, agente institucional, IES B).

A complexidade deste problema é materializada no trecho a seguir, quando um agente institucional demonstra dificuldades em analisar a situação enfrentada pelos estudantes de Pedagogia que estudam no turno noturno (a maioria trabalha durante o dia). A fala a seguir expõe alguma contradição, na medida em que o agente reconhece a dificuldade do cumprimento da carga horária obrigatória para os estudantes que estudam à noite, mas ao mesmo tempo afirma não saber se esse problema contribui para a evasão:

Diria que a gente tem uma carga horária difícil de ser cumprida [Turno noturno], mas acho que é também um pouco insolúvel do ponto... Seria importante que eles pudessem cumprir toda carga horária de estágio deles no noturno, só que não existe educação infantil no noturno, então é impossível que mesmo que ele estenda um pouco mais né, digamos, ele opte por estender um pouco mais para poder cumprir... A gente tem alguns estágios que acontecem no noturno como a EJA. É possível, mas a EJA, a própria gestão escolar; mas há outros em que isso é impossível. **Então a gente tem isso, mas não sei se isso efetivamente... Não sei se isso gera evasão de curso.** (A1, agente institucional, IES B).

Esta discussão se refere ao período anterior à pandemia, pois durante o período de restrições às atividades presenciais algumas IES e cursos tiveram que adaptar parte das atividades de estágio para o formato remoto como, por exemplo, visitas guiadas virtuais

(MORAES et. al. 2020). Porém, algumas atividades remotas de estágio não permitem que os estudantes exerçam de fato atividades profissionais.

#### **4.3.1. Questões acadêmicas: importância de atividades de monitoria: ponto em comum nos discursos**

Entre as ações de apoio citadas por todos os entrevistados, destacaram-se as atividades de monitoria, onde outros estudantes participam de atividades de apoio, visando auxiliar seus pares em suas dificuldades de aprendizado, principalmente nas disciplinas obrigatórias e que apresentem maiores taxas de reprovação. Além disto, esta atividade também é importante para a formação acadêmica e profissional dos monitores/tutores (RÍOS et. al, 2019).

Gonçalves et. al. (2021) destacam a importância das atividades de monitoria para o desenvolvimento do aprendizado de estudantes, dos monitores e do trabalho dos professores. Ela se encontra prevista em lei<sup>54</sup> e são consideradas como título para posterior ingresso na carreira do magistério superior. A faixa etária similar e as mesmas vivências contribuem para uma intermediação mais bem sucedida. Além disso, os autores indicam que os monitores tendem a demonstrar maior domínio das novas tecnologias de informática que os professores, favorecendo sua utilização. Porém, em muitos casos o potencial desta atividade não é plenamente desenvolvido e não raro o trabalho do monitor se resume a apoio técnico e auxílio em atividades burocráticas como preenchimento de lista de presença.

Em uma das IES analisadas, estas atividades têm sido desenvolvidas de forma ampliada buscando contemplar a maior parte da experiência dos estudantes constituindo-se como importantes atividades de apoio à afiliação simbólica dos estudantes, inserindo-os nas dinâmicas do *habitus* acadêmico (escrita acadêmica, produção e apresentação de trabalhos) e ensinando-os como “viver” no cotidiano da vida universitária. Sobre estas atividades um agente afirma que:

(...) **na verdade, nos orgulhamos muito do resultado que a gente tem tido** porque a gente iniciou um processo de seleção de estudantes de Letras e de Pedagogia para desenvolver um programa de monitoria de apoio pedagógico focado nos primeiros períodos que fizesse duas frentes: por um lado afiliação acadêmica, né, todos esses conceitos caros para nós (...) <sup>55</sup>, do aluno se entender dentro do contexto universitário, não somente se entender no sentido amplo né: o que é a

---

<sup>54</sup> Lei nº 5.540/1968.

<sup>55</sup> Supressão visando garantia do anonimato.

vida universitária, as demandas desse novo momento estudantil, né, teria que ser também uma questão bem concreta: como eu entro no [Sistema acadêmico]<sup>56</sup>”, “O que é um crédito?” “Como é que eu faço para pegar o Rio Card?<sup>57</sup>”, “Quem lida com isso na universidade?”, “O que é o [Conselho de Graduação]?”<sup>58</sup>. “O que é calendário?”. “Como eu faço meu Lattes<sup>59</sup>?”. Até isso, né? (A5, agente institucional, IES B).

Um dos entrevistados indica que **grande parte dos estudantes percebe as dificuldades como problemas individuais**, ou seja, como se fosse “responsabilidade deles”. Problemas de desempenho e dificuldades para participar das atividades acadêmicas decorrentes das desigualdades econômicas ou sociais são encaradas como se fossem produto de inaptidão pessoal ou “falta de esforço”.

Algo que eu também acho importante enfatizar, (...) <sup>60</sup>, eu acho que tem **uma tendência dos alunos, de alguns né, não somos todos, mas de achar que tem que aparecer com tudo resolvido na universidade**. Então, uma individualização muito grande de um fracasso que os alunos se imputam. Então, assim: “Eu não consigo concluir isso”, “Eu não estou dando conta disso e eu deveria dar” e aí não busca [ajuda]; porque acha que tem que chegar com tudo pronto e aí isso... Essa é a pior forma de resolver e eu tenho enfatizado muito isso. (A1, agente institucional, IES B).

É preciso indicar que a trajetória dos estudantes na universidade não é linear e que, dependendo do momento em que a evasão ocorre, esta pode apresentar motivações distintas. Assim sendo, a ocorrência da evasão no início do curso, por exemplo, possuiria características e motivações distintas das ocorridas nos períodos finais, como indicado por um agente institucional:

(...) **a gente tem lá no começo do curso uma evasão muito grande que eu acho que tem basicamente duas razões: uma é material mesmo, são as dificuldades de se manter na universidade, né? (...) Eu acho que em grande medida também tem a ver com o que [Alain] Coulon chama de afiliação, né?** Mas incluindo nisso tudo aí, essas dificuldades, compreender essa cultura universitária, enormemente e em grande medida essas práticas de linguagem. O que é ler um texto acadêmico, o que são os textos acadêmicos, o que os professores pedem como instrumento de avaliação ligado aos gêneros acadêmicos: (...) eu acho que essas questões no começo do curso são as duas maiores razões de evasão. Agora, se a gente pegar mais para o final, quando a gente vai construindo essa categoria da permanência, a gente vai descendo, se aprofundando nas questões. Então eu acho que a gente tem que pensar também na não-conclusão porque a gente tem um número enorme de estudantes que chegam perto do final do curso,

<sup>56</sup> Supressão visando garantia do anonimato.

<sup>57</sup> Sistema de bilhetagem eletrônica usado na maior parte das cidades do estado do Rio de Janeiro. Os estudantes possuem acesso à gratuidade no transporte público a partir deste sistema.

<sup>58</sup> Supressão visando garantia do anonimato.

<sup>59</sup> Referência ao Currículo Lattes, cadastrado pelo CNPq, que funciona como um “currículo acadêmico” para todos que seguem carreira acadêmica no Brasil. Essencial para a trajetória profissional.

<sup>60</sup> Supressão visando garantia anonimato.

mas não concluem e quando você olha pro que falta; você olha pro Histórico desse aluno, quando você olha pro [Boletim]<sup>61</sup>, que é nosso instrumento, do boletim do estudante você vê que para uma quantidade grande de estudantes falta a monografia. **(A4, agente institucional, IES B).**

Ao se questionar sobre o que poderia ser feito pelos estudantes que ficam retidos devido à monografia pendente, fica evidente a percepção de falhas no processo de formação: grande parte dos estudantes não consegue compreender como se realiza uma pesquisa ou discussão acadêmica ou como escrever um artigo, resenha ou monografia. Isso faz com que mesmo aqueles que conseguem superar as dificuldades materiais e chegar aos períodos finais do curso não consigam obter o diploma. A monografia é importante, justamente por estimular os estudantes a produzirem trabalhos acadêmicos e aperfeiçoarem suas competências. Segundo o mesmo agente, as IES poderiam atuar de forma proativa para solucionar este problema. As falas dos agentes institucionais indicam problemas que se estendem ao longo do tempo, sem que estes, em sua maioria, consigam ser superados.

**Agora, é claro que a gente pode fazer alguma coisa no final, que isso!** [Ênfase]. Concentrar esforços de monitoria, concentrar esforços de ações de apoio pedagógico para as monografias, sem dúvida, para esses alunos que já chegaram a esse ponto e isso é uma ação conjuntural, você atua ali na conjuntura, no momento, mas não esquecer da necessidade de pensar a questão de forma estrutural, ou seja, desde o começo porque eu acho que em grande medida, de novo, a afiliação estudantil, pelo menos aqui no caso brasileiro, tem a ver com a cultura linguareira da universidade, com as práticas de leitura, escrita e oralidade que passam por grupos de pesquisa. E aí temos que ficar mais atentos ao acolhimento dos estudantes ao longo de sua formação, desde o começo, para se chegar a esses grupos, para ir aprendendo a fazer pesquisa. Então, eu acho que tem uma ação estrutural que tem que vir desde o começo, mas que não dá para abandonar esses alunos no final também. É preciso esforços pontuais como monitorias, como rodas de conversa, como extensões que podem se abrir talvez para fora da universidade também. Conversas com os professores também porque às vezes, quase sempre a gente olha para os estudantes e esquece o professor. Como é o processo de orientação para o professor? **(A4, agente institucional, IES B).**

Uma estratégia importante neste sentido é desenvolvida pela equipe de apoio pedagógico de uma das IES analisadas: um relatório interno com objetivo de analisar os desempenhos dos estudantes e indicar aqueles que apresentam problemas de desempenho e que apresentam maior risco de chegar ao fim do prazo de integralização sem concluir os créditos necessários. A partir deste levantamento é produzida uma listagem e gráficos que representam a situação atual do estudante.

---

<sup>61</sup> Supressão visando garantia do anonimato.

Outro fato importante é que os estudantes desta IES podem ter acesso ao material e possuir um instrumento para compreender melhor sua situação acadêmica. A partir deste trabalho os agentes indicam que os alunos dos cursos de Ciências Exatas permanecem maior tempo na universidade. Neste campo encontram-se cursos com disciplinas com altas taxas de reprovação como as de Cálculo, comuns a todos os cursos de engenharia, por exemplo. Entre os cursos do campo das Ciências Humanas a evasão tem sido maior nos cursos de licenciatura.

Os alunos de exatas são os que mais ficam na universidade, ou seja, eles usam mais tempo para ficar na universidade; e os de humanas, o que a gente percebe, o pessoal de licenciatura é o que mais abandona, ou seja, eles estão lá cursando e de repente eles abandonam. Eles não usam mais tempo, mas de repente abandonam o curso. (A7, agente institucional, IES C).

~

(...) o Centro onde são as carreiras voltadas à tecnologia: engenharias, matemáticas, físicas, químicas etc. e tal. A gente chama “galera das exatas”. Eles têm um índice muito grande de reprovações em disciplinas de início de período. Reprovações por nota. Então a gente tem uma característica desse curso. **Por exemplo, na Engenharia você tem um alto índice de reprovação em disciplinas relacionadas à matemática e estatística no início do curso e a galera que tinha que estar fazendo disciplinas do quarto e quinto período ainda estão fazendo uma disciplina do primeiro que trava todo o seu desenvolvimento acadêmico.** Ele não consegue avançar muito no curso por conta disso. Por sua vez, a gente tem os alunos de licenciaturas que tem um outro perfil. Já é o cara que começa a reprovar por falta. Aí ele vai abandonando o curso. Então... Eu acho que é uma pergunta muito difícil de ser feita diante de uma comunidade tão plural. (A8, agente institucional, IES C).

Um entrevistado de outra IES também indica diferenças de desempenho entre áreas de estudo, com os cursos de exatas (com destaque para as Engenharias) apresentando médias de notas menores que cursos de Ciências Humanas devido às dificuldades com disciplinas que envolvem matemática. Contudo, é indicado que este não seria um indicativo de que cursos de humanidades seriam mais “fáceis”, mas apontam para um problema histórico no ensino de matemática na educação básica, pois mesmo estudantes que cursaram escolas privadas apresentam grande dificuldade (os cursos de engenharia são amplamente ocupados por estudantes de classe média):

Então, o que a gente vê, que deve acontecer em outras universidades também, é que cada curso tem critérios de avaliação diferentes, né, então, por exemplo, as Engenharias na [Universidade]<sup>62</sup>, por serem mais exatas, né, na avaliação assim, ou está certo ou está errado e dá a nota, eles têm uma média de notas bem abaixo dos cursos de

---

<sup>62</sup> Supressão visando garantia do anonimato.

Humanas, por exemplo. Você vai num curso de [...] <sup>63</sup>, Serviço social, Pedagogia os alunos estão tirando 8, 9, 10. Você vai no curso de Engenharia, os alunos estão tirando de 0 a 6, a nota boa é 7, excelente é 7. **Então é uma diferença que a gente vê e isso a gente vê que causa muito sofrimento nos alunos de exatas, a gente tem muita procura de alunos de exatas que foram reprovados, fizeram de novo e foram reprovados de novo, que estão tirando nota baixa, que não estão conseguindo acompanhar etc.** (A3, agente institucional, IES A).

Um elemento em comum indicado na maior parte das entrevistas é a dificuldade enfrentada para a realização de um acompanhamento constante da trajetória de todos os estudantes. Mesmo na IES que possui dados estatísticos mais organizados faltam informações específicas sobre as ações de acompanhamento acadêmico e apoio pedagógico. Há pouca informação sobre quantos alunos são acompanhados <sup>64</sup>, quais os impactos dos programas no desempenho alcançados nas disciplinas, quantos estudantes atendidos conseguem concluir os cursos ou quantos destes evadem. A pesquisa atual indica a necessidade de aprimoramento dos dados para que seja possível definir a eficácia das políticas de acompanhamento acadêmico e apoio pedagógico nas IES brasileiras. A falta de recursos financeiros para investimento nas unidades de apoio pedagógico e a pouca quantidade de funcionários que se dedicam exclusivamente a estas tarefas têm limitado o alcance do trabalho realizado.

Além disso, existe a percepção em todas as IES de que parte dos professores não apoia e contribui “pouco” com ações de apoio pedagógico, em grande atuando apenas em atividades de apoio obrigatórias (no caso de IES que desenvolveram grupos de orientação e tutoria que envolve obrigatoriamente a participação de professores). As opiniões dos professores sobre as ações de acompanhamento acadêmico e apoio pedagógico tendem a se dividir:

Algo que eu acho que é importante mencionar aqui em relação [à orientação] e acho em relação às nossas atividades em geral é que há sempre um tensionamento que eu acho importante que aconteça que é o tensionamento entre **o que é o acompanhamento pedagógico e o que é autonomia necessária ao aluno no ensino superior.** Então é muito comum que a gente tenha grupos de professores que pensem diferente e isso é muito saudável. Alguns dizendo: “Olha, a gente precisa fazer um acompanhamento mais próximo” e outros dizendo: “Olha, a gente está numa universidade, a gente está no ensino superior e talvez isso seja – esse tipo de acompanhamento que está sendo proposto – seja um pouco demais porque os alunos precisam criar uma autonomia, precisam de alguma forma se virar” etc. (...) Eu acho que consegue um bom equilíbrio, claro que nem sempre, às vezes pende

---

<sup>63</sup> Supressão visando garantia do anonimato.

<sup>64</sup> Os entrevistados indicam que o número de estudantes participantes das atividades pode variar de acordo com o tipo de ação realizada.

para um lado, às vezes pende para outro, mas acho muito importante que a gente tenha docentes o tempo inteiro questionando e interrogando isso de alguma forma nos ajuda a refletir, pensar sobre o nosso papel nesse tipo de acompanhamento. (A1, agente institucional, IES B).

Um dos principais argumentos indicados seria o fato de que o “excesso de acompanhamento” impediria que os alunos desenvolvessem a autonomia necessária esperada de estudantes de cursos superiores (ZIMBA et. al, 2020). Isso indica que também é necessário que sejam desenvolvidas ações de capacitação voltadas aos professores, que incluam discussões sobre desigualdades educacionais e sobre os debates sobre evasão discente na educação superior. Agentes de instituições analisadas indicam a existência de trabalhos de conscientização e sensibilização com os professores:

A gente dá um curso semestral aos professores em que a gente discute conceitos da Psicologia, da motivação; conceitos da Pedagogia, da aprendizagem, autorregulação, auto eficácia, relação professor-aluno, clima da sala de aula. Então a gente traz pessoas do [Departamento]<sup>65</sup> para conversar com os professores; a gente mesmo faz rodas de discussão com os professores e traz conceitos da Psicologia e da Pedagogia, da Educação, né? Para discutir com professores da Administração, da Engenharia, da Psicologia também vêm alguns professores, enfim... Professores que estão interessados em entender mais sobre essa relação professor-aluno dentro da sala de aula. (...) <sup>66</sup> Os nossos psicopedagogos também participam. Então, o apoio que a gente dá é bastante nesse sentido, né? De professores que buscam a gente com dúvidas, né? (A3, agente institucional, IES A).

~

Então a gente também tem que olhar para o professor, não numa visada de responsabilização do professor ou de denúncia, mas de apoio mesmo. Aprender a orientar é uma coisa que a gente faz também. A gente também precisa aprender, não é? E enfrentar as dificuldades que há dos dois lados, certamente maior para os estudantes, mas o professor também tem suas dificuldades e precisa enfrenta-las, olhar para elas com coragem para melhorar esse quadro todo. (A4, agente institucional, IES B).

~

Então a gente... e aí a gente faz atividades intersetoriais, a gente também entende que nosso trabalho não é... tudo na universidade passa pelas questões pedagógicas. Então, a cultura, o lazer, a divisão de saúde... então a gente começou a fazer trabalhos em parceria com as outras divisões. (...) **A gente fez também um trabalho de suporte ao docente, que foi uma demanda dos docentes para a gente, de um docente especificamente da Geologia, então nosso trabalho é esse assim.** Os atendimentos continuam né, e aí a gente foi fazendo parcerias com os centros para conseguir levar esta proposta para os centros. (A5, agente institucional, IES B).

---

<sup>65</sup> Supressão visando garantia do anonimato.

<sup>66</sup> Trecho suprimido por se tratar de repetição de ideias já indicadas, visando facilitar o acompanhamento dos leitores.

#### 4.4. Fatores subjetivos e permanência estudantil

A discussão atual sobre fatores subjetivos (próprios a cada sujeito) da trajetória acadêmica tem como principal referência teórica o trabalho de Coulon (2008) sobre afiliação simbólica dos estudantes. As diferenças entre o ensino médio e a educação superior, a inserção em um ambiente que preza pela autonomia e criatividade (ZIMBA et. al, 2020) e a internalização de novos *habitus* são grandes desafios para todos, sendo ainda maiores para estudantes oriundos de famílias com menores capitais econômicos, sociais e culturais que são os primeiros da família a alcançar a educação superior e não possuem os “lucros” (BOURDIEU, 1996, 1999, 2013) que a inserção social pode proporcionar: informações sobre o funcionamento do sistema e suas regras burocráticas e de sociabilidade (BOURDIEU; PASSERON, 2018).

Ainda que os agentes entrevistados destaquem a dimensão material da permanência estudantil, fatores subjetivos (emocionais, psicológicos, afiliação simbólica e conflitos) também são apontados como variáveis que merecem atenção ao se formular políticas de apoio aos estudantes. Porém, um dos entrevistados afirma que se preocupa com o fato de atribuir os elementos que levam à evasão somente aos “problemas psicológicos” dos estudantes:

Então eu tenho uma preocupação com essa coisa de colocar só nas questões psicológicas do aluno, quando na verdade, o aluno estava seguindo uma linha reta do que ele viveu a vida inteira na escola e chega na universidade é outra coisa. **Agora, obviamente que isso acaba também sendo afetado pelas questões das diferenças sociais sim, que são muito difíceis sim, e que fica tudo embolado.** Eu acho que é muito importante fazer a análise, né, no sentido de separar os diferentes elementos que compõem esse todo. (A4, agente institucional, IES B).

Esta fala reforça que a análise deste conjunto de problemas é mais complexa porque é difícil para os agentes institucionais criarem categorias como as socioeconômicas para definir de forma precisa o que chamamos nesta tese de “fatores subjetivos”. Esta discussão busca analisar o sentido que os indivíduos conferem às suas experiências sociais (DUBET, 2010). O objetivo desta seção é indicar as percepções dos agentes institucionais a respeito das interações e conflitos que ocorrem no ambiente universitário e como as IES têm lidado com este tipo de problema.

A realização de oficinas e rodas de conversa tem sido uma estratégia utilizada pelas IES participantes visando aproximação com os estudantes e como forma de saber mais sobre suas experiências na universidade. Estas são abertas a todos, independentemente da forma de ingresso e das condições socioeconômicas porque todos



enfrentam alguma dificuldade durante a trajetória na graduação. A avaliação destas atividades entre o corpo discente tende a ser positiva, mas a participação efetiva varia bastante. Sobre a primeira oficina realizada em sua IES um agente afirma que:

**Foram muitos inscritos, mas poucos alunos participaram**, mas assim, foi um número significativo. **Primeira oficina nossa teve um número de 25 alunos. Para a gente isso foi muita coisa porque a gente tinha vindo de atividades que a gente fazia propostas e aparecia um, dois, né?** Então, 25 foi coisa à beça. A gente ficou muito feliz. E aí a gente começou a trabalhar nessas frentes e que a gente trata de assuntos relacionados à experiência acadêmica e a gente tenta relacionar o nosso conhecimento teórico com a prática e cotidiano dos estudantes através das atividades. Tem as oficinas de organização de estudos, tem as rodas pedagógicas, que são temáticas. (A5, agente institucional, IES B).

#### **4.4.1. Fatores subjetivos: a escolha precoce dos cursos e a dificuldade de inserção simbólica**

Abbiatti et. al. (2017) indicam que grande parte dos estudantes realiza a escolha de curso baseada em informações incompletas e/ou idealizadas sobre os cursos e mercado de trabalho. Além disso, a maioria dos estudantes realiza esta escolha ainda muito jovem e inexperiente. Entre os agentes institucionais, há a percepção de que a decepção com os cursos escolhidos (conteúdos, professores, experiências e expectativas salariais no mercado de trabalho), ou a escolha orientada pela família (principalmente em direção a cursos de maior prestígio social) é um fator muito importante que influencia para a evasão, do curso e da instituição.

Porque é isso né, tem muita gente, por exemplo, que está fazendo Engenharia ou está fazendo Direito ou Administração porque o pai mandou, porque era um curso competitivo e achou que tinha que fazer e não quer. Gosta de História. Gosta de Pedagogia. Eu brinco que metade dos alunos de Pedagogia vem do Direito. Assim, a gente tem... Teve uma época (...) <sup>67</sup> eu contei: tinha 10% [dos alunos de Pedagogia] que eram de Direito porque é isso. Os alunos fazem escolha no vestibular; chegam lá eles conhecem a realidade, veem que não era nada daquilo e se arrependem. (A3, agente institucional, IES A).

~

[O curso de Pedagogia] é um curso que muitas... Que alguns, entram como primeira opção, a gente também tem muitos estudantes que são oriundos da Escola Normal que queriam efetivamente Pedagogia; outros que não vêm da Escola Normal, mas que também queriam Pedagogia e a gente tem uma grande parcela de estudantes que não queria Pedagogia como primeira opção. Então também é muito importante que logo de cara eles conheçam né o que é possível nesse primeiro momento, o que é a Pedagogia, o que é essa profissão, o que

---

<sup>67</sup> Supressão visando garantia do anonimato.

é ser professor nas séries iniciais, na educação infantil, na gestão escolar e as possibilidades que o curso de Pedagogia dá a eles. (A1, agente institucional, IES B)

A lógica de seleção através do Sistema de Seleção Unificada (SISU) e do Programa Universidade para Todos (PROUNI) faz com que parte significativa dos estudantes ingresse em cursos que não seriam sua primeira opção e para os quais não estariam “vocacionados” (PIRES et. al, 2019; RIBEIRO; MORAIS, 2020). Ribeiro e Morais (2020) indicam que a ampliação do número de vagas e a facilidade de escolha de cursos em IES de todo país pode favorecer o ingresso de estudantes que ainda não conseguiram realizar uma escolha consciente de carreira, aumentando as chances de evasão. Segundo alguns agentes entrevistados isso favorece a evasão porque os estudantes ingressam nos cursos em que a aprovação foi possível e o abandonam assim que conseguem ingressar em cursos de sua preferência, como indicado abaixo:

**Essa é outra questão importante para nós porque tem muita gente que entrou na Pedagogia porque não tinha outra opção ou porque não encontrou a opção que gostaria. Então no primeiro momento em que a pessoa encontra a chance de ir para outro curso aí a pessoa sai.** Pede reingresso. Não é reingresso. É transferência, né, aí começa a cursar as disciplinas em outro curso ou faz de novo o ENEM, mas não é a maior parte, sabe? Eu acho que inclusive se dá o processo inverso. Tem gente que entra não se vendo ali na Pedagogia e acaba se encantando, sabe? Acaba gostando das possibilidades e tudo mais e pensando, sei lá, em pedir reingresso para aquilo que gostava ou coisas do tipo. Mas eu acho que o mais forte, no caso, a configuração familiar e a renda. (A6, agente institucional, IES B).

Em uma das IES foi indicada a questão da baixa relação candidato-vaga de alguns cursos, que faz com que estes sejam considerados como “cursos de ingresso fácil”. Desta maneira, grande quantidade de estudantes ingressa nestes cursos e posteriormente os abandonam em direção ao “curso do coração”, aumentando as taxas de evasão da instituição. Segundo um dos entrevistados, é comum observar turmas muito cheias nos primeiros períodos em disciplinas obrigatórias e um esvaziamento ao longo do tempo, o que também provoca uma discussão sobre a quantidade de vagas ofertadas por período.

#### **4.4.2. Fatores subjetivos: ações de atenção à saúde mental dos discentes: atendimento psicológico e psiquiátrico**

Problemas relacionados à saúde mental podem comprometer de forma significativa tanto a vida quanto a trajetória dos estudantes na medida em que casos de depressão e suicídios são situações recorrentes enfrentadas na vida universitária (FREITAS et. al, 2020). Depressão, ansiedade e outras síndromes psíquicas diminuem a

qualidade de vida dos estudantes e têm sido objeto de atenção por parte das políticas de permanência.

Silvério et. al. (2019) indicam que houve aumento no número de suicídios consumados bem como de tentativas envolvendo a população infanto-juvenil, principalmente entre a população inserida na educação superior devido a fatores como o estresse no ambiente universitário, uso de drogas, histórico de transtornos mentais (depressão, transtorno bipolar, esquizofrenia, dentre outros) e pertencimento a grupos de alta vulnerabilidade psicossocial. Os autores indicam que se esses problemas forem tratados com seriedade será possível desenvolver ações mais eficazes de acompanhamento, tratamento e combate ao suicídio na educação superior.

As universidades brasileiras tendem a apresentar alta incidência de problemas psicológicos e psiquiátricos bem como diversos casos de ideação suicida, tentativas e suicídios consumados (DUTRA, 2007, 2008; VIEIRA; COUTINHO, 2008; CAMARGO et. al, 2014; FERNANDES et. al, 2018; LEÃO et. al, 2018). Somente agentes de uma das IES participantes indicam especificamente ações voltadas à prevenção ao suicídio.

Serviços de atendimento psicossocial se tornaram ainda mais importantes devido aos efeitos da pandemia da COVID-19. As políticas de restrição impostas a partir do mês de março de 2020 pelo Ministério da Educação, governos estaduais e municipais fizeram com que estabelecimentos de ensino interrompessem suas atividades presenciais e passassem a adotar o ensino remoto. Além disso, diversos setores da economia tiveram suas atividades paralisadas durante vários meses<sup>68</sup> impactando a renda de parcela significativa dos trabalhadores. O medo da contaminação, complicações oriundas da doença, morte de familiares e amigos e dificuldades financeiras podem ser elementos importantes que influenciem na eclosão de problemas psíquicos e nas taxas de evasão. Um dos agentes indica a realização de atividades de acompanhamento psicológicos de forma remota durante o período da pandemia:

A gente também tem esse tipo de desenvolvimento, de acompanhamento com os estudantes e elas estão agora nessa fase também, atuando bastante de frente, fazendo oficinas, **fazendo lives para o atendimento para os estudantes nesse momento de pandemia** porque a gente está longe e estava fazendo uma mediação tecnológica, mas agora vai voltar com o ensino remoto. Então, assim, a importância desse acompanhamento psicológico... A Psicologia também agora nesse momento de pandemia está fazendo um trabalho

---

<sup>68</sup> A paralisação das atividades econômicas não ocorreu de forma uniforme em todos os estados e municípios, pois são sujeitas a decisões das autoridades locais.

muito legal, ele está atendendo a comunidade. [...] <sup>69</sup>, são servidores, tanto docentes quanto técnicos e os estudantes (...) (A7, agente institucional, IES C).

Contudo, o acesso a este tipo de ação apresenta algumas limitações, pois nem sempre é possível satisfazer a demanda de todos que necessitam de atendimento psicológico ao mesmo tempo. Desta maneira, as IES analisadas buscaram criar estratégias para cadastro e atendimento dos seus estudantes. Ainda que exista a percepção de que o acompanhamento psicológico não atua da maneira ideal, ainda assim estas ações têm sido consideradas muito importantes. Uma das IES indica a contratação de uma psicóloga para atender exclusivamente aos estudantes que necessitam de apoio psicológico, o que já é um avanço na forma como esta questão é tratada:

A gente conseguiu que a Reitoria contratasse uma psicóloga [...] <sup>70</sup>, para se dedicar exclusivamente aos alunos da [Universidade] <sup>71</sup> porque o [Programa que atende ao público em geral] <sup>72</sup> atende à comunidade fora da [Universidade] <sup>73</sup>, por questões éticas não pode atender aos próprios alunos. Eu acho que eu não me esqueci nenhum. Então, são cinco núcleos que a gente fez essa fusão. E quando a gente fez essa parceria, a gente passou a atender os alunos tanto nos aspectos psicológicos, psicopedagógicos e também em relação à acessibilidade, que é um “Calcanhar de Aquiles” de todas as universidades aqui do Brasil. Então, assim a parte pedagógica *stricto sensu*, acontece eu diria, no âmbito da [Divisão de Apoio] <sup>74</sup> como um todo, da [Divisão de Apoio] como um todo. (A3, agente institucional, IES A).

#### 4.5. Preconceito e discriminação no cotidiano universitário

O sistema de ensino superior foi durante muito tempo um espaço de socialização de elites inteiradas nas regras do jogo social dentro de uma visão patrimonialista de organização (BARBOSA, 2014). A diversificação do perfil discente nas IES brasileiras trouxe à tona tensões latentes que se manifestavam de maneira mais “sutil” pelo fato de que indivíduos com menor renda, pretos, pardos e indígenas ingressavam em menor quantidade na educação superior, principalmente quando consideramos cursos de maior prestígio e mais concorridos (SOUZA; BORGES, 2020).

Os estigmas (GOFFMAN, 2012) associados aos “novos estudantes” e que se refletem em casos de discriminação, violência e exclusão social podem ser elementos importantes que contribuiriam para a evasão discente. Estudantes com menor renda

---

<sup>69</sup> Supressão visando garantia do anonimato.

<sup>70</sup> Supressão visando garantia do anonimato.

<sup>71</sup> Supressão visando garantia do anonimato.

<sup>72</sup> Supressão visando garantia do anonimato.

<sup>73</sup> Supressão visando garantia do anonimato.

<sup>74</sup> Supressão visando garantia do anonimato.

chegam à universidade carregando um conjunto de experiências totalmente diferentes de seus colegas mais privilegiados. Essas diferenças podem ocasionar tensões nos relacionamentos, que podem estourar em conflito aberto ou situações desconfortáveis durante a convivência diária, como indicado pela fala abaixo, quando um dos entrevistados comenta sobre os conflitos cotidianos entre estudantes. Apesar do discurso do agente, há a admissão de que ocorrem discussões devido a este tipo de situação, que por supostamente não serem frequentes, eles não classificam a relação como sendo de “conflito explícito”:

Então, nunca vai às “vias de fato”. São pequenas “coisinhas”, né? A gente tem relatos, como eu falei, do [...] <sup>75</sup>, mas nunca a gente vê um conflito. Pelo menos eu nunca vi. Estou lá há 11 anos e eu nunca vi um conflito explícito ou bate boca também. Eu nunca vi. **É aquela coisa mais camuflada que a gente vê, mais “calada”.** Então é... Os alunos vão se agrupando em nichos onde eles encontram uma identidade e aí eles evitam conviver com outros, mas eu já vi. Eu dando aula mesmo, discussão entre alunos por causa de questões socioeconômicas. A gente teve uma aluna uma vez que era muito rica e ela falando do cavalo dela e as outras alunas estavam olhando para ela [pensando]: “Como assim, cavalo seu?”. Era uma coisa assim: “Como você tem coragem?”, mas não teve conflito. Houve olhares, comentários, **então as vezes tem uma discussão, mas nada... Eu nunca vi nada muito explícito.** (A3, agente institucional, IES A).

Ao longo das entrevistas foram relatadas situações difíceis envolvendo casos de discriminação social, racial, de orientação sexual e religiosa em todas as IES analisadas. A percepção dos agentes sobre estes problemas varia bastante, sendo que em alguns momentos alguns entrevistados afirmam nunca ter presenciado ou sequer ouvido falar de determinados acontecimentos em suas instituições, mesmo que estas situações já tenham sido amplamente documentadas na literatura acadêmica sobre o tema da desigualdade na educação superior.

**Eu acho que pra isso teria primeiro que... A instituição ter esse dado também.** Acho que é o que estamos buscando agora, quando a gente fala que quer estar perto desses alunos e entender um pouco eles. Isso, por exemplo, é um dado [discriminação e preconceito racial] que nunca chegou pra gente (...). **Por exemplo, nosso Departamento nunca trabalhou com isso, com essa questão.** (...) Eu nunca vi, por exemplo, nessas perguntas <sup>76</sup>, essa que a gente pergunta o motivo [da evasão], ela é aberta. Poderia ser dito qualquer coisa. Eu não sei também o quanto, por ser instituição, isso também chega a gente no sentido institucional. Talvez agora a gente consiga ouvir esse estudante, perguntando a eles, talvez de forma mais direta, não sei, né, mas é uma fala, por exemplo, que nunca chegou a gente

---

<sup>75</sup> Supressão visando garantia do anonimato.

<sup>76</sup> Sobre motivações para o abandono dos cursos.

nesses motivos que a gente pergunta e são perguntas abertas. (A7, agente institucional, IES C).

Os programas de acompanhamento acadêmico e apoio pedagógico podem cumprir um papel importante tanto no combate à discriminação, preconceito ou assédio nas IES quanto no apoio aos estudantes vitimados. Porém, para que isto ocorra, é necessário que exista relação de proximidade e confiança entre corpo discente e agentes institucionais responsáveis para que os estudantes se sintam encorajados para denunciar estas práticas, principalmente quando envolvem professores e funcionários, que por deterem poder institucional sobre suas trajetórias acadêmicas (aplicação de notas, avaliações, acesso à pesquisa, estágios e programas da universidade) podem fazer com que as vítimas “prefiram” o silêncio ou o abandono do curso. Este tipo de situação é retratado pela fala de um dos entrevistados ao relatar um problema envolvendo um professor e um grupo de alunos que questionavam a avaliação:

A maneira como a gente... Que eu fui conduzindo o trabalho com eles, eu fui conseguindo ter por parte desses alunos e também por características deles alguma coisa de confiança, de modo que algumas questões mais institucionais fossem chegando, mas, por exemplo, vivi uma situação de... Chegar um grupo... Um aluno falando: “Todo mundo reprovou na disciplina, a gente não sabe o que fazer, está todo mundo chorando lá em cima no corredor. O que a gente faz agora?”. Eu falei: “Vamos ver, o que a gente institucionalmente é possível fazer, é possível que a gente faça”. [...] <sup>77</sup> **Quando eu chego [cheguei] lá, então, [e disse que] a gente precisa caminhar por esse caminho institucional, levar isso para esse lugar, essa questão para esse ponto, os alunos desistiram.** (A8, agente institucional, IES C).

Uma das principais situações indicadas pela literatura é o preconceito em relação aos estudantes cotistas (VALENTIM, 2012; SOUZA; BORGES, 2020). A implementação das políticas de ação afirmativa foi marcada por várias polêmicas e mobilizações contrárias (MAGGIE, 2005; GRIN, 2010) e o maior ingresso de estudantes pretos, pardos, indígenas e egressos das escolas públicas fez com que casos de discriminação social e racial se tornassem tema constante de reclamações e mobilização de estudantes. Destacam-se os posicionamentos dos professores sobre os ingressantes mediante ação afirmativa, principalmente os ingressantes negros que não conseguem ocultar sua condição de cotista.

Segundo um dos agentes a ideia de que os cotistas diminuem a qualidade da instituição é bastante presente entre parte dos professores de sua instituição. Além disso, indica que a IES tem reconhecido a necessidade de realizar trabalhos visando combater práticas discriminatórias no cotidiano da instituição, voltados ao corpo docente:

---

<sup>77</sup> Supressão visando garantir o anonimato.

**“Ah, a gente tem alunos muito fracos”. “As bolsas trouxeram alunos muito fracos”. “A gente está baixando o nível das aulas”.**

Aquele preconceito que tem contra né, o debate de ações afirmativas, né? Etc. a gente trabalha isso também né: o que é ser fraco, o que é dar aula só para os excelentes, o que é dar aula para todo mundo, qual é seu objetivo como professor em sala de aula etc. e é por aí. É um trabalho que está ainda em construção. (...) Tem (sic) professores da área de exatas que são super sensíveis às necessidades dos alunos, sensíveis à diversidade, que estão ali para discutir e você vê uns que são tradicionais, conservadores, né, que querem dar aula para os 10% que tiram notas boas, que não querem ser professores dos que não conseguem acompanhar e isso não é só na área de exatas. A gente vê essa variação muito... Também não é geracional. Claro, eu não estou falando de dados. Estou falando de impressões. Não é geracional, a gente tem professores de diferentes... [...] <sup>78</sup> São casos e casos. A gente ouviu falar de casos com professor com aluno, a gente enfrenta, [...], já enfrentei caso de professores preconceituosos e é isso... Não dá para você traçar... Eu não consigo traçar um perfil... **(A3, agente institucional, IES A).**

Estas percepções negativas em relação aos cotistas tendem a ser contrariadas pelos dados (e mesmo pela percepção cotidiana). Não há indícios suficientemente robustos que permitam afirmar de forma categórica que estudantes ingressantes através de ações afirmativas apresentem desempenho acadêmico inferior aos ingressantes pela “ampla concorrência”. Diversos estudos produzidos nas últimas décadas confirmam este panorama. Na realidade brasileira, dados sobre evasão variam entre IES e entre cursos e áreas de estudo, o que dificulta realizar afirmações categóricas.

Queiroz e Santos (2006) analisaram o desempenho de ingressantes cotistas na Universidade Federal da Bahia (UFBA) em 2005, uma das primeiras IES federais a adotar políticas de cotas. A pesquisa indicou que a proporção de cotistas com Coeficiente de Rendimento (CR) acima de 5,1 foi maior ou igual à proporção dos não cotistas. Tessler (2006) indica que estudantes que ingressam por meio de cotas na Universidade de Campinas (UNICAMP) apresentaram desempenho superior que seus colegas em 56% dos cursos e quando havia diferença, esta era estatisticamente insignificante. O estudo de Velloso (2009) na Universidade de Brasília (UnB) indicou que em dois terços das turmas não foram observadas diferenças significativas entre cotistas e não cotistas e em alguns grupos a diferença foi favorável aos cotistas.

Garcia e Jesus (2015) analisaram dados do Índice de Rendimento Acadêmico de nove cursos da UnB e indicaram que cotistas e não cotistas apresentaram CR equivalente em pelo menos 50% dos semestres dos cursos e as diferenças observadas

---

<sup>78</sup> Supressão visando garantir o anonimato.

entre os dois grupos também não foram estatisticamente significativas. Entretanto, os autores indicam que o curso de Biologia foi o único em que os cotistas apresentaram desempenho inferior em todos os semestres. Em cursos de Engenharia os estudantes cotistas apresentaram desempenho significativamente inferior aos não cotistas na primeira metade dos cursos, quando são ministradas as disciplinas de Cálculo, que tendem a apresentar elevados índices de reprovação em todos os grupos, sendo maior entre os cotistas. Isto reforça a importância de políticas de acompanhamento acadêmico e apoio pedagógico, como cursos de reforço e nivelamento e atividades de monitoria que sejam bem definidos e especificados segundo as diferentes áreas de conhecimento.

Estudo com resultados semelhantes foi desenvolvido por Cavalcanti et. al. (2019), sendo que nesta pesquisa, as autoras indicaram que o desempenho de cotistas na Universidade Federal da Bahia (UFBA) é aparentemente inferior ao dos não cotistas. Porém, da mesma forma que ocorreu no estudo de Garcia e Jesus (2015), ao estimar por áreas de conhecimento esta diferença só se manteve nos cursos da área da Saúde, em geral ocupados por estudantes de perfil socioeconômico mais privilegiado, como Medicina e Odontologia, cujas trajetórias acadêmicas são fruto de maior investimento familiar e preparação escolar (ALMEIDA, A, 2009, 2015; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017).

Outra contribuição importante é a de Wainer e Melguizo (2018) sobre o desempenho de estudantes concluintes. Os autores analisaram o desempenho de concluintes em três edições do ENADE (2012, 2013 e 2014) e os resultados indicaram que não foi possível observar diferenças significativas de conhecimentos entre concluintes que ingressaram por cotas e por ampla concorrência. No Brasil, este fenômeno também pode ser observado em relação a ingressantes no setor privado através do PROUNI utilizando a nota obtida no ENEM. Bolsistas integrais apresentam desempenho superior aos bolsistas parciais e de estudantes de escolas privadas que não ingressaram pelo programa (BECKER; MENDONÇA, 2019). Resultados semelhantes também estão disponíveis fora do Brasil, como indicado a seguir.

Rotem et. al. (2021) analisaram a evasão discente na Universidade Hebraica de Jerusalém entre os anos de 2003 e 2015. Os autores indicam que a pesquisa sociológica tem privilegiado variáveis socioeconômicas anteriores ao ingresso dos estudantes como preditoras das chances de evasão, como a renda familiar e o pertencimento a minorias sociais. No entanto, os autores indicam que os estudantes ingressantes por políticas de ação afirmativa apresentaram desempenhos tão bons quanto os ingressantes não



beneficiados. Outro importante resultado é que estudantes cotistas ainda apresentam desempenho superior a não cotistas com mesmo perfil socioeconômico, ou seja, estudantes de menor renda ingressantes por ampla concorrência apresentam desempenho inferior ao de cotistas, devido provavelmente à superseleção das políticas de ação afirmativa.

A pesquisa em Israel observou, a partir de análise estatística, que a principal variável que influencia na evasão discente é a trajetória no primeiro ano de curso. Notas altas, maior quantidade de créditos cumpridos e assistência estudantil contribuem para redução dos índices de evasão. Estes resultados são muito importantes por reafirmarem os mesmos achados de pesquisas em outros contextos nacionais como nos Estados Unidos (ROLAND et. al, 2016) e no Brasil (GARCIA; JESUS, 2015; CAVALCANTI et. al, 2019). Em relação às diferenças de desempenho entre cotistas e não cotistas, um dos nossos entrevistados indica que:

**Os cotistas são os que menos evadem. Isso não significa que eles tenham melhores condições dentro da universidade.** Eu acho que são tantas nuances nisso, eu acho que na verdade pode cair no senso comum ou numa percepção nossa de vida e de entendimento político, por exemplo. **Você é a primeira pessoa da sua família a conseguir ter uma graduação, provavelmente você vai ser aquele último que vai desistir porque você conseguiu chegar num lugar muito difícil.** (...) **Índice de abandono dos cotistas é baixíssimo.** (A7, agente institucional, IES C).

Desta maneira, os trabalhos discutidos indicam uma hipótese que ainda precisa ser mais analisada com estudos em larga escala: a de que fatores socioeconômicos (trajetória) são mais relevantes para compreensão do desempenho acadêmico que a forma de ingresso em si. Esta hipótese lança luz sobre o tratamento institucional da questão ou sobre como as IES conseguem combater os *gaps* da trajetória dos estudantes que conseguem superar as barreiras para o ingresso.

Mesmo que as IES ainda operem mecanismos internos de reprodução de desigualdades, estas tem conseguido se abrir aos “novos estudantes”. Porém, a dimensão da permanência e das trajetórias no interior das universidades ainda precisa ser analisada com maiores detalhes para que possamos nos certificar de que o sistema de ensino não esteja produzindo gerações de desiludidos com as promessas de democratização da universidade, como indicado por Pierre Bourdieu ainda na década de 1960 (BOURDIEU, 2000). Quais oportunidades se abrem aos estudantes? Quais seus destinos após concluírem os cursos? (BORGES; HONORATO, 2020).

#### 4.6. O “outro lado da moeda”: a universidade como “local seguro” do preconceito.

A diversidade de experiências e pontos de vista dos agentes sociais faz com que em alguns momentos os pesquisadores indiquem fatos que à primeira vista parecem contraditórios ou incoerentes. O título desta seção chama a atenção para uma situação deste tipo. Ao mesmo tempo em que ocorrem situações envolvendo preconceito e discriminação no espaço universitário e que para alguns grupos de estudantes este possa se apresentar como um ambiente hostil que requer “resistência” (VALENTIM, 2012), para outros estudantes a percepção sobre este ambiente é oposta: a universidade seria um espaço onde estes podem, por alguns momentos, **“escapar”** da discriminação que sofrem “fora dos muros”.

Esta percepção foi muito enfatizada em relação aos estudantes pertencentes ao grupo LGBTQIA+ (SANTOS, 2020). Porém, isso não significa inexistência de discriminação homo/transfóbica no interior das universidades. A hipótese é que diferentemente do ambiente da educação básica (ALBUQUERQUE; WILLIAMS, 2015), os estudantes universitários possuem maiores recursos emocionais e suporte para lidarem com estas agressões. A percepção do preconceito enraizado na sociedade pode fazer com que os indivíduos desenvolvam um medo intenso:

Uma vez eu ouvi isso de uma aluna minha, que ela disse: “Professor eu vivo com minha companheira”. E logo assim, que ela ficava assustada durante a campanha presidencial, que ela morava num prédio. “Aqui eu me sinto segura, mas eu tenho medo quando eu chegar na minha casa porque eu não posso... Até chegar à casa aonde eu vivo com minha companheira eu não tenho certeza que eu vou estar segura até chegar lá. Aqui dentro eu tenho certeza que eu vou estar segura, mas lá fora eu não sei”. (A2, agente institucional, IES C).

Este é mais um indicativo da diversidade de experiências sociais possíveis dentro de uma mesma instituição. A principal hipótese com a qual trabalhamos é a de que atos preconceituosos e discriminatórios contra indivíduos LGBTQIA+ seriam praticados de forma mais aberta fora da universidade, em oposição ao que ocorreria em relação ao preconceito racial, muitas vezes classificado como “sutil” e velado no dia a dia (NOGUEIRA, 2007). A manifestação de atitudes hostis contra LGBTQIA+ ainda encontraria maior legitimidade social que manifestações abertas de racismo que geram maior indignação quando ocorrem, ainda que recorrentemente os agressores fiquem impunes.

Os indivíduos conseguem ser “eles mesmos” em gradações distintas a depender do local e do contexto. Desta maneira, em ambientes mais hostis esta expressividade pode ser autocontida, (ARRUDA, 2017; NONATO, 2017). Para muitos estudantes o primeiro contato com discussões sobre gênero e sexualidade ocorre na universidade, onde convivem com uma diversidade social e cultural com a qual não estavam habituados.

Acho que quanto mais [o ambiente é] diverso, maior é a possibilidade de encontro com vários mundos e várias subjetividades e na medida em que você encontra várias subjetividades você revê a sua, né? Você amplia enormemente a sua possibilidade de ser e estar no mundo e isso é maravilhoso, mas gera uma série de conflitos, né? (A1, agente institucional, IES B).

Para parte expressiva dos estudantes a vida universitária se configura como um período em que começam a questionar seus posicionamentos em relação a diversos temas, incluindo a orientação sexual e identidade de gênero. Isso faz com que muitos familiares construam a percepção de que a passagem pela universidade e as “más influências” deste ambiente “transformaram” seus filhos em homossexuais ou transexuais. Esta percepção encontra forte ressonância no senso comum e no campo político, sendo um dos temas em que as IES brasileiras (principalmente públicas) mais têm sido combatidas e atacadas no campo da política e da moral religiosa.

Os agentes institucionais indicam que este tema é “delicado” e exige bastante atenção, não somente devido ao preconceito existente na sociedade, mas em relação a estes alunos e suas famílias. Não raramente, isso pode resultar em conflito ou violência doméstica. No trecho abaixo, as frases incompletas indicam a dificuldade de tratar deste assunto e o quanto ele é “sensível”:

**Pergunta:** [É] Como se a universidade tivesse incentivado isso [o reconhecimento da orientação sexual ou identidade de gênero], no caso? Parecia (sic)... Como se fosse isso, né?

É. De alguma forma há essa, enfim... Eu acho que o embate se dá em várias assim... Alunos desde que se descobrem trans... Alunos, aí uma série de coisas... Alunos que se descobrem bi, homossexuais, nesse momento em que começam a... Né a se sentir... A necessidade de assumir isso e aí isso no seio familiar muitas vezes gera tensionamentos muito difíceis, muito difíceis em todos os âmbitos como a gente está falando de alunos que muitas vezes precisam sair de casa e efetivamente falam: “Bom, e agora para continuar a universidade eu ainda tenho esse desafio que é como me manter, como ter uma casa, como enfim...”. Não é simples. (A1, agente institucional, IES B).

A “liberdade” vivenciada na universidade, compreendida como a aceitação dos amigos e um tratamento “normal” (GOFFMAN, 2012) sem repreensão ou tentativa de

controle disciplinar dos corpos (FOUCAULT, 2013) por parte dos funcionários e professores como ocorria na educação básica e no meio familiar contribuiria para um sentimento de pertencimento que pode inclusive contribuir para a permanência estudantil:

Mas na [Universidade] <sup>79</sup> esse pertencimento, eles se identificam muito ali. Eles não veem como aprisionamento. Eles veem como um momento de liberdade que eles podem viver ali o que eles não podem ser lá fora, dentro dos muros da universidade, no [...] <sup>80</sup>, onde fica a [Faculdade] <sup>81</sup>. Muitos se sentem ali como eles podem ser o que eles querem. (A2, agente institucional, IES C).

Nos próximos anos as pesquisas precisarão analisar como a interrupção das atividades presenciais e das interações no ambiente universitário motivadas pela pandemia da COVID-19 afetaram a vida destes estudantes, que de uma hora para a outra perderam as principais redes de apoio que possuíam: o contato com colegas e professores. Como a restrição ao ambiente doméstico, em muitos casos hostil, e as dificuldades decorrentes do desemprego que fazem com que muitos não consigam sustentar uma vida independente afetaram a vida destes estudantes? Quantos evadiram neste período e qual impacto para a saúde mental e psicológica destes indivíduos? Quantos ainda possuem a perspectiva da construção de uma vida independente e de experimentar mobilidade social por meio da universidade?

#### **4.7. A pandemia da COVID-19 e o atendimento aos estudantes**

A adaptação das atividades presenciais para o ambiente virtual, denominada como “ensino remoto”, lançou luz sobre a enorme desigualdade existente na sociedade brasileira, onde as IES tiveram que se adaptar a esta nova realidade em ritmos diferentes. Somente transferir as atividades para o mundo virtual não é o suficiente para superar este momento de crise (GUSSO et. al, 2020). Além disso, a necessidade de adaptação rápida à nova situação também foi um problema para a maior parte dos professores, que não se consideravam preparados para ensinar em formato remoto (MOREIRA et. al, 2020). Como indicado no capítulo anterior, esta adaptação foi mais demorada nas IES públicas e grande parte das IES federais só iniciou atividades remotas em agosto de 2020 (CASTIONI et. al, 2021).

---

<sup>79</sup> Supressão visando garantir o anonimato.

<sup>80</sup> Supressão visando garantir o anonimato.

<sup>81</sup> Supressão visando garantir o anonimato.

Um dos principais argumentos que sustentaram a interrupção do calendário acadêmico foi que nem todos os estudantes possuem acesso à internet, equipamentos ou letramento digital necessário para acompanharem as atividades de ensino remoto. O objetivo desta seção é indicar como os agentes institucionais adaptaram as políticas de permanência e apoio pedagógico neste período, pois as aulas não foram as únicas atividades prejudicadas pela suspensão das atividades presenciais. Manter as atividades de acompanhamento exigiu tanto criatividade como dedicação por parte dos agentes institucionais.

Como atender, à distância, a todos os estudantes? Primeiramente, foi necessário realizar levantamentos para compreender os perfis dos estudantes e suas demandas e dificuldades para acompanhar as atividades remotas. Todas as IES analisadas buscaram realizar levantamento das condições dos estudantes durante a pandemia. Uma das soluções encontradas por instituições públicas de todo país foi a disponibilização de *chips* de celular ou *modems* com franquia de dados móveis para acesso à internet voltados para as atividades acadêmicas, permitindo que estudantes com menor renda familiar e que não possuem acesso à rede consigam continuar seus estudos.

Todas as IES federais ofereceram algum tipo de suporte para o período da pandemia: 73% optaram por oferecer auxílio financeiro para contratação de planos de internet, 46% disponibilizaram *chips* com dados móveis e 55,5% das IES disponibilizaram auxílio financeiro para aquisição de equipamentos eletrônicos, como celulares, *tablets* e *notebooks* (MÉLO et. al, 2020). Foi registrado uma maior frequência da utilização das plataformas *Moodle* (90%) e *Google Meet* (81,7%). As regiões Nordeste e Sudeste foram pioneiras na adoção do ensino remoto e a região Norte foi a que mais demorou para implementá-lo. Um dos agentes indica que houve parcerias entre instituições públicas para compras de *chips* e equipamentos.

Um fato importante é que a demora das IES públicas em aderir ao ensino remoto fez com que parte dos estudantes solicitasse transferência para IES privadas que estavam atuando remotamente, visando evitar atrasos na formação. Contudo, estudantes com menor renda familiar não possuem esta opção. Isso contribuiu para que o processo de adaptação começasse a ser programado. Um dos agentes indica como este processo se desenvolveu:

No início da pandemia a gente ficou também meio confusos né, porque a gente não sabia quanto iria durar tudo isso. Então ficamos meio assim, mas conforme vimos que isso ia demorar, o primeiro que

a gente pensou em ativar os [...] <sup>82</sup>, sobretudo pensando nos ingressantes, né, porque eles entraram e tiveram uma semana, só uma aula de cada matéria e tudo “evaporou”, né? Então, enfim iniciamos um trabalho remoto dos [...] <sup>83</sup> em função, justamente, de manter esses vínculos, né, e pensar... **Porque a gente teve vários casos de pessoas pedindo transferências para universidades privadas porque estavam tendo aulas online, né? Então nós pensamos que seria importante manter esse aluno com a gente e enfim...** eu acho que conseguimos em geral, né? (A6, agente institucional, IES B).

~

O eixo 1 [das ações de apoio na pandemia] <sup>84</sup>, eu acho que seja o que mais interessa (...) trabalha exatamente com a questão discente. Então foi um eixo que fez uma, em primeiro lugar, **uma pesquisa com todos os alunos, tabulou para entender como eles estavam em relação à COVID, como eles estavam em relação a acesso remoto, foi também um GT que bancou que era fundamental [que] todos os estudantes da [Faculdade] <sup>85</sup> tivessem acesso à internet e isso foi... a gente conseguiu isso. A [Universidade] <sup>86</sup> conseguiu isso em relação ao fornecimento de chips e de uma bolsa para compra de aparelhos eletrônicos para os alunos que precisavam.** Então assim isso também foi importante porque o GT fez um **mapeamento desses alunos** com uma série de informações sobre esses alunos, da visão também deles sobre pensar ensino remoto nesse momento, acho muito importante enfatizar isso, a gente está falando de ensino remoto nesse momento em que a gente não tem outra possibilidade né de atuação docente responsável porque a gente não pode fazer uma atuação presencial né, por responsabilidade com a vida, com a saúde, com a segurança de todos. (A1, agente institucional, IES B).

Os relatos dos agentes demonstraram preocupação especial com os estudantes que estavam prestes a concluir seus cursos, pois os efeitos da pandemia a curto prazo poderiam ocasionar prejuízos a esses estudantes, postergando a conclusão dos cursos e ingresso no mercado de trabalho. Além das dificuldades enfrentadas devido à pandemia, os crescentes cortes orçamentários pelos quais as IES federais vêm passando nos últimos anos têm dificultado o financiamento das políticas de assistência como bolsas de assistência estudantil (OLIVEIRA, 2021).

E antes disso [Ecloração da pandemia] foram se fazendo algumas rodas de conversa, né, (...) <sup>87</sup> “Como eu vou me organizar?”, né, tivemos reuniões com a [Divisão de apoio] também para “trocar figurinhas” basicamente. Foi muito interessante. A gente então agora está com duas frentes, né, de rodas de conversa que enchem. **Tem até alunos de Direito cursando ali, querendo participar e a gente tem o foco nas licenciaturas né? Pedagogia e outras licenciaturas, mas até pessoal de Direito estão vindo participar.** Uma com foco, tem toda

---

<sup>82</sup> Supressão visando garantir o anonimato.

<sup>83</sup> Supressão visando garantir o anonimato.

<sup>84</sup> Supressão visando garantir o anonimato.

<sup>85</sup> Supressão visando garantir o anonimato.

<sup>86</sup> Supressão visando garantir o anonimato.

<sup>87</sup> Supressão visando garantir o anonimato.

uma série de reuniões online, você participar de uma ou fazer a sequência e outra sobre monografia, (falha no áudio) para a parte de letramento. Então o foco é organização dos estudos, né, plataformas, “como entro no AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem)”, todas questões para a pessoa sobreviver (...)”. **(A6, agente institucional, IES B)**.

Algumas ações de apoio pedagógico têm sido especialmente importantes neste período de restrições. Uma das principais é o trabalho dos monitores. Sua principal função é apoiar os estudantes em suas dificuldades com o aprendizado das disciplinas. As IES têm buscado valorizar as atividades de monitoria, principalmente em disciplinas que não possuem monitores, e preencher vagas ociosas nestes programas para reforçar o atendimento aos estudantes e professores em ensino remoto.

Então a gente tem também essa, mas principalmente a monitoria que a cada semestre tem ampliado e principalmente agora, nesse momento, em que a gente está, (...) <sup>88</sup> com essas atividades letivas emergenciais como a gente está chamando com esse ensino remoto, muitos bolsistas de monitoria ou então, por exemplo, existiam algumas vagas ociosas de monitoria que não foram preenchidas e a gente buscou preencher justamente também para que esses alunos monitores possam auxiliar em outras disciplinas que não tem essa monitoria, mas principalmente dando apoio à própria dificuldade que os alunos vão ter com a questão da acessibilidade, mas também aos próprios nós professores que temos algumas dificuldades também com a tecnologia. **(A2, agente institucional, IES C)**.

Outra preocupação importante foi com as atividades de pesquisa e extensão. Reuniões presenciais de grupos de pesquisa e laboratório foram suspensas (exceto aquelas relacionadas a serviços essenciais na área da Saúde). Apesar desta paralisação as pesquisas não poderiam ser interrompidas devido ao grande impacto negativo do ponto de vista científico e social. Algumas adaptações foram necessárias e, mais uma vez, os recursos tecnológicos foram importantes para integrar pesquisadores, estudantes e orientadores permitindo que os trabalhos não fossem totalmente prejudicados.

Tudo tem acontecido usando muito essas plataformas, né? No caso da [Universidade] <sup>89</sup> (...) principalmente agora no ensino remoto, mas antes de voltar o ensino remoto já tinha havido vários comunicados justamente por parte da Pró-Reitoria de Extensão de retomar essas atividades de extensão porque se dariam justamente de forma remota. Esses projetos de extensão se dariam à distância nesse primeiro momento. Então a gente foi retomando nesse sentido. Depois houve uma ordem de serviço da própria Reitoria (...) em que ela começou a fazer um processo de análise dos laboratórios, de desinfecção para justamente começar a liberar os laboratórios para aqueles projetos que precisavam dos laboratórios. Tanto é que agora eles começaram esse processo de higienização, de estabelecer os protocolos, de avaliar

---

<sup>88</sup> Supressão visando garantir o anonimato.

<sup>89</sup> Supressão visando garantir o anonimato.

como estão os laboratórios para que alguns possam ser abertos ou não para esses trabalhos de pesquisa que os alunos têm necessidade, mas tem sido até o momento à distância. A própria pós-graduação já tinha iniciado suas aulas à distância, né? E agora que a graduação começou com esse ensino remoto. (A2, agente institucional, IES C).

#### **4.8. Acesso à informação e comunicação institucional**

Parte das desigualdades no interior das IES se estrutura a partir de falhas na comunicação institucional (BORGES, 2017). O acesso à informação é valioso para todos os estudantes e pode ser o diferencial entre o sucesso ou o fracasso na trajetória acadêmica ou profissional. Estar “bem informado” sobre seus direitos e deveres, bem como das oportunidades disponíveis é essencial e o acesso diferenciado à informação pode refletir relações patrimonialistas, onde determinados grupos e indivíduos possuem acesso privilegiado à informação.

Manter o fluxo de informações sobre inscrições em disciplinas, processos seletivos para bolsas de pesquisa, extensão, estágio, intercâmbio e eventos acadêmicos tem sido um dos principais objetivos das políticas de acompanhamento acadêmico e apoio pedagógico. Fazer com que as informações circulem fora dos grupos de pesquisa e das redes de capital social é uma das principais maneiras de romper com as estruturas de desigualdades existentes no interior das IES, fazendo com que todos os estudantes possuam, pelo menos, igualdade de oportunidades. Além disso, é necessário garantir que todos os estudantes conheçam as políticas de assistência estudantil e apoio pedagógico oferecidas pelas universidades. Parcerias com Centros Acadêmicos também têm sido importantes.

Portais institucionais na internet, redes internas de comunicação (Intranet), redes sociais (*Facebook, Instagram, Twitter, Youtube, WhatsApp*, dentre outras) e murais de avisos espalhados pelos campi têm sido as principais estratégias mobilizadas para garantir que os estudantes tenham acesso às informações. Esta comunicação tem sido especialmente importante durante o período de aulas remotas devido à pandemia da COVID-19, quando a ausência física da universidade diminuiu consideravelmente as chances de obtenção de informações, pois a formação de laços e redes sociais que são instrumentos importantes para ter acesso à informação foram completamente desestruturadas, principalmente para os estudantes de menor renda e moradores de regiões periféricas que vivem distantes do “universo” dos estudantes mais privilegiados das áreas “nobres” das cidades, cujas relações familiares, de amizade e vizinhança podem favorecer suas trajetórias acadêmicas e profissionais (BOURDIEU, 1999).



Primeiro tem uma coisa interessante na [Universidade]<sup>90</sup> que é a “Rádio corredor”. A “Rádio corredor” é o principal elemento, mas particularmente a [Faculdade]<sup>91</sup>... é claro que existe a [Pró-Reitoria]<sup>92</sup> que lança aqueles editais de bolsa de Iniciação Científica, né? Não só do CNPq, mas a [Universidade]<sup>93</sup> também tem um programa de bolsas de Iniciação Científica próprias dela que lança esses editais que os professores fazem os projetos, concorrem às bolsas e depois os professores vão divulgando as bolsas que eles ganham para o processo seletivo, enfim. **Isso, antes da pandemia., é o que era mais comum ter um quadro de avisos que a gente espalhava ali naquele quadro de avisos, no Centro Acadêmico e a própria coordenação do curso da [Faculdade] tem uma atuação muito grande também, não só no Facebook, mas Instagram, né?** Para divulgar tanto a questão das bolsas, né? Os próprios professores também pedem, falam com os alunos do Centro Acadêmico. A gente também vai divulgando. A gente tem uma coisa que foge à institucionalidade só daquele *e-mail* institucional das bolsas. A gente divulga o máximo possível que a gente pode, né? O que a gente consegue, né? E isso muito vai pelos alunos também. **(A2, agente institucional, IES C).**

~

Além de todas essas divulgações das redes sociais e algo que eu vou dizer para você que tem sido fundamental nessas divulgações é o Centro Acadêmico. A gente fez uma parceira muito bacana com o Centro Acadêmico da Pedagogia e o Centro Acadêmico tem chegado e aí o Centro Acadêmico tem acesso a esse *WhatsApp* de todos os anos, de todas as turmas e fez um trabalho maravilhoso de chegar e de buscar cada aluno, cada grupo, cada turma, seja pelo Facebook, seja pelo *WhatsApp*, seja... então assim, muito intenso mesmo e acho que isso é importante sinalizar porque essa parceria com os estudantes é de alguma forma um pilar essencial da capilarização que a gente consegue das nossas ações, com muita dificuldade. Não estou dizendo que a gente consegue e chega todo mundo. **(A1, agente institucional, IES B).**

A comunicação em tempos de pandemia também tem enfrentado o problema da difusão de notícias falsas, que tem desorientado ainda mais aos estudantes e o problema do “cansaço” com a interação virtual que tem feito com que muitos alunos ignorem os comunicados oficiais:

(...) Agora eles estão recebendo muita mensagem pelo [Sistema]<sup>94</sup> Então tem gente que imediatamente “apertou aquele botão” e não lê mais nada. Quando eu liguei eu ouvi: “Ah eu recebo tanto *e-mail* do [Sistema]<sup>95</sup> professora que eu já não vi”. Eu falei assim: “Você não viu, mas tinha informação importante para você que é concluinte, por exemplo”. Teve um caso assim. (...) é muita informação chegando. Ele já “deletou”. Outro problema é que as pessoas leem, mas estão tão desesperadas com outras coisas que leu, não leem. (...). E começam a mandar *e-mail* perguntando coisas que estão lá. Aí eu copio e colo

<sup>90</sup> Supressão visando garantia do anonimato.

<sup>91</sup> Supressão visando garantia do anonimato.

<sup>92</sup> Supressão visando garantia do anonimato.

<sup>93</sup> Supressão visando garantia do anonimato.

<sup>94</sup> Supressão visando garantir o anonimato.

<sup>95</sup> Supressão visando garantir o anonimato.

entre aspas. “Tem que ler direito. Olha aqui. Fala tal coisa.” E a outra questão que eu acho que é complicado são os boatos, né? Mídia social tem um problema grande nesse sentido. **É muito boato circulando. Então as pessoas começam a mandar e-mail desesperadas e a gente tem que responder “quinhentos” e-mails sobre o mesmo tema no mesmo dia e isso atrapalha no sentido de que às vezes você não tem como responder quem precisa de resposta “de verdade” por causa do boato.** (A6, agente institucional, IES B).

### **Principais conclusões a partir da análise das entrevistas**

Este capítulo indicou que apesar de cada IES enfrentar problemas próprios, existem muitos pontos em comum nas experiências dos agentes institucionais, confirmando a tendência ao isomorfismo das instituições. Todos os agentes indicam lidar com situações difíceis em que as desigualdades sociais e as dificuldades de inserção simbólica dos estudantes atuam paralelamente traçando uma trajetória que conduziria à evasão discente. A legislação, ao conferir autonomia as IES, atribui aos agentes a responsabilidade de desenvolver ações para auxiliar os estudantes nestas dificuldades.

Durante as entrevistas foi possível observar que em alguns momentos os agentes indicam alguma impotência frente a situações e problemas enfrentados, pois nem sempre existem recursos para atender a todos os estudantes que necessitam. Apesar de muitas ações e programas exitosos terem sido desenvolvidos nas três universidades analisadas ainda persistem grandes desigualdades e muito caminho a percorrer no que diz respeito à elaboração de estratégias de permanência estudantil.

A análise das entrevistas permitiu observar que ao longo dos anos houve uma maior sensibilização em relação às demandas estudantis, não somente do ponto de vista econômico, mas também subjetivo. Como indicado por Zimba et. al. (2020), a ideia de que após o ingresso a responsabilidade pela permanência é exclusiva dos estudantes tem perdido força e cada vez mais as dimensões sociais, psicológicas e emocionais são consideradas como objeto de ação institucional.

As entrevistas também permitiram indicar que a universidade não é um espaço alheio à sociedade. Os “muros” da universidade são, na prática, totalmente metafóricos. Questões e problemas sociais se refletem no cotidiano das IES que atuam como espaços privilegiados de lutas sociais (BARBOSA; PRATES, 2015). As políticas de acompanhamento acadêmico e apoio pedagógico são muito importantes, principalmente, para as primeiras gerações de estudantes que ingressaram a partir das políticas de democratização do acesso das últimas duas décadas. Elas são importantes

instrumentos em prol da igualdade de oportunidades e da equidade no interior do sistema de ensino superior, ainda que este tipo de ação seja mais desenvolvido nas instituições públicas de educação superior.

Todos os relatos e experiências compartilhadas indicam a “dimensão humana” de fenômenos que muitas vezes são compreendidos como mecânicos, como se a burocracia funcionasse por si mesma. Crenças, valores, expectativas, preconceitos e estereótipos, experiências sociais, interesses econômicos, políticos e sociais moldam o cotidiano de todas as instituições sociais, incluindo a universidade. Compreender como todas estas dimensões se encontram é muito importante para a formulação e implementação de políticas públicas/ações bem sucedidas que atendam às reais necessidades dos estudantes.

## Considerações finais

O trabalho desenvolvido ao longo desta pesquisa reforçou a ideia de que ações de enfrentamento à evasão discente são muito necessárias no Brasil, pois nosso sistema de ensino superior enfrenta muitas dificuldades para conseguir garantir permanência estudantil e conclusão dos cursos. A grande expansão e diversificação do perfil socioeconômico dos estudantes aumentou a relevância social deste debate e a Sociologia da Educação tem se dedicado a oferecer contribuições relevantes sobre este tema, fornecendo subsídios para a reflexão acadêmica e para a implementação de políticas públicas de acompanhamento acadêmico e apoio pedagógico.

Entretanto, como indicamos há pouco, afirmar que estas ações são importantes não chega a ser uma “descoberta”. A questão central que motivou esta pesquisa é saber **como** este processo se desenvolve na prática da vida social, no cotidiano das instituições. O diálogo com os agentes institucionais que se encontram nesta posição estratégica de detentores de autoridade institucional foi o grande motor de todo o trabalho. Sem a participação dos agentes nesta pesquisa nada do que foi construído aqui teria sido possível e consideramos que o trabalho empírico foi a principal contribuição original que este trabalho pode oferecer aos seus futuros leitores.

Ainda durante o processo de elaboração do projeto de pesquisa submetido para ingresso no Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia (PPGSA/UFRJ), foi possível observar que a maioria das pesquisas analisadas durante a revisão bibliográfica direcionava o olhar para a percepção dos estudantes, enquanto a ação institucional surgia como um elemento que muitas vezes era pouco explorado. Por esta razão, houve a decisão de propor a análise da ação institucional. Uma das contribuições significativas deste trabalho foi destacar a importância das perspectivas dos agentes que integram a burocracia institucional.

O objetivo desta pesquisa foi analisar os principais problemas enfrentados pelas IES para combater a evasão discente, destacando a implementação de programas de acompanhamento acadêmico e apoio pedagógico. A heterogeneidade entre as instituições e a grande liberdade de ação concedida pela legislação aos agentes no processo de implementação os transformaram em agentes centrais desta análise, pois mesmo no interior de uma instituição, foi possível observar diferenças importantes de organização entre cursos, centros e áreas de estudo.

Estudos sobre permanência estudantil na educação superior podem ser considerados como “clássicos” porque a evasão tem sido tema frequente na produção acadêmica no campo da Sociologia da Educação. Esta pesquisa adotou como ponto de partida para a discussão a expansão do sistema de ensino superior brasileiro observada nos últimos trinta anos, que foi acompanhada por um amplo debate sobre as condições de permanência dos estudantes e sobre a efetiva democratização deste nível de ensino no país.

Nas últimas décadas houve importantes avanços, como a implementação de políticas de ação afirmativa, inicialmente nas universidades estaduais do Rio de Janeiro e da Bahia e, posteriormente, em várias universidades federais através da iniciativa de seus Conselhos Universitários, até a aprovação da “Lei de Cotas”, que uniformizou os requisitos para a reserva de vagas nas IES federais. A partir de 2003, várias mudanças na legislação visaram transformar a organização do sistema e fortalecer mecanismos de atendimento aos estudantes, principalmente aqueles mais vulneráveis do ponto de vista socioeconômico, que na década seguinte seriam os principais públicos-alvo das políticas produzidas pelo MEC.

A constituição do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES – 2004), do Programa Universidade para Todos (PROUNI – 2005), do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI – 2007) e a implementação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES – 2007) foram marcos importantes neste campo e definiram o caminho percorrido pelas IES brasileiras na área da assistência estudantil, acompanhamento acadêmico e apoio pedagógico.

As estatísticas que analisamos ao longo da tese confirmaram que houve maior diversificação do perfil discente no sistema de ensino superior brasileiro, notoriamente, nas universidades federais, com maior ingresso de estudantes egressos de escolas públicas, pretos, pardos e indígenas, mas sem a complementação das ações de assistência estudantil e apoio pedagógico existe grande probabilidade de que os avanços obtidos não se consolidem porque os estudantes mais vulneráveis economicamente possuem menos recursos para corresponderem a todas as exigências materiais e simbólicas da vida acadêmica.

Esta análise indicou que somente promover a expansão do número de vagas não seria o suficiente para reduzir desigualdades sociais e de oportunidades educacionais caso os estudantes contemplados não conseguissem concluir seus cursos e ingressar no

mercado de trabalho. A permanência estudantil também é importante, na medida em que a sociedade poderá se beneficiar das competências dos formados, contribuindo para o aumento da produtividade e para o desenvolvimento econômico e social. Ainda que o ingresso no mercado de trabalho e o acompanhamento de egressos não tenham sido temas desta pesquisa, este trabalho indica a importância da reflexão sobre estas questões, pois são etapas importantes do processo de democratização da educação superior e das oportunidades existentes na sociedade.

Como indicamos no Capítulo 1, o ingresso de estudantes com menor renda familiar na universidade e que são os primeiros das suas famílias a conseguir tal realização é considerado como uma “vitória” pela literatura acadêmica, pelos estudantes e por suas famílias. Entretanto, por si só o ingresso de estudantes “não-tradicionais” não é evidência incontestável da democratização do sistema. Outras medidas são importantes para garantir que estes “novos estudantes” consigam usufruir de todas as oportunidades que a educação superior pode proporcionar.

Dito isto, um dos achados mais preocupantes da pesquisa é o fato de que problemas de financiamento das políticas de permanência têm colocado em risco todos os avanços observados nas últimas décadas. Constantes cortes de recursos destinados às universidades e aos programas de assistência estudantil contribuem para o enfraquecimento das ações de acompanhamento e apoio pedagógico, tornando a situação dos estudantes vulneráveis cada vez mais insustentável. O problema se agravou com a eclosão da pandemia da COVID-19 e com toda a piora do cenário econômico decorrente dela.

Esta tese é importante por chamar a atenção para o ambiente institucional e para como ele influencia na construção de ações de acompanhamento acadêmico e apoio pedagógico. As capacidades de abstração e criatividade dos agentes também puderam ser analisadas ao longo da investigação. Quando refletem sobre as dificuldades enfrentadas no dia a dia das instituições, indicam estratégias para efetivar o atendimento às necessidades dos estudantes e contornar os problemas vivenciados.

Esta pesquisa conseguiu explicitar a multidimensionalidade do problema da evasão discente e indicou que, apesar dos avanços no que diz respeito aos programas de permanência, ainda existem dificuldades que parecem intransponíveis para os agentes, na medida em que uma conjugação de fatores sociais e econômicos contribui para que o estudante “decida” abandonar o curso superior.

Desta maneira, foi possível chegar a outra conclusão importante: não é possível analisar as dificuldades para garantir a permanência estudantil de forma aprofundada sem fazer referências às experiências de vida dos estudantes porque a permanência também se constrói a partir dos fatos ocorridos ao longo da trajetória individual, a partir das habilidades e competências que os estudantes já possuíam anteriormente e daquelas que conseguem desenvolver ao longo da trajetória acadêmica na educação superior. O conceito de “Experiência social” de François Dubet foi muito importante para a definição dos caminhos analíticos desta pesquisa, bem como contribuiu para as reflexões que levaram à versão final do roteiro de entrevistas.

Ao longo da pesquisa, foi realizada extensa revisão bibliográfica que situou o trabalho em um campo interdisciplinar que reuniu contribuições da Sociologia da Educação, Ciência Política e Políticas Públicas que proporcionaram o aprofundamento da discussão a respeito dos problemas enfrentados durante o processo de implementação e no cotidiano do atendimento aos estudantes.

A discussão teórica foi importante porque as lógicas institucionais e a cultura organizacional das IES são fundamentais para a configuração das estratégias de acompanhamento das trajetórias estudantis. Estas são formuladas como respostas a demandas e situações específicas enfrentadas por cada IES. A reunião das contribuições de todas estas áreas do conhecimento foi extremamente acertada para dar conta destas dimensões. A revisão da literatura foi eficaz ao reunir as principais contribuições para a análise da implementação de políticas de acompanhamento acadêmico e apoio pedagógico na educação superior. de se pensar em estratégias de permanência estudantil.

Esta pesquisa foi importante por auxiliar a compreender como interesses sociais, econômicos, profissionais e visões de mundo impactam na formulação das políticas de acompanhamento e apoio, ao situarem as instituições em posição de mediadoras entre as estruturas sociais e as ações dos indivíduos. Este trabalho contribui com um importante registro da estrutura, problemas e desigualdades da educação superior no Brasil. Ao longo do trabalho também foram analisados dados provenientes de fontes públicas e privadas, como o IBGE, SEMESP, ANDIFES, FONAPRACE, dentre outras.

Essas informações permitiram traçar um extenso panorama do universo investigado e destacar a multidimensionalidade das dificuldades enfrentadas pelos estudantes vulneráveis no interior do sistema. O grande desafio das políticas públicas de permanência estudantil é desenvolver estratégias pedagógicas e uma gestão que

promova eficiência e equidade no interior do sistema fazendo com que a fruição da educação superior não se constitua efetivamente em um privilégio acessível de forma plena somente a estudantes de classe média e alta que não necessitam trabalhar e que possuem capitais sociais afluentes.

Informações como taxas de conclusão de curso, retenção, evasão e desempenho acadêmico são importantes para os gestores definirem o papel das IES e como elas podem contribuir para a transformação da realidade dos estudantes e para que seus projetos acadêmicos e profissionais apresentem maiores chances de sucesso. Este conjunto de informações também contribui para que as instituições possam formular instrumentos de intervenção na realidade cotidiana e atuar para tornar as oportunidades acadêmicas e profissionais acessíveis a todos, fazendo com que todos aqueles que demonstrarem interesse por elas, possuam chances reais e equitativas de conseguirem êxito. Este debate também tem sido muito importante para as discussões sobre políticas de acompanhamento de egressos da educação superior.

### **A contribuição da pesquisa empírica**

Primeiramente, é preciso destacar que uma das maiores dificuldades enfrentadas na elaboração da pesquisa empírica foi estabelecer contato com agentes institucionais que atuavam diretamente em cursos de maior prestígio social. As restrições impostas pela pandemia da COVID-19 impossibilitaram a ida até os respectivos centros para entrar em contato com os agentes presencialmente. Desta forma, com a realização de contatos por *e-mails*, as possibilidades de não receber uma resposta aumentaram consideravelmente.

Alguns contatos realizados com as secretarias dos cursos renderam respostas protocolares que, após algum tempo, se transformaram em silêncio. Em outros casos, sequer houve alguma resposta inicial. Devido à pandemia, telefonar não era uma opção viável, pois as IES não estavam funcionando com trabalho presencial. Sendo assim, não conseguimos agendar nenhuma entrevista com agentes institucionais em cursos de maior prestígio. Desta maneira, o esforço de pesquisa foi concentrado na estruturação das entrevistas já agendadas.

Entretanto, como já indicado no Capítulo 4, este obstáculo não prejudicou a pesquisa, na medida em que os agentes participantes atuavam ou nos setores de apoio ou em cursos de menor prestígio social, como os da área de Educação. Sendo assim, eles lidam cotidianamente com estudantes mais vulneráveis do ponto de vista



socioeconômico, o que permitiu que analisássemos de forma aprofundada os principais problemas. Infelizmente, não conseguimos estabelecer um contraponto, indicando as dificuldades enfrentadas por estudantes com menor renda em cursos de maior prestígio e para implementação de ações de acompanhamento acadêmico e apoio pedagógico nestes cursos.

Ao longo das entrevistas foi possível perceber que existem diferenças de percepção entre cursos e áreas de estudo. Nos cursos das áreas de Educação e Ciências Humanas parece ter ocorrido uma recepção melhor a estas “novas ações” de acompanhamento acadêmico e apoio pedagógico, enquanto nos cursos do campo das Ciências Exatas e Naturais, bem como os mais prestigiados socialmente parece haver maiores divergências e menor preocupação com a trajetória dos estudantes de “primeira geração”.

As entrevistas confirmaram que todos os estudantes enfrentam dificuldades para acompanhar e concluir os cursos, sendo que os estudantes negros e mais pobres tendem a enfrentar maiores dificuldades para permanecer nos cursos, devido à maior vulnerabilidade socioeconômica. Porém, a evasão discente não pode ser explicada somente a partir da dimensão econômica, ainda que a carência material dos estudantes se apresente como uma das principais motivações para o abandono.

As entrevistas contribuíram para destacar esta multidimensionalidade, que confirma a indicação da literatura analisada ao longo da tese que aborda diversos tipos de evasão. Um dos principais achados da pesquisa é que mesmo que os agentes tenham indicado que fatores subjetivos eram importantes para compreender a evasão, eles destacam que os fatores materiais ainda tendem a predominar e, não raramente, eles dão origem e/ou potencializam fatores subjetivos como transtornos psicológicos (como a depressão) e dificultam a afiliação simbólica dos estudantes, gerando a evasão, na medida em que os estudantes não conseguem ingressar nas redes de sociabilidade informais de seus colegas mais privilegiados.

O fato de os agentes indicarem a importância de “resolver” problemas materiais, isto não indica que ações institucionais visando a afiliação simbólica não tenham eficácia. Por isso que, ao longo de todo este trabalho, destacamos a multidimensionalidade do problema da evasão e da importância de diversificar as ações de permanência estudantil.

Em grande parte das situações descritas durante as entrevistas, foi possível perceber que frente à algumas situações as IES não conseguiram auxiliar os estudantes

Uma das conclusões, ao analisar os discursos dos agentes institucionais, é que existe grande expectativa em relação à ação das divisões de apoio, potencializadas pelo reconhecimento da obrigatoriedade legal do acompanhamento da trajetória discente. Tendo isso em vista, os agentes indicaram uma preocupação cada vez maior das IES com ações pedagógicas, atuando no acompanhamento da trajetória acadêmica e afiliação simbólica dos estudantes.

Outra questão relacionada a este acompanhamento é a da produção de dados estatísticos. Estes dados são importantes para avaliar a eficácia das políticas em curso, indicando quantos estudantes são atendidos em cada tipo de ação, quantos destes apresentam melhoria em seus desempenhos acadêmicos, quantos ingressaram em atividades extracurriculares, pesquisa, extensão, quantos conseguiram concluir seus cursos e quantos evadiram. Os agentes indicam que atualmente existe pouca informação sistematizada sobre os estudantes acompanhados pelas políticas de permanência. Isto foi atribuído, em geral, ao reduzido número de pessoas disponíveis para realizar este trabalho, falta de recursos, excesso de trabalho e/ou o pouco tempo de implementação de alguns programas. Todos indicaram, em algum momento, desejo e planos para construção destes bancos de dados.

Mudanças na atuação institucional foram influenciadas, em grande medida, pelas reivindicações do próprio corpo discente. A pesquisa ratificou o quanto a sociedade brasileira é desigual e que esta desigualdade também se manifesta no interior do sistema de ensino superior, na forma como ele se estrutura e nas oportunidades que ele disponibiliza (e a quem disponibiliza). As Instituições de Ensino Superior não seriam fortalezas protegidas das mazelas do mundo exterior.

Ao longo das entrevistas foi possível observar como as trajetórias de vida dos agentes institucionais foram importantes para que eles construíssem suas percepções sobre os problemas dos estudantes. Em vários momentos, os entrevistados buscaram enfatizar as dificuldades enfrentadas pelos discentes e seus posicionamentos a respeito delas, indicando que “desenvolveram empatia” em relação aos estudantes, demonstrando que as situações precárias vivenciadas pelos estudantes, inclusive afetavam os seus sentimentos.

Todos os agentes entrevistados destacaram que os estudantes apresentam algum receio em buscar apoio pedagógico, sendo que a maioria dos estudantes atendidos é de estudantes mais vulneráveis socioeconomicamente. Foi possível observar diversas situações que influenciam a “decisão” do estudante pela evasão e que em relação a

várias delas as IES não conseguem atuar, seja pela insuficiência de recursos ou pelo desconhecimento das situações enfrentadas pelos estudantes. Em que medida as IES conseguem atuar sobre problemas cuja existência muitas vezes antecede ao ingresso dos estudantes na universidade? Esta questão é importante para evitar a construção da categoria do “excluído do interior” tornando inúteis os esforços despendidos para democratizar o acesso.

Os diálogos com os agentes permitem apontar que, ao enfrentarem problemas, parte dos estudantes não os comunicam às instituições e simplesmente deixam de frequentar o curso, tendo suas matrículas canceladas devido ao abandono. Isso ocorre tanto pelo pouco conhecimento sobre programas de apoio, pela “vergonha” em expor problemas pessoais ou de desempenho acadêmico ou mesmo pela desesperança quanto à trajetória universitária. Como indicado no Capítulo 4, alguns estudantes retornam “arrepentidos” algum tempo de terem abandonado buscando a possibilidade de reinserção nos cursos.

Outro problema importante relatado por alguns agentes entrevistados é que parte do corpo discente ainda possui temores quanto à comunicação de situações enfrentadas no cotidiano das instituições, principalmente quando envolvem problemas com professores ou funcionários (em posição hierárquica superior), como indicado no Capítulo 4. A criação de um ambiente de confiança para que os estudantes procurem as divisões de apoio para buscar soluções para problemas interpessoais ou mesmo denunciar práticas abusivas ainda é um desafio e muitos estudantes preferem “se calar” a “enfrentar” indivíduos detentores de poder institucional e em muitos casos estas situações podem favorecer a evasão discente.

### **Encaminhamento à conclusão**

A literatura no campo da Ciência Política foi fundamental para situar a dimensão dos interesses e disputas sociais para a compreensão da cultura organizacional e da gestão institucional. Ela permitiu indicar que mudanças na estruturação do sistema de ensino superior, nas formas de acesso e políticas de apoio suscitaram disputas no interior das instituições e na sociedade como um todo, como indicamos ao longo dos capítulos 1 e 3. O debate sobre implementação de políticas públicas foi central para analisar as ações dos agentes institucionais, pois as normas legais e a teoria em torno deste processo guiam todo o processo, da formulação até a operacionalização no cotidiano.

Compreender como são estruturadas a interação cotidiana entre agentes institucionais e estudantes, além de seus significados, foi importante para analisar a implementação das ações de acompanhamento e os resultados alcançados. Ao longo dos quatro anos de pesquisa, foi possível analisar os principais problemas enfrentados pelas IES para garantir o pleno funcionamento das políticas/ações de permanência estudantil. Os entrevistados indicaram que as políticas implementadas não entraram em vigor sem o enfrentamento de polêmicas e oposições por uma parte dos professores e funcionários das instituições. A pressão da legislação, aliada às demandas dos estudantes e dos seus movimentos representativos, bem como de setores da sociedade civil foram muito importantes para que todo este conjunto de políticas de permanência e assistência tenham “saído do papel”.

A estruturação das políticas foi um processo complexo, tanto do ponto de vista financeiro quanto da política interna das IES. Em vários momentos, foram citadas divergências em relação às ações que seriam realizadas, a extensão delas e mesmo a “utilidade” ou viabilidade das mesmas. Em todas as IES analisadas existem professores que discordam em alguma medida das políticas de apoio pedagógico, tendo como argumento a “necessária autonomia que os estudantes universitários devem desenvolver”.

Estes agentes reconhecem as dificuldades de afiliação simbólica dos estudantes, mas estas na maior parte das vezes foram associadas a dificuldades materiais, sendo que os estudantes com maior renda também enfrentam problemas (ainda que em menor medida). O discurso dos agentes institucionais foi dedicado, na maior parte do tempo, a discutir a trajetória dos estudantes mais pobres, que são a maioria entre os estudantes atendidos pelas divisões de apoio (e, devido às dificuldades materiais, são os que mais solicitam auxílio).

Os estudantes com menor renda enfrentam muitas dificuldades para conseguir sustentar seus estudos, mesmo em instituições públicas e gratuitas. Antes da eclosão da pandemia, gastos com transporte e alimentação impactavam o orçamento familiar. Com a expectativa do retorno das aulas presenciais (ou da adoção de um modelo híbrido) estas despesas voltariam a ser um elemento de dificuldade. Durante o período de ensino remoto, as IES buscaram apoiar os estudantes com a oferta de benefícios visando garantir acesso à internet para acompanhamento das atividades online aos estudantes que não possuem computadores ou recursos para contratar planos de internet banda larga.

Os agentes institucionais foram e são desafiados constantemente a superar uma cultura institucional bastante arraigada nos meios universitários que ainda defende que os estudantes precisam chegar à universidade plenamente capacitados e preparados para atender as demandas e expectativas deste universo, ou seja, uma cultura que exige uma adaptação “natural” que somente os estudantes privilegiados conseguem atingir. Atividades como rodas de conversa, tutoria, orientação acadêmica e monitoria passaram a ser mais valorizadas, além das atividades voltadas ao corpo docente, que também precisou ser capacitado para dar conta destas novas demandas estudantis.

Como indicamos anteriormente, as IES mais prestigiadas, historicamente tenderam a tratar a permanência como um problema individual partindo do pressuposto de que os estudantes necessitariam desenvolver autonomia e responsabilidade pelo próprio aprendizado e oportunidades. A noção de responsabilidade individual segundo a qual o aluno é que “deve correr atrás” ainda parece predominar na percepção de muitos agentes institucionais. Como exposto no Capítulo 4, um dos entrevistados indicou que em alguns momentos foi necessário lidar com professores “conservadores” que não compreendiam a importância das ações de apoio pedagógico.

Esta percepção é particularmente frequente em cursos com perfis discentes mais elitizados. Não raramente, estes agentes não consideram razoável dedicar muito tempo a ações de apoio pedagógico, pois haveria a percepção de que se os estudantes conseguiram ingressar porque possuem plena capacidade para acompanhar o curso “com suas próprias pernas” contribuindo para um discurso que atribui incapacidade intelectual aos estudantes com menor renda e cotistas, tão amplamente documentado pela literatura. A universidade aqui é vista como um ambiente para pessoas já iniciadas na arte da feitiçaria, como indicado pela analogia de Bourdieu e Passeron em “Os Herdeiros”.

Os agentes institucionais indicaram que as dificuldades materiais enfrentadas pelos estudantes potencializam os problemas acadêmicos e de inserção simbólica. Este seria um importante argumento para que as ações de atendimento aos discentes tenham um escopo ampliado, atuando de forma multidimensional, associando ações de apoio financeiro, como o pagamento de bolsas e auxílios com ações pedagógicas como incentivo à participação em pesquisa e extensão, atividades de reforço, orientação acadêmica e vocacional, atendimento psicológico, dentre outras ações que atuem sobre os problemas “subjetivos” da permanência.

Ao fim deste trabalho, espero que este tenha sido uma contribuição importante para os estudos no campo da Sociologia da Educação e para a compreensão das dinâmicas sociais de reprodução de desigualdades no interior do sistema de ensino superior brasileiro. O objetivo deste trabalho também foi contribuir para as discussões e análises sobre implementação de políticas públicas educacionais na educação superior visando à democratização deste nível de ensino e o combate à desigualdade, contribuindo assim para a construção de um país mais justo.

## Referências bibliográficas

ABBIATTI, Giovani; ARGENTIN, Gianluca; BARONE, Carlo; SCHIZZEROTTO, Antonio. Information Barriers, Social Inequality, and Plans for Higher Education: Evidence from a Field Experiment. **European Sociological Review**, v. 33, n. 1, p.84–96, Jan, 2017.

AGÊNCIA BRASIL. MEC autoriza aulas não presenciais até dezembro de 2021. **ABMES**. 11 Dez. 2020. Disponível em: <https://abmes.org.br/noticias/detalhe/4142/mec-autoriza-aulas-nao-presenciais-ate-dezembro-de-2021>. Acesso em: 01/04/2021.

AGÊNCIA O GLOBO. Renda média de mais da metade dos brasileiros é inferior a um salário mínimo. **Revista Época**. 16 Out. 2019. Disponível em: <https://www.google.com/amp/s/epocanegocios.globo.com/amp/Brasil/noticia/2019/10/renda-media-de-mais-da-metade-dos-brasileiros-e-inferior-um-salario-minimo.html>. Acesso em: 02/10/2020.

ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amílcar Araujo. A defesa das cotas como estratégia política do movimento negro contemporâneo. **Estudos Históricos**, v.1, n.37, p.143-166, Jan./Jun, 2006.

ALBUQUERQUE, Paloma P. de; WILLIAMS, Lúcia Cavalcante de A. Homofobia na Escola: Relatos de Universitários sobre as Piores Experiências. **Trends in Psychology/ Temas em Psicologia**, v.23, n.3, p. 663-676, 2015.

ALMEIDA, Alberto Carlos. **A cabeça do brasileiro**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.

ALMEIDA, Ana Maria F. **As escolas dos dirigentes paulistas**: Ensino médio, Vestibular, Desigualdade social. Belo Horizonte: Argumentum, 2009.

\_\_\_\_\_. The Changing Strategies of Social Closure in Elite Education in Brazil. In: DARCHY-KOECHLIN, Brigitte; BALL, Stephen J; ZANTEN, Agnès van. **Privilege and Excellence**: The National and Global Redefinition of Educational Advantage. London, 2015, p.71-82.

ALMEIDA, Leandro; ARAÚJO, Claisy Maria M.; AMARAL, Alberto; DIAS, Diana. Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 17, n. 3, p. 899-920, nov. 2012.

ALMEIDA, Leandro S.; ARAÚJO, Alexandra M. Adaptação ao ensino superior: o papel moderador das expectativas acadêmicas. *Educare, Revista Científica de Educação*, v.1, n.1, p. 13-32, 2015.

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

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

\_\_\_\_\_. Revisitando “USP para Todos?”: desafios permanentes na inclusão dos estudantes de baixa renda no ensino superior público brasileiro. **Revista de Ciências Sociais** — Fortaleza, v. 51, n. 3, p. 21–62, nov. 2020.

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

ALON, Sigal. The Evolution of Class Inequality in Higher Education: competition, exclusion, and adaptation. **American Sociological Review**, v.74, s/n., p.731-755, October, 2009.

ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, L.; PERRENOUD, P; ALTET, M.; CHARLIER, E. (Orgs.). **Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?** 2ª ed. Porto Alegre, Brasil: Artmed, 2001, p. 23-35.

ALVARENGA, M.S.; SANTOS, C. Egressos da EJA no ensino superior e a política de cotas da UERJ: entre desafios e potencialidades. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 14, n. 18, p. 1-23, Mar/2020.

ALVES, Daniela Alves de. TEIXEIRA, Wanessa Milagres. Ética em pesquisa em ciências sociais: regulamentação, prática científica e controvérsias. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, p.2-20.



AMARAL, Luciana. Após corte, reitores pedem R\$ 1,2 bilhão para manter universidades em 2021. **UOL**. 12 Ago. 2021. <https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/08/12/apos-corte-reitores-pedem-r-12-bilhao-para-manter-universidades-em-2021.htm#:~:text=O%20PNAES%20%C3%A9%20utilizado%20para,Juiz%20de%20Fara%2C%20Marcus%20David>. Acesso em: 18/03/2022.

AMORIM, Daniela. Pobres sentem quase o dobro da inflação em relação aos mais ricos, diz IPEA. **UOL Economia**. 14 jun. 2021. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/estadao-conteudo/2021/06/14/pobres-sentem-quase-o-dobro-de-inflacao-em-relacao-aos-mais-ricos-diz-ipea.htm>. Acesso em: 20/09/2021.

ARAKI, Satoshi. Educational expansion, skills diffusion and the Economic Value of Credentials and Skills. **American Sociological Review**, p.1-48, v.0, n.0, 2020.

ARAÚJO, Alexandra M.; SANTOS, Acácia Angeli; NORONHA, Ana Paula; ZANON, Cristian; FERREIRA, Joaquim Armando; CASANOVA, Joana R.; ALMEIDA, Leandro S. Dificuldades antecipadas de adaptação ao ensino superior: um estudo com alunos do primeiro ano. **Revista de estudos e Investigación em Psicología y Educación**, v.3, n.2, Nov/2016.

ARRUDA, Murilo Souza. **O corpo e o gênero fechativo pelas ruas de Salvador**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

ARRUDA, Daniel Péricles; VIDAL, Ricardo Flores. ProUni: sobre o direito de acesso e permanência estudantil. **Revista Educação Online**, Rio de Janeiro, s./v., n. 33, p. 1-25, jan-abr, 2020.

ARRUDA, Eucidio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em rede: revista de educação à distância**, v.7, n.1, p.257-275, 2020.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA. **Censo EAD.BR**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2019/2020. Curitiba: InterSaberes, 2021. Disponível em: <http://abed.org.br/arquivos/CENSO EAD 2019 PORTUGUES.pdf>. Acesso em: 28/04/2021.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORES DE ENSINO SUPERIOR. PROUNI: bolsas diminuem quase 1/3 em um ano e oferta é a menor desde 2013.

ABMES, 2021. 15 Jul. 2021. Disponível em: <https://abmes.org.br/noticias/detalhe/4462/prouni-bolsas-diminuem-quase-1-3-em-um-ano-e-oferta-e-a-menor-desde-2013>. Acesso em: 09/11/2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE 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, 2019.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPED, 2019.

AZEVEDO, Vanessa; CARVALHO, Margarida; COSTA, Flávia F.; MESQUITA, Soraia; SOARES, Joana; TEIXEIRA, Filipa; MAIA, Ângela. Transcrever entrevistas: questões conceituais, orientações práticas e desafios. **Revista de Enfermagem Referência**, Série IV, n. 14, p. 159-168, Jul./Ago./Set, 2017.

BAHIA (ESTADO). UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. **Resolução n° 196/2002**. Estabelece e aprova o sistema de quotas para população afro-descendente, oriunda de escolas públicas, no preenchimento de vagas relativas aos cursos de graduação e pós-graduação e dá outras providências. Disponível em: <https://portal.uneb.br/proaf/wpcontent/uploads/sites/65/2019/03/Resolu%C3%A7%C3%A3o-n-196-2002-COTAS-UNEB.pdf>. Acesso em: 23/07/2020.

BAHIA (ESTADO). UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. **Resolução n° 468/2007**. Aprova a reformulação no sistema de reservas de vagas para negros e indígenas e dá outras providências. Disponível em: [https://portal.uneb.br/proaf/wpcontent/uploads/sites/65/2019/03/uneb\\_resolucao\\_2007\\_468-RESERVA-DE-VAGAS-NEGROS-E-INDIGENAS.pdf](https://portal.uneb.br/proaf/wpcontent/uploads/sites/65/2019/03/uneb_resolucao_2007_468-RESERVA-DE-VAGAS-NEGROS-E-INDIGENAS.pdf). Acesso em: 23/07/2020.

BAHIA (ESTADO). UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. **Resolução n° 847/2011**. Altera o artigo 2° da Resolução CONSU n° 468/2007 (D.O.E. de 16-08-2007), na forma em que indica. Disponível em: <https://portal.uneb.br/proaf/wp-content/uploads/sites/65/2019/03/847-consu-Res-Sobrevagas-para-Indigenas-altera%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 23/07/2020.

BAHIA (ESTADO). UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. **Resolução n° 1.339/2018**. Aprova o sistema de reservas de vagas para negros e sobrevagas para indígenas; quilombolas; ciganos; pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades; transexuais, travestis e transgênero, no âmbito da UNEB, e dá outras providências. Disponível em: <https://portal.uneb.br/reitoria/wp->

[content/uploads/sites/7/2018/07/1339-consu-reserva\\_vagas.pdf](content/uploads/sites/7/2018/07/1339-consu-reserva_vagas.pdf).  
23/07/2020.

Acesso em:

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira; SANT'ANNA, Maria Josefina. **As classes populares e a valorização da escola no Brasil**. Seminário Nacional Governança Urbana e Desenvolvimento Metropolitano. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal (RN), Brasil, 2010.

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira O ensino superior no Brasil: credencial, mérito e os coronéis. In: BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. (Org.) **Ensino superior: expansão e democratização**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014, p.51-71.

\_\_\_\_\_. Origem social e vocação profissional. In: HERINGER, Rosana; HONORATO, Gabriela (Orgs). **Acesso e sucesso no ensino superior: uma sociologia dos estudantes**. Rio de Janeiro: 7 letras: FAPERJ, 2015a, p. 48-76.

\_\_\_\_\_. Expansão, diversificação, democratização: questões de pesquisa sobre os rumos do ensino superior no Brasil. **Caderno CRH** v.28 n.74, p.247-253, Salvador Maio/Ago. 2015b.

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

BARBOSA, Ana Luiza Neves de Holanda; COSTA, Joana Simões de Melo. **Oferta de creche e participação das mulheres no mercado de trabalho no Brasil**. Nota técnica. Brasília: IPEA, 2017.

BARBOT, Janine. Conduzir uma entrevista de face a face. In: PAUGAM, Serge (Org.). **A pesquisa sociológica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, p. 102-124.

BARROS, Marco Aurelio N.; ARAÚJO, Hildete Pereira de Melo H. de. Educação superior no Brasil: permanência de estudantes e rentabilidade do setor privado. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 5, n.9, s./v., p.69-106, jul./dez. 2018.

BASTEDO, Michael N. Sociological Frameworks for Higher Education Policy Research. In: GUMPORT, Patricia J. (Org.). **Sociology of Higher Education: contribution and their contexts**. The John Hopkins University Press, 2007, p.295-319.

\_\_\_\_\_. Convergent Institutional Logics in Public Higher Education: State Policymaking and Governing Board Activism. **The Review of Higher Education**, v.32, n.2, p. 209-234, 2009.

BASTEDO, Michael N; JAQUETTE, Ozan. Running in Place: Low-Income Students and the Dynamics of Higher Education Stratification. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, v. 33, n.3, p. 318-339, September, 2011.

BEAN, John. Dropouts and Turnover: the synthesis and test of a causal model of student attrition. **Research in Higher Education**, v.12, n.2, p.155-187, 1980.

BEAN, John P.; METZNER, BARBARA S. A Conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Student Attrition. **Review of Educational Research**, v. 55, n. 4, p. 485-540, Winter, 1985.

BECKER, Howard. **Segredos e truques da pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BECKER, Kalinca Léia; MENDONÇA, Mario Jorge. Avaliação de impacto do PROUNI sobre a performance acadêmica dos estudantes. **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)**, Brasília, p. 1-38, Out. 2019.

BELL, Judith. **Doing your research Project: a guide for First-time researchers in Educational and Social Science**. 2<sup>nd</sup> Ed. Buckingham: Open University Press, 1993.

BERK, Gerald; GALVAN, Dennis. How people experience and change institutions: a field guide to creative syncretism. **Theory and Society**, v.78, n.6, p.543-580, November, 2009.

BEZERRA, Danielly de S.; COSTA, Edinardo N.; MARQUES, Jefferson A. Contribuições do estágio supervisionado na formação discente. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, Cajazeiras, v. 1, Ed. Especial, p. 212 – 221, Set/Dez, 2016.

BIELINSKI, Ana Lúcia C.; MACHADO, Elielma A.; NEVES, Vera Regina P. Relatos de Experiência do PROINICIAR-PEDAGÓGICO – UERJ. In: MANCHOPE, Elenita Conegero Pastor et. al. (Orgs.) **Relatos de experiências exitosas das IES: formação do docente do ensino superior, assistência estudantil e assistência pedagógica**. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2017, p. 295-309.

BISPO, Marcelo de Souza; GODOY, Arilda Schmidt. **Etnometodologia: uma proposta para pesquisa em estudos organizacionais**. Revista de Administração da UNIMEP. v.12, n.2, p.108-135, Maio/Agosto – 2014.

BORGES, Eduardo H.N. Cotas raciais: os potenciais beneficiários e os discursos contrários. **Movimentação**, Dourados, v. 3, nº. 5, p. 127-139, 2016.

\_\_\_\_\_. **As desigualdades educacionais e a escolha da carreira**: entre as expectativas de futuro e as possibilidades objetivas / Eduardo Henrique Narciso Borges. 119f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais – IFCS. Rio de Janeiro, RJ, 2017.

\_\_\_\_\_. A escolha da carreira: entre o sonho e as possibilidades. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 13, n. 27, p.492-508, maio/ago, 2018.

\_\_\_\_\_. A construção de políticas públicas de acompanhamento acadêmico e apoio pedagógico na educação superior: uma análise da agência institucional. In: OLIVEIRA, José Antônio Barbosa; HONORATO, Gabriela de Souza. **Desafios para o ensino superior brasileiro no contexto contemporâneo**. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação, UFRJ, 2020, p. 132-151.

BORGES, Eduardo H.N.; HONORATO, Gabriela. Pesquisas e práticas em acompanhamento de egressos: discutindo democratização do sistema e gestão das instituições de ensino superior. IN: OLIVEIRA, Antônio J.B.; PEREIRA, Eliane R.; MAURITTI, Rosário (Orgs). **Práticas inovadoras em gestão universitária**: interfaces entre Brasil e Portugal. Rio de Janeiro: UFRJ, FAAC, 2020, p.235-270.

BORGES, Eduardo H.N.; SOUZA, Thaíssa Bispo. Desafios das políticas de permanência e apoio pedagógico na UERJ. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 15, n.33, p. 256-277, Mai/Ago, 2020.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2018. (1964).

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

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, Pierre (Org.). **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p.481-586.

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

\_\_\_\_\_. Os três estados do capital cultural. In: CATANI, Maria Alice; CATANI, Alfredo (Orgs). **Escritos de Educação**. 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. 3ªed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

\_\_\_\_\_. **A Distinção**: Crítica social do Julgamento. 2ªed. Porto Alegre: Zouk, 2013.

BOUSFIELD, A.; CAMARGO, B.; CASTRO, A.; KOELZER, L. Representações sociais na internet sobre cotas para negros em universidades federais. **Caderno de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas**. Florianópolis, Santa Catarina, v.15, n.106, p. 202-220, jan./jun, 2014.

BRASIL. **Decreto nº 14.343**, de 07 de setembro de 1920. Institue a Universidade do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-14343-7-setembro-1920-570508-publicacaooriginal-93654-pe.html>. Acesso em: 26/08/2020.

BRASIL. **Lei nº 3.998**, de 15 de dezembro de 1961. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade de Brasília, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/1950-1969/L3998.htm#:~:text=LEI%20No%203.998%2C%20DE%2015%20DE%20DEZE%20MBRO%20DE%201961.&text=Autoriza%20o%20Poder%20Executivo%20a,Art.](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L3998.htm#:~:text=LEI%20No%203.998%2C%20DE%2015%20DE%20DEZE%20MBRO%20DE%201961.&text=Autoriza%20o%20Poder%20Executivo%20a,Art.) Acesso em: 03/10/2020.

BRASIL. **Lei nº 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 24/11/2021.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução nº 001**, de 14 de Junho de 1988. Disponível em: [http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/saude/resolucoes/Resolucao\\_CNS\\_01.1988\\_revogada](http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/saude/resolucoes/Resolucao_CNS_01.1988_revogada). Acesso em: 25/11/2020.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução nº 196/1996**. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo Seres Humanos. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/bioetica/res19696.htm>. Acesso em 26/12/2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm) . Acesso em: 02/07/2020.

BRASIL. **Lei nº 10.681**, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm). Acesso em: 26/07/2019.

BRASIL. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. CONSELHO DE ENSINO E GRADUAÇÃO. **Resolução nº10/2004**. Dispõe sobre o cancelamento de matrícula por insuficiência de rendimento acadêmico. Disponível em: [http://www.im.ufrj.br/images/documentos/formularios/ceg10\\_04\\_jubilamento.pdf](http://www.im.ufrj.br/images/documentos/formularios/ceg10_04_jubilamento.pdf). Acesso em: 22/06/2020.

BRASIL. **Lei nº 11.096**, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm). Acesso em: 25/10/2019.

BRASIL. **Decreto nº 6.096**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm). Acesso em 12/09/2019.

BRASIL. **Portaria nº 39**, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria\\_pnaes.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf). Acesso em: 26/07/2019.

BRASIL. **Portaria nº 713**, de 09 de junho de 2008. Aprova o Regimento Interno da Comissão Nacional de Acompanhamento e Controle Social do Programa Universidade para todos - PROUNI. Disponível em: [http://www.lex.com.br/doc\\_1271551\\_PORTARIA\\_N\\_713\\_DE\\_9\\_DE\\_JUNHO\\_DE\\_2008.aspx](http://www.lex.com.br/doc_1271551_PORTARIA_N_713_DE_9_DE_JUNHO_DE_2008.aspx). Acesso em: 20/08/2020.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução nº 510**, de 07 de abril de 2016. Disponível em: [http://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22917581](http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22917581). Acesso em: 25/07/2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.234**, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm) Acesso em: 25/10/2019.

BRASIL. **Portaria n° 25**, de 28 de dezembro de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Educação Superior Públicas Estaduais – PNAEST. Disponível em: [http://www.uel.br/prograd/eventos/enem/documentos/portaria\\_mec\\_25\\_28.12.2010.pdf](http://www.uel.br/prograd/eventos/enem/documentos/portaria_mec_25_28.12.2010.pdf). Acesso em: 23/07/2020.

BRASIL. **Lei n° 12.431**, de 24 de junho de 2011. Dispõe sobre a incidência do imposto sobre a renda nas operações que especifica; altera as Leis n°s 11.478, de 29 de maio de 2007, 6.404, de 15 de dezembro de 1976, 9.430, de 27 de dezembro de 1996, 12.350, de 20 de dezembro de 2010, **11.196, de 21 de novembro de 2005**<sup>96</sup>, (...) e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Lei/L12431.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12431.htm). Acesso em: 27/08/2020.

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. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm). Acesso em 09/09/2019.

BRASIL. **Portaria n° 389**, de 09 de maio de 2013. Cria o Programa de Bolsa Permanência e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/programas-e-acoas/programa-bolsa-permanencia/68911-portaria-389-09052013/file>. Acesso em 25/07/2020.

BRASIL. **Portaria n° 13**, de 11 de maio de 2016. Dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.in.gov.br/materia//asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21520493/do\\_1-2016-05-12-portaria-normativa-n-13-de-11-de-maio-de-2016-21520473](http://www.in.gov.br/materia//asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21520493/do_1-2016-05-12-portaria-normativa-n-13-de-11-de-maio-de-2016-21520473). Acesso em: 23/07/2020.

BRASIL. **Lei n° 13.409**, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei n° 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico (sic) de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13409-28-dezembro-2016-784149-publicacaooriginal-151756-pl.html>. Acesso em 09/09/2019.

BRASIL. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. CONSELHO DE ENSINO E GRADUAÇÃO. **Resolução n° 02/2016**. Revoga a Resolução CEG 03/97 que dispõe sobre a orientação acadêmica a alunos de graduação. Disponível em:

---

<sup>96</sup> Lei que instituiu o Programa Universidade para Todos (PROUNI).



[http://www.im.ufrj.br/images/documentos/formularios/CEG2016\\_02\\_COAA\\_revoga3\\_97.pdf](http://www.im.ufrj.br/images/documentos/formularios/CEG2016_02_COAA_revoga3_97.pdf). Acesso em 22/06/2020.

BRASIL. **Decreto n° 9.057**, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o [art. 80 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm). Acesso em: 28/04/2021.

BRASIL. UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Relatório de Gestão**. Diretoria de Desenvolvimento Social 2016 e 2017. Brasília, Junho, 2018. Disponível em: [http://www.dds.dac.unb.br/images/Documentos-DDS/Relatorio de Gesto da DDS - 2016 e 2017.pdf](http://www.dds.dac.unb.br/images/Documentos-DDS/Relatorio_de_Gesto_da_DDS_-_2016_e_2017.pdf). Acesso em: 24/07/2020.

BRASIL. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. CONSELHO UNIVERSITÁRIO. **Resolução n° 19**, de 20 de dezembro de 2018. Institui o Complexo de Formação de Professores na Estrutura Média da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em: [http://projetos.macaee.ufrj.br/portalcfp/wp-content/uploads/2020/05/Resolucao n 19 de 2018.pdf](http://projetos.macaee.ufrj.br/portalcfp/wp-content/uploads/2020/05/Resolucao_n_19_de_2018.pdf) Acesso em: 22/06/2020.

BRASIL. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. CONSELHO DE ENSINO E GRADUAÇÃO. **Resolução n° 02/2019**. Regulamenta a Política de Assistência Estudantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em: [http://politicasesudantis.ufrj.br/images/DOCUMENTOS/RESOLU%C3%87%C3%95ES CE\\_G - CONSUNI/Resolucao n 02 de 2019.pdf](http://politicasesudantis.ufrj.br/images/DOCUMENTOS/RESOLU%C3%87%C3%95ES_CE_G - CONSUNI/Resolucao_n_02_de_2019.pdf) Acesso em: 16/06/2020.

BRASIL. **Portaria n° 343**, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 12/09/2020.

BRASIL. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Portaria n° 2.396**, de 18 de março de 2020. Disponível em: <http://app.pr2.ufrj.br/public/uploads/repositories/13-2020-extraordinrio-3a-parte.pdf>. Acesso em: 22/05/2021.

BRASIL. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. UFRJ é a melhor universidade federal do país pela 7ª vez, aponta CWUR. **Assessoria de Imprensa do Gabinete da Reitoria**. 09 Jun. 2020. Disponível em: <https://conexao.ufrj.br/2020/06/09/ufrj-e-a-melhor-universidade-federal-do-pais-pela-7a-vez-aponta-cwur/>. Acesso em: 11/11/2020.

BREEN, Richard; GOLDTHORPE, John H. Explaining educational differentials towards a formal rational action theory. **Rationality and Society**, v. 9, n.3, p. 275-305, August, 1997.

BRINES, Julie Ann. **Students' Expectations and Faculty Approaches to Instructional Activities**: are Faculty meeting the needs of this Generation? 2017, 2018f. Dissertation (Doctor of Philosophy). Illinois State University, 2017.

BROOKS, Rachel. Diversity and the European higher education student: policy influencers' narratives of difference, **Studies in Higher Education**, n.45, v.7, p. 1507-1518, 2020.

BUCKNER, Elizabeth; ZAPP, Mike. Institutional Logics in the Global Higher Education Landscape: Differences in Organizational Characteristics by Sector and Founding Era. **Minerva, A Review of Science, Learning and Policy**, v. 59, s.n, p.27-51, 2021.

BYRNE, Delma; MCCOY, Selina. Effectively Maintained Inequality in Educational Transitions in the Republic of Ireland. **American Behavioral Scientist**, v. 61, n. 1, p. 49-73, 2017.

BYUN, Soo-yong; PARK, Hyunjoon. When Different Types of Education Matter: Effectively Maintained Inequality of Educational Opportunity in Korea. **American Behavioral Scientist**, v.61, n.1, p.94-113, 2017.

CABRAS, Cristina; MONDO, Marina. Coping strategies, optimism, and life satisfaction among first-year university students in Italy: gender and age differences. **Higher Education**, Springer, v.75, n.4, p. 643-654, June, 2017.

CAMARGO, R. M.; SOUSA, C. O.; OLIVEIRA, M. L. C. Prevalence of cases of depression in nursing students in an institution of higher education in Brasilia. **Revista Mineira de Enfermagem [Internet]**, v. 18, n. 2, p. 398-403, 2014.

CAMPOS, Regina Helena de F. A pesquisa em ciências humanas, ciências sociais e educação: questões éticas suscitadas pela regulamentação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.46, s.n., 2020, pp. 1-20.

CARDANO, Mario. **Manual de pesquisa qualitativa**: a contribuição da teoria da argumentação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

CARDOSO, Ruth; SAMPAIO, Helena. Estudantes universitários e o trabalho. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v.9, n.26, p. 30-50, 1994.

CARVALHAES, Flávio; RIBEIRO, Carlos Antônio C. Estratificação horizontal na educação superior no Brasil: desigualdades de classe, gênero e raça em um contexto de expansão educacional. **Tempo Social, revista de Sociologia da USP**, v.31, n.1, p. 195-233, Jan/Abr, 2019.

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

CASTIONI, Remi; MELO, Adriana Almeida Sales de; NASCIMENTO, Paulo Meyer; RAMOS, Daniela Lima (In Memoriam). Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, n.111, p. 399-419, Abr./Jun., 2021.

CATANI, Afrânio M.; GILIOLI, Renato de Sousa P; HEY, Ana Paula. PROUNI: democratização do acesso às instituições de ensino superior? **Revista Educar**, Curitiba, n. 28, s.n., p. 125-140, 2006.

CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula. A educação superior no Brasil e as tendências das políticas de ampliação do acesso. **Atos de Pesquisa em Educação – PPGE/ME FURB**, v. 2, n.3, p.414-429, Set./Dez., 2007.

CAVALCANTI, Ivansessa T.N; ANDRADE, Cláudia S.M; TIRYAKI, Gisele F; COSTA, Lilia C. C. Desempenho acadêmico e o sistema de cotas no ensino superior: evidência empírica com dados da Universidade Federal da Bahia. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 24, n. 1, p. 305-327, mar, 2019.

CERIONI, Clara. Coronavírus tirou 1,5 bilhão de alunos das salas de aula em todo o mundo. **Exame**. 24 Maio. 2020. Disponível em: <https://exame.com/mundo/coronavirus-tira-15-bilhao-de-alunos-das-salas-de-aula-em-todo-o-mundo/>. Acesso em: 26/10/2020.

CHILD, John. **Organização**: princípios e prática contemporâneos. São Paulo: Saraiva, 2012.

COBURN, Cynthia E.; HILL, Heather C.; SPILLANE, James P. Alignment and Accountability in Policy Design and Implementation: the common core state standards and implementation research. **Educational Research**, v.45, n.4, p.243-251, May, 2016.

COLEMAN, James. The creation and destruction of social capital: implications for the law. **Notre Dame Journal of Law, Ethics & Public Policy**. v.3, n.3, p.375-404, 1988.

\_\_\_\_\_. Desempenho nas escolas públicas. In: BROOKE, N.; SOARES, J.F. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p.26-33.

COSTA, Silvio Luiz; DIAS, Sonia Maria Barbosa. A permanência no Ensino superior e as estratégias institucionais de enfrentamento da evasão. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 9, n. 17 e 18, p. 51-60, Jan/Jul e Ago/Dez, 2015.

COSTA, Danielle Dias da; FERREIRA, Norma-Iracema de B. O PROUNI na educação superior brasileira: indicadores de acesso e permanência. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 1, p. 141-163, mar. 2017.

COSTA, Andréa Lopes da; PICANÇO, Felícia. Para além do acesso e da inclusão: impactos da raça sobre a evasão e a conclusão no ensino superior. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, v. 39, n.2, p. 281-306, Maio/Ago, 2020.

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

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. 2ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

\_\_\_\_\_. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Elaine M.T; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia V. (Orgs). **500 anos de Educação no Brasil**. 5ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016, p. 151-205.

DAHRENDORF, Ralf. **Ensaio de teoria da sociedade**. Zahar, São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1974.

DAUSTER, Tania. “Uma revolução silenciosa”: notas sobre o ingresso de setores de baixa renda na universidade. **VIII Congresso Luso-Afro- Brasileiro de Ciências**

**Sociais**. 2004. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/TaniaDauster.pdf> . Acesso em 11/07/2020.

DAVID, Lamartine M.L.; CHAYM, Carlos Dias. Evasão universitária: um modelo para diagnóstico e gerenciamento de instituições de ensino superior. **Revista de Administração IMED**, Passo Fundo, v.9, n.1, p. 167-186, Jan/Jun, 2019.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. **Organização das Nações Unidas**, 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 26/05/2020.

DE LA FARE, Mónica; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura; PEREIRA, Marcos Villela. Ética e pesquisa em educação: entre a regulação e a potencialidade reflexiva da formação. **Educação**, Porto Alegre, v.40, n.2, 2017, pp. 192-202.

DEMETRIOU, Cynthia; SCHMITZ-SCIBORSKI, Amy. Integration, motivation, strengths and optimism: retention theories past, present and future. In: HAYES, R. (Ed.). **Proceedings of 7<sup>th</sup> National Symposium on Student Retention**, p.300-311 Charleston. Norman, OK: University of Oklahoma, 2011.

DESJARDINS, S.L.; AHLBURG, D.A.; MCCAL, B.P. An event history model of student departure. **Economics of Education Review**, v.18, n.3, p. 375-390, 1999.

D'ESPÍNDULA, Thereza Salomé; FRANÇA, Beatriz Helena Sotille. Aspectos éticos e bioéticos na entrevista em pesquisa: impacto na subjetividade. **Revista Bioética**, v.24, n.3, p.495-502, 2016.

DIAS, Reinaldo; MATOS, Fernanda. **Políticas públicas**: princípios, propósitos e processos. São Paulo: Atlas, 2012.

DIAS, Carlos Eduardo S. B.; SAMPAIO, Helena. Serviços de apoio a estudantes em universidades federais no contexto da expansão do ensino superior no Brasil. In: DIAS, Carlos Eduardo S. B.; TOTI, Michelle Cristine da S.; SAMPAIO, Helena; POLYDORO, Aparecida J. **Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, p.27- 53.

DIAS, Carlos Eduardo S. B. Student affairs and services in Higher Education: global foundations, issues and best practices (Serviços e Assuntos Estudantis no Ensino Superior: Fundamentos Globais, Questões e Boas Práticas). In: DIAS, Carlos Eduardo S. B.; TOTI, Michelle Cristine da S.; SAMPAIO, Helena; POLYDORO, Aparecida J.

**Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, p.393-473.

DIMAGGIO, P.J.; POWELL, W.W. The iron cage revisited: institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. In: BAUM, J.A.C.; DOBBIN, F. (Ed.). **Economics Meets Sociology in Strategic Management (Advances in Strategic Management, Vol. 17)**, Emerald Group Publishing Limited, Bingley, 2000, p. 143-166.

DUBET, François. **Sociología de la experiencia.** Madri : Editorial Complutense, 2010.

\_\_\_\_\_. Qual a democratização do ensino superior? **Caderno CRH**, Salvador, v.28, n.74. Maio/Agosto, 2015.

DURKHEIM, Émile. **O suicídio:** estudo sociológico. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

DUTRA, E. **Ideação e tentativa de suicídio entre estudantes de psicologia da UFRN.** Relatório de pesquisa apresentado à Pró-Reitoria de Pesquisa-Propesq/UFRN, 2007.

\_\_\_\_\_. **Ideação e tentativa de suicídio entre estudantes de psicologia da UFPB.** Relatório de pesquisa apresentado à Pró-reitoria de Pesquisa-Propesq/UFRN, 2008.

EISENBERG, Zena; RODRIGUES, Érica dos Santos; BACAL, Elisa A.; OLIVEIRA, Helen Vieira de. Núcleo de Orientação e Atendimento Psicopedagógico: uma experiência de apoio ao estudante no ensino superior (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC – RJ). In: DIAS, Carlos Eduardo S. B.; TOTI, Michelle Cristine da S.; SAMPAIO, Helena; POLYDORO, Soely Aparecida J. **Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, p.319-336.

ELLER, C. Ciocca. Superficially Coupled Systems: The Organizational Production of Inequality in Higher Education. **Ed. Working Paper n.19-70.** Retrieved from Annenberg Institute at Brown University, 2019. <http://edworkingpapers.com/ai19-70>. Acesso em: 19/06/2020.

ESCHER, A. Marco; RAFAEL, C. Rosane. **Evasão, baixo rendimento e reprovações em Cálculo diferencial e Integral:** uma questão a ser discutida. VII ENCONTRO MINEIRO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA. Juiz de Fora, 2015.

ESCOBAR, Heitor. 15 universidades públicas produzem 60% da ciência brasileira. **Jornal da USP**. 05 Set. 2019. Disponível em: <https://jornal.usp.br/universidade/politicas-cientificas/15-universidades-publicas-produzem-60-da-ciencia-brasileira/>. Acesso em: 27/08/2020.

EUGENIO, Benedito G.; ALGARRA, Julia. Estudantes cotistas negros e ações afirmativas no ensino superior. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 8, n. 2, p. 59-84, mai/ago, 2018.

FERNANDES, Márcia A; VIEIRA, Francisca E.R; SILVA, Joyce Soares e; AVELINO, Fernanda V.S.D; SANTOS, José Diego M. Prevalence of anxious and depressive symptoms in college students of a public institution. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 71, s.n., p. 2169- 2175, 2018.

FERNANDES, Lorena I. A Inclusão Educacional de Pessoas com Deficiência nas Universidades Federais sob a Perspectiva da Lei 13.409/2016. **Revista ÍANDÉ - Ciências e Humanidades**, São Bernardo do Campo, v. 2, n. 3, p. 45-57, julho, 2019.

FERNANDES, Maria Cristina; MATTOS, Hellen. Estudantes universitários: estratégias e procedimentos para a permanência. **Revista Contemporânea de Educação**, v.11, n.22, p.351-366, 2019.

FERREIRA, Flávia Maria Feroldi. **Os jovens, suas concepções e escolhas**: um estudo sobre as ações em Orientação Profissional na escola. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2011.

FERREIRA, Filomena; FERNANDES, Preciosa. Fatores que influenciam o abandono no ensino superior e iniciativas para a sua prevenção: o olhar de estudantes. **Educação, Sociedade & Culturas**, v.1, n.45, p. 177-197, 2015.

FERREIRA, Alana M.S.A.; CARDOSO, Carolina d'Afonseca S.; SILVA, Marileide S. S.; SANTOS, Renata N. S. **Desafios e possibilidades de atuação da equipe multidisciplinar de atenção ao estudante da Universidade do Estado da Bahia**. XIX COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA. Universidade e Desenvolvimento Sustentável: desempenho acadêmico e os desafios da sociedade contemporânea. Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, Novembro, 2019.

FERREIRA, Marília de F. **Assistência estudantil**: uma avaliação a partir do desempenho acadêmico dos discentes da UnB. 90 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública). Universidade de Brasília - UnB, Brasília, DF, 2020.

FILGUEIRAS, Fernando. Além da transparência: accountability e política da Publicidade. **Lua Nova**, São Paulo, v.84, s./n., p. 353-364, 2011.

FLECK, Denise Lima. **Institucionalização, sucesso e fracasso organizacional**. 30º ENCONTRO DA ANPAD. Salvador/BA, Brasil, 23 a 27 de Setembro de 2006.

FLIGSTEIN, Neil; MCADAM, Doug. Toward a General Theory of Strategic Action Fields. **Sociological Theory**, v.29, n. 1, p.1-26, March, 2011.

FONTELE, Tereza L.M; CRISÓSTOMO, Vicente L. PROUNI – pontos controversos sob a análise de alunos bolsistas. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 21, n. 3, p. 739-765, nov. 2016.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 41ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

FRANÇA, Victor. UFRJ é a melhor universidade do Brasil e a segunda da América latina. **Conexão UFRJ**. 08 Fev. 2021. Disponível em: <https://conexao.ufrj.br/2021/02/ufrj-e-a-melhor-universidade-do-brasil-e-a-segunda-da-americalatina/#:~:text=O%20Webometrics%20Ranking%20of%20World,em%20segundo%20na%20Am%C3%A9rica%20Latina>. Acesso em: 01/04/2021.

FREITAS, Jefferson B. de; PORTELA, Poema E.; FERES JÚNIOR, João; BESSA, Águida; NASCIMENTO Vivian. **Raça, gênero e saúde mental nas universidades federais**. Boletim do GEMAA. (GEMAA), IESP-UERJ, n.8, p.1-11, 2020.

FUMASOLI, Tatiana; HUISMAN, Jeroen. Strategic Agency and System Diversity: Conceptualizing Institutional positioning in Higher Education. **Springer Science + Business Dordrecht**, v.51, n.2, p. 155-169, March, 2013.

GARCIA, Francisco Augusto da Costa; JESUS, Girlene Ribeiro de. Uma avaliação do sistema de cotas raciais da universidade de Brasília. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 61, p.146-165, 2015.

GATTI, Bernadete A. **Avaliação institucional e acompanhamento de instituições de educação superior**: estudos em avaliação educacional. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000.



GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1ªed. [Reimp.] Rio de Janeiro: LTC, 2017.

GERBER, Theodore P.; CHEUNG, Sin Yi. Horizontal Stratification in Postsecondary Education: Forms, Explanations, and Implications. **The Annual Review of Sociology**, v.34, s./n, p. 299-318, March, 2008.

GIDDENS, Anthony. **Sociology**. Cambridge: Polity Press, 1989.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

GONÇALVES, Mariana Fuiza; GONÇALVES, Alberto Magno; FIALHO, Beatriz Fuiza; GONÇALVES, Ilza Machado Fuiza. A importância da monitoria acadêmica no ensino superior. **Revista Pemo**, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 1-12, 2021.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GREIF, Avner; LAITIN, David D. GREIF, A., & LAITIN, D. D. (2004). A Theory of Endogenous Institutional Change. **American Political Science Review**, v. 98, n.4, p. 633-652, November, 2004.

GRIN, Monica. **“Raça”**: debate público no Brasil (1997-2007). Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2010.

GRISA, Gregório Durlo; CAREGNATO, Célia Elizabete. Experiências e provas na socialização acadêmica dos novos públicos universitários. In: BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira (Org.). **A expansão desigual do ensino superior no Brasil**. Appris: Curitiba, 2020, p.133-153.

GUIMARÃES, Juliana; SAMPAIO, Breno. Diferenças de eficiência entre ensino público e privado no Brasil. **Economia Aplicada**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 45-68, Jan/mar 2009.

GUSSO, Hélder Lima; ARCHER, Aline Battisti; LUIZ, Fernanda Bordignon; SAHÃO, Fernanda Torres; DE LUCA, Gabriel Gomes; HENKLAIN, Marcelo Henrique O.; PANOSSO, Mariana Gomide; KIENEN, Nádia; BELTRAMELLO, Otávio;

GONÇALVES, Valquiria Maria. Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.40, s.n., p. 1-26, 2020.

HALL, Peter A.; TAYLOR, Rosemary C. As três versões do neo-institucionalismo. **Lua Nova**, n.58, s./n, p.193-223, 2003.

HARRIS, Michael S.; ELLIS, Molly K. Measuring changes in institutional diversity: the US context. **Higher Education**, v.79, p. 345-360, 2019.

HERINGER, Rosana. Ação afirmativa à brasileira: institucionalidade, sucessos e limites da inclusão de estudantes negros no ensino superior no Brasil (2001-2008). In: PAIVA, Angela R. **Entre dados e fatos: Ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Pallas Ed., 2010, p.117-145.

\_\_\_\_\_. Um balanço de 10 anos das políticas de ação afirmativa no Brasil. **Revista Tomo**, v.1, n.24, Jan/Jun, 2014.

\_\_\_\_\_. O acesso ao curso de Pedagogia da UFRJ: análise a partir dos ingressantes em 2011-2012. In: HERINGER; HONORATO (Orgs.). **Acesso e sucesso no ensino superior: uma sociologia dos estudantes**. Rio de Janeiro: 7 Letras: FAPERJ, 2015, p. 33-48.

HERINGER, Rosana; HONORATO, Gabriela. Introdução: Acesso e sucesso no ensino superior e a pesquisa no curso de Pedagogia da UFRJ. In: HERINGER; HONORATO (Orgs.). **Acesso e sucesso no ensino superior: uma sociologia dos estudantes**. Rio de Janeiro: 7 Letras: FAPERJ, 2015a, p.7-33.

\_\_\_\_\_. Elementos para uma análise dos estudantes cotistas e bolsistas do curso de Pedagogia da UFRJ. **Caderno CRH**, Salvador, v. 28, n. 74, p. 341-348, Maio/Ago. 2015b.

HERINGER, Rosana; VARGAS, Hustana. Políticas de permanência no ensino superior público em perspectiva comparada: Argentina, Brasil e Chile. **Education Policy Analysis Archives**, v. 25 n.1, 2017.

HERINGER, Rosana; KLITZKE, Melina; CRESPO, Bruna D. O acesso e a permanência na UFRJ: análises a partir do curso de Direito. **Anais do Seminário UFRJ FAZ 100 ANOS: história, desenvolvimento e democracia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, v. 1., 2017, p. 30-42.

HOCHSCHILD, A. **The second shift**: working parents and the revolution at home. New York: Viking, 1989.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HONORATO, Gabriela; VIEIRA, André; ZUCARELLI, Carolina. Estratificação horizontal nas licenciaturas das instituições federais brasileiras. **Revista Contemporânea de Educação**, v.14, n.29, p.28-53, Jan/Abr, 2019.

HUISMAN, J.; MAMPAEY, J.; SEEBER, M. Branding of Flemish Higher Education institutions: a strategic balance perspective. **Higher Education Research & Development**, v.34, n.6, p.1-13, August, 2015.

IANNELLI, Cristina; GAMORAN, Adam; PATERSON, Lindsay. Fields of study: Horizontal or vertical differentiation within higher education sectors? **Research in Social Stratification and Mobility**, V.57, s./n., p. 11-23, June, 2018.

IMMERGUT, Ellen M. The theoretical core of New Institutionalism. **Politics & Society**, v.25, n.5, p. 5-34, March, 1998.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica, n.41, 2019. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf). Acesso em: 22/02/2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **ENADE 2018: resultados e indicadores**. Coletiva de imprensa. Brasília, 2019. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/apresentacao/2019/apresentacao\\_coletiva\\_resultados\\_enade.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/apresentacao/2019/apresentacao_coletiva_resultados_enade.pdf). Acesso em: 27/08/2020.

\_\_\_\_\_. **Resultados ENADE 2019, Conceito ENADE e IDD 2019**. Brasília, 2020. Disponível em: [https://abmes.org.br/arquivos/documentos/resultado\\_enade2019\\_conceitoeidd\\_20102020.pdf](https://abmes.org.br/arquivos/documentos/resultado_enade2019_conceitoeidd_20102020.pdf). Acesso em: 03/02/2021.

\_\_\_\_\_. **Censo da Educação Superior 2019**: notas estatísticas. Brasília, 2020.

\_\_\_\_\_. Em dez anos, 40% dos que iniciaram um curso o concluíram. **INEP**. 29 Out. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/em-dez-anos-40-dos-que-iniciaram-um-curso-o-concluíram>. Acesso em: 26/11/2020.

\_\_\_\_\_. **Censo da Educação Básica 2020**: notas estatísticas. Brasília, 2021.

INSTITUTO SEMESP. **Mapa do ensino superior no Brasil – 2020**. 10ª ed. São Paulo: Instituto SEMESP, 2020.

JACCOUD, Luciana de B.; BEGHIN, Nathalie. **Desigualdades Raciais no Brasil**: um balanço da intervenção governamental. Brasília: IPEA, 2002.

KNOP, Márcia; COLLARES, Ana Cristina M. A influência da origem social na probabilidade de concluir os diferentes cursos de ensino superior. **Revista Sociedade e Estado**, v. 34, n.2, Maio/Agosto 2019.

KORYAKINA, Tatyana; SARRICO, Cláudia S.; TEIXEIRA, Pedro. Third mission activities: University managers' perceptions on existing barriers. **European Journal of Higher Education**, v.5, n.3, p. 1-15, July, 2015.

LACERDA, Leo Lynce Valle; FERRI, Cássia; DUARTE, Blaise Keniel da Cruz. SINAES: avaliação, *accountability* e desempenho. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v.21, n.3, p. 975-992, novembro, 2016.

LEÃO, Andrea M; GOMES, Ileana P; FERREIRA, Marcelo J.M; CAVALCANTI, Luciano P. de G. Prevalência e Fatores Associados à Depressão e Ansiedade entre Estudantes Universitários da Área da Saúde de um Grande Centro Urbano do Nordeste do Brasil. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 42, n. 4, p. 55-65, Dec. 2018.

LESSA, Simone Eliza do Carmo. Assistência estudantil brasileira e a experiência da UERJ: entre a inovação e o atraso na atenção ao estudante. **Em Pauta**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 39, p. 155-175, 1º semestre, 2017.

LEWIS, Orion A.; STEINMO, Sven. How Institutions Evolve: Evolutionary Theory and Institutional Change. **Polity**, v.44, n.3, p.314-339, July, 2012.

LIMA, Márcia; PRATES, Ian. Desigualdades raciais no Brasil: um desafio persistente. In: ARRETCHE, Marta (Org.). **Trajetórias das desigualdades**: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos. São Paulo: Editora Unesp, 2015, p. 163-189.

LIMA, Telma C.S.; MIOTO, Regina Célia T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Kátal**. Florianópolis, v.10, n. especial, p.37-45, 2007.

LIMA JÚNIOR, Paulo; BISINOTO, Cynthia; MELO, Nilce Santos; RABELO, Mauro. Taxas longitudinais de retenção e evasão: uma metodologia para estudo da trajetória dos estudantes na educação superior. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.27, n.102, p. 157-178, jan./mar. 2019.

LIN, Nelson. Evasão do ensino superior privado aumenta na pandemia. **Rádio Nacional**. 08 Jun. 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/educacao/audio/2021-06/evasao-do-ensino-superior-privado-aumenta-na-pandemia>. Acesso em: 27/09/2021.

LOTTA, Gabriela. O papel das burocracias do nível da rua na implementação de políticas públicas: entre o controle e a discricionariedade. In: FARIA, Carlos Aurélio P. (Org.). **Implementação de políticas públicas**: teoria e prática. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2012, p. 20-49.

LOWI, Theodore. American business, public policy: case studies and political theory. **World Politics**, v.16, n.4, p.677-715, 1964.

\_\_\_\_\_. Four systems of policy, politics and choice. **Public Administration Review**, v.32, n.4, p.298-310, 1972.

LUCAS, Samuel R. An Archaeology of Effectively Maintained Inequality Theory. **American Behavioral Scientist**, v. 61, n. 1, p. 8–29, 2017.

LUCAS, Samuel R.; BYRNE, Delma. Seven Principles for Assessing Effectively Maintained Inequality. **American Behavioral Scientist**, v. 61, n. 1, p. 132–160, 2017.

MACEDO, Reginaldo M.; CKAGNAZAROFF, Ivan B. Neo-institucionalismo: discussão acerca da teoria e suas vertentes. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, v.16, n.1, p.1-10, Jan./Jul, 2018.

MACIEL, Carina Elisabeth; CUNHA JR., Mauro; LIMA, Tatiane da Silva. A produção científica sobre permanência e evasão na educação superior no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, s.n., p. 1-20, 2019.

MAGALHÃES, M.O. Sucesso e fracasso na integração do estudante à universidade: um estudo comparativo. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v.14, n.2, p.215-226, Jul/Dez, 2013.

MAGGIE, Yvonne. Políticas de cotas e o vestibular da UnB ou a marca que cria sociedades divididas. **Horizontes Antropológicos**, v.11, n.23, p.286-291, Porto Alegre, Jun, 2005.

MAIA, Luíza. UFRJ é eleita novamente a melhor federal em ranking internacional. **Veja Rio**. Disponível em: <https://vejario.abril.com.br/cidade/ufrj-melhor-federal-ranking-internacional/>. Acesso em: 18/09/2021.

MANCEBO, Denise; MARTINS, Tânia Barbosa; VALE, Andréa Araújo do. Políticas de expansão da educação superior no Brasil: 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 60, p.31-50, Jan/Mar, 2015.

MARE, Robert D. Social Background and School Continuation Decisions. **Journal of the American Statistical Association**, v.75, n.370, p.295-305. June, 1980.

\_\_\_\_\_. Change and Stability in Educational Stratification. **American Sociological Review**, v.46, n.1, p.72-87, February, 1981.

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. La Juventud es más que una Palabra. In: ARIOVICH, Laura & MARGULIS, Mario (orgs.). **La juventud es más que una palabra**. Buenos Aires: Biblos, 1996.

MARQUES, Felipe Tumenas. A volta aos estudos dos alunos evadidos do ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.50, n.178, Out./Dez., 2020.

MARTINS, Letícia M.; RIBEIRO, José Luís D. Engajamento do estudante no ensino superior como indicador de avaliação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v.22, n.1, p.223-247, mar/2017.

MARTINS, Zilda; JULIE, Raika; BASTHI, Angélica; MOURA, Amanda; AZEVEDO, Lídia Michelle. Do racismo epistêmico às cotas raciais: a demanda por abertura na universidade. **Revista Eco Pós**. Dossiê Racismo, v. 21, n.3, 2018.

MARTINS, Elisa. Com inadimplência e evasão em alta na pandemia, 30% das instituições de Ensino Superior podem fechar em 2020. **O Globo**. 25 Jun. 2020. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/com-inadimplencia-evasao-em-alta-na-pandemia-30-das-instituicoes-de-ensino-superior-podem-fechar-em-2020-24444843>. Acesso em: 03/10/2020.

MELGES, Fábio; FIGUEIREDO NETO, Leonardo F.; BENINI, Élcio G. A heterogeneidade e o pluralismo do institucionalismo: uma contribuição para o debate. **Perspectiva**, Campo Grande, MS, v.20, n.2, p.391-405, abr./jun, 2019.

MÉLO, Cláudia Batista; FARIAS, Gabrieli Duarte; MOISÉS, Larianne de Sousa; BESERRA, Letícia Regina Marques; PIAGGE, Carmem Silvia Laureano Dalle. Ensino remoto nas universidades federais do Brasil: desafios e adaptações da educação durante a pandemia de COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 11, p.1-19, 2020.

MELLO, Ursula M; SENKEVICKS, Adriano S. Os cursos das Universidades Federais antes e depois da Lei de Cotas. In: BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira (Org.). **A expansão desigual do ensino superior no Brasil**. Appris: Curitiba, 2020, p. 83-109.

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

MEYER, John W.; RAMIREZ, Francisco O.; FRANK, David J.; SCHOFER, Evan. Higher Education as an institution. In: GUMPORT, Patricia J. (Org.). **Sociology of Higher Education: contribution and their contexts**. The John Hopkins University Press, 2007, p.187-222.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior públicas. **Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras**. Brasília: MEC, 1996.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Ofício-circular N° 16/2019/CGRE/DIPPES/SESU/SESU-MEC**. Brasília, 2019. Disponível em: <https://docplayer.com.br/188019715-Oficio-circular-no-16-2019-cgre-dippes-sesu-sesu-mec-brasilia-22-de-agosto-de-2019.html>. Acesso em: 18/03/2022.

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

MORAES, Cristiane G. de; PEIXOTO, Josana de C; PERES, Paulo Henrique A; LIMA, Ricardo E. do V; BRAZ, Vivian da S. Experiências das atividades de estágio supervisionado durante a pandemia. **Anais do 39º Seminário de Atualização de Práticas Docentes**. UniEvangélica – Centro Universitário, v.2, n.1, 2020.

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

MOREIRA, José António Marques; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, s.v, n.34, p. 351-364, Jan./Abr., 2020.

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

NOGUEIRA, Claudio. Escolha racional ou disposições incorporadas: diferentes referenciais teóricos na análise sociológica do processo de escolha dos estudos superiores. **Estudos de Sociologia**, v. 2, n. 18, 2013.

NOGUEIRA, Cláudio; NOGUEIRA, Maria Alice. **Bourdieu & a Educação**. 4ªed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

NONATO, Murillo. **Problemas de gênero de um gay afeminado**. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

NORDMANN, Emily; CALDER, Colin; BISHOP, Paul; IRWIN, Amy; COMBER, Darren. Turn up, tune in, don't drop out: the relationship between lecture attendance, use of lecture recordings and achievement at different levels of study. **Higher Education**, v.77, n.1, p.1065-1084, November 2018.

NUREMBERG CODE (1947). **Trials of war criminal before the Nuremberg Military Tribunals**. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/bioetica/nuremcod.htm>. Acesso em 26/12/2019.



OECD. **Education at a Glance 2019**: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris, 2019.

\_\_\_\_\_. **Education at a Glance 2020**: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris, 2020.

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

OLIVEIRA, Elida. Corte de mais de 18% no orçamento das universidades federais em 2021 poderá inviabilizar ensino, diz entidade. **Portal G1**. 18 Mar. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/03/18/corte-de-mais-de-18percent-no-orcamento-das-universidades-federais-em-2021-podera-inviabilizar-ensino-diz-entidade.ghtml>. Acesso em: 20/03/2021.

ORTH, Miguel Alfredo; MANGAN, Patrícia Kayser Vargas; NEVES, Marcus Freitas. Políticas públicas de EAD no Ensino Superior: evolução história e algumas análises. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v.14, n.2, p. 858-884, Out./Nov., 2019.

PARIZOT, Isabelle. A pesquisa por questionário. In: PAUGAM, Serge (Org.). **A pesquisa sociológica**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2015, pp. 85-102.

PASCARELLA, Ernest T.; TERENCEZINI, Patrick T. Predicting Freshman Persistence and Voluntary Dropout Decisions from a Theoretical Model. **The Journal of Higher Education**, v. 51, n. 1, p. 60–75, 1980.

PASCARELLA, Ernest T.; PIERSON, Christopher T.; WOLNIAK, Gregory C.; *et al.* First-Generation College Students: Additional Evidence on College Experiences and Outcomes. **The Journal of Higher Education**, v. 75, n. 3, p. 249–284, 2004.

PENA, Mariza A. C.; MATOS, Daniel A.S; COUTRIM, Rosa Maria da E. Percurso de estudantes cotistas: ingresso, permanência e oportunidades no ensino superior. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 25, n.1, p. 27-51, março, 2020.

PETERSON, Marvin W. The Study of Colleges and Universities as Organizations. In: GUMPORT, Patricia J. (Org.). **Sociology of Higher Education**: contribution and their contexts. The John Hopkins University Press, 2007, p.147-187.

PIOTTO, D.C. Estudantes de camadas populares na USP: encontros com a desigualdade social. In: PIOTTO, D.C.(org.) **Camadas populares e universidades públicas: trajetórias e experiências escolares**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2014, p.133-167.

PIRES, André; ROMAO, P. C. R.; VAROLLO, V. M. O Programa Bolsa Família e o acesso e permanência no ensino superior pelo Programa Universidade para Todos: a importância do eu me viro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, s./n., p. 1-26, 2019.

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

PIRES, Roberto Rocha C.; LOTTA, Gabriela. Burocracia de nível de rua e (re)produção de desigualdades sociais: comparando perspectivas de análise. In: PIRES, Roberto Rocha C. (Org.) **Implementando desigualdades: reprodução de desigualdades na implementação de políticas públicas**. Rio de Janeiro: IPEA, 2019, p.127-153.

POLIEDRO. O apoio pedagógico especializado como estratégia de ensino. **Estadão**. 11 Ago. 2015. <https://educacao.estadao.com.br/blogs/blog-dos-colegios-poliedro/32/>. Acesso em: 18/03/2022.

PRADO, Ruth M.M.O. Ações para a permanência estudantil nas áreas STEM e o caso da Escola de Engenharia (Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ). In: DIAS, Carlos Eduardo S. B.; TOTI, Michelle Cristine da S.; SAMPAIO, Helena; POLYDORO, Aparecida J. **Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, p. 373-396.

PRATES, Antônio Augusto P.; SILVA, Matheus Faleiros. Os efeitos do tipo de instituição de ensino superior sobre o prestígio dos seus egressos no mercado de trabalho. In: BARBOSA, Maria Lúcia de Oliveira (Org.). **Ensino superior: expansão e democratização**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2014, p. 129-153.

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

PRESTES, Emília M.T.; JEZINE, Edineide. Interface da violência com a evasão e exclusão na educação superior. **Revista Eletrônica de Educação**, v.15, s.n., p. 1-16, Jan./Dez, 2021.

PUFF, Jefferson. “A professora não gostava de pobre”: bolsistas criam página contra preconceito em universidade carioca. **Portal G1**, 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2016/10/a-professora-nao-gostava-de-pobre-bolsistas-criam-pagina-contrapreconceito-em-universidade-carioca.html>. Acesso em: 17/11/2020.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas; SANTOS, Jocélio Teles dos. Sistema de cotas: um debate dos dados à manutenção de privilégios e de poder. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 717–737, 2006.

RAFTERY, Adrian E.; HOUT, Michael. Maximally Maintained Inequality: Expansion,

Reform, and Opportunity in Irish Education, 1921. **Sociology of Education**, v. 66, n. 1, p. 41-75, 1993.

RAMOS, Carlos Alberto. **Introdução à Economia da Educação**. Rio de Janeiro, RJ: Alta Books, 2015.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

REDAÇÃO G1. Mortos e alunos de alta renda tiveram bolsas do Prouni, aponta estudo. **G1**, 25 Jun. 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/05/mortos-e-alunos-de-alta-renda-tiveram-bolsas-do-prouni-aponta-auditoria.html>. Acesso em: 27/09/2021.

REVISTA EDUCAR MAIS. A evasão nos cursos de graduação: como entender o problema? Editorial. **Revista Educar Mais**, v.4, n.3, p. 451-459, 2020.

RIBEIRO, Carlos Antonio C. Desigualdade de oportunidades e resultados educacionais no Brasil. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, v. 54, n. 1, p. 41- 87, Rio de Janeiro, 2011.

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

RIBEIRO, Fernando. **Institucionalismo da escolha racional e institucionalismo histórico**: divergências metodológicas no campo da ciência política. *Pensamento plural*, Pelotas, v.10, s./n, p.89-100, Jan/Jun, 2012.

RIBEIRO, Jorge Luiz L.S; MORAIS, Vitor G. A possível relação entre o SISU e a evasão nos primeiros semestres dos cursos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, s.n., 2020.

RIGOBELLO, Jorge Luiz; BERNARDES, Andrea; MOURA, André Almeida de; ZANETTI, Ariane Cristina B; GABRIEL, Carmen Silvia; LAUS, Ana Maria. Care and management actions developed in the Supervised Curricular Internship: perceptions by involved actors. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v.52, s.n., p. 1-9, 2018.

RIO DE JANEIRO (ESTADO). **Lei nº 3.524**, de 28 de dezembro de 2000. Dispõe sobre os critérios de seleção e admissão de estudantes da rede pública estadual de ensino em universidades públicas estaduais e dá outras providências. [REVOGADA]. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/69d90307244602bb032567e800668618/92c5d19ef1cac546032569c40069afa7?OpenDocument> Acesso em 20/09/2019.

RIO DE JANEIRO (ESTADO). **Lei nº 4.151**, de 04 de setembro de 2003. Institui nova disciplina sobre o sistema de cotas para ingresso nas universidades públicas estaduais e dá outras providências. Disponível em: [http://www.senado.leg.br/comissoes/CCJ/AP/AP2009/AP200903181\\_CotasRaciais\\_AUGUSTOWERNECK.pdf](http://www.senado.leg.br/comissoes/CCJ/AP/AP2009/AP200903181_CotasRaciais_AUGUSTOWERNECK.pdf) Acesso em 20/09/2019.

RIO DE JANEIRO (ESTADO). **Lei nº 5.346**, de 11 de dezembro de 2008. Dispõe sobre o novo sistema de cotas para ingresso nas universidades estaduais e dá outras providências. Disponível em: [http://www.senado.leg.br/comissoes/CCJ/AP/AP2009/AP200903181\\_CotasRaciais\\_AUGUSTOWERNECK.pdf](http://www.senado.leg.br/comissoes/CCJ/AP/AP2009/AP200903181_CotasRaciais_AUGUSTOWERNECK.pdf) Acesso em 20/09/2019.

RIO DE JANEIRO (ESTADO). **Lei nº 8.121**, de 27 de setembro de 2018. Dispõe sobre a prorrogação da vigência da Lei 5.346, de 11 de Dezembro de 2008, e dá outras providências. Disponível em: <https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/631695882/lei-8121-18-rio-de-janeiro-rj> Acesso em 20/09/2019.

RIO DE JANEIRO (ESTADO). UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Núcleo de Informações e Estudos de Conjuntura. **Data UERJ 2019**: anuário estatístico base de dados 2018. Rio de Janeiro: UERJ, 2019.

\_\_\_\_\_. **Manual do aluno de graduação ingressante pelo sistema de reserva de vagas 2020.1**. Coordenadoria de Articulação e Iniciação Acadêmicas, 2020.

RÍOS, Claudine G.B; CÁCERES, Ricardo A. C.; AZEMA, Cristian A.J. Aprendizaje y formación valórica em la enseñanza mediante tutorías entre pares. **Praxis & Saber**, v. 10, n. 22, p. 89-113, Enero/Abril, 2019.

ROLAND, Nathalie; FRENAY, Mariane; BOUDRENGHIEN, Gentiane. Understanding academic persistence through the Theory of Planned Behavior: normative factors under investigation. **Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice**, v. 0, n.0, p. 1-21, 2016.

ROSISTOLATO, Rodrigo; PRADO, Ana Pires do; MARTINS, Leane Rodrigues. A “realidade” de cada escola e a recepção de políticas educacionais. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.26, n. 98, p. 112-132, jan./mar. 2018.

ROSSETO, Carlos Ricardo; ROSSETO, Adriana Marques. Teoria institucional e dependência de recursos na adaptação organizacional: uma visão complementar. **RAE-Eletrônica**, v. 4, n.1, art.7, Jan./Jul, 2005.

ROTEM, Nir; YAIR, Gad; SHUSTAK, Elad. Open the gates wider: affirmative action and dropping out. **Higher Education**, v. 21, s.n., p. 551-566, 2021.

SACCARO, A.; FRANCA, M.T.A.; JACINTO, P.A. Retenção e Evasão no Ensino Superior Brasileiro: uma análise dos efeitos da Bolsa Permanência do PNAES. In: 44º Encontro Nacional de Economia – ANPEC, 2016, Foz do Iguaçu. **Anais do 44º Encontro Nacional de Economia – ANPEC**. Foz do Iguaçu, 2016.

SÁ-SILVA, Jackson R.; ALMEIDA, Cristóvão D.; GUINDANE, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I, n.1, p.1-15, Julho, 2009.

SANTOS, Clarissa Tagliari. Ações afirmativas no ensino superior: análise do perfil socioeconômico e da experiência universitária de bolsistas do ProUni na PUC-Rio. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 93, n. 235, p. 770-790, set./dez. 2012.

SANTOS, Lauane dos. Orgulho LGBTQI+: conheça o significado de cada letra e a luta por respeito a diversidade. **Governo do Tocantins. Secretaria da Cidadania e Justiça**. 18 jun. 2020. Disponível em: <https://www.to.gov.br/cidadaniaejustica/noticias/orgulho-lgbtqi-conheca-o-significado-de-cada-letra-e-a-luta-por-respeito-a-diversidade/59vopeq232vv#:~:text=Para%20entender%20a%20sigla%20LGBTQI%2B,identidade%20de%20g%C3%AAnero%2C%20ou%20seja%2C>. Acesso em: 12/01/2021.

SANTOS, Grasielle A.L.; GALLI, Lesley C.L.A.; SACOMANO NETO, Mario; GIULIANI, Antonio C.; CAMARGO, Silvia Helena C.R.V. A evasão no ensino superior privado: um estudo de caso em uma instituição de ensino brasileira. **Revista Ciências Administrativas**, Fortaleza, v.17, n.1, p.180-194, Jan./Abr, 2011.

SCHAEPER, Hildegard. The first year in higher education: the role of individual factors and the learning environment for academic integration. **Higher Education**, v. 79, s/n, p. 95-110, 2020.

SCHIMIGUEL, Juliano; FERNANDES, Marcelo Eloy; OKANO, Marcelo Tsuguo. Investigando aulas remotas e ao vivo através de ferramentas colaborativas em período de quarentena e Covid-19: relato de experiência. **Research, Society and Development**, v.9, n.9, p. 1-22, 2020.

SCHMIDT, Vivien A. Discursive Institutionalism: the explanatory power of ideas and discourse. **Annual Review of Political Science**, v. 11, n.1, p.303-3026, January, 2008.

SCHMITTER, Phillippe. Still the century of corporatism? **Review of politics**, v.36, p.85-131, 1974.

SCHULTZ, Theodore William. **O Valor Econômico da Educação**. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1967.

SCHWARTZMAN, Simon. **Pobreza, exclusão social e modernidade**: uma introdução ao mundo contemporâneo. São Paulo: Augurium Editora, 2004.

SENKEVICKS, Adriano S.; MELLO, Ursula M. O perfil discente das universidades federais mudou pós-Lei de cotas? **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, n. 172, p.184-208, São Paulo, Abr./Jun, 2019.

SHERMAN, Fraser. What is the Garbage Can Theory Model Approach? Bizfluent. 22 Jan. 2019. <https://bizfluent.com/facts-7741400-garbage-can-model-approach.html>. Acesso em: 14/01/2022.

SILVA, Patrícia C.P. A vida na universidade: um estudo do cotidiano do “cotista” negro da UERJ. In: CARVALHO, Marília Pinto (Org.). **Diferenças e desigualdades na escola**. Campinas, SP: Papyrus, 2012, p. 95-117.

SILVA, Pedro V. **Avaliação e importância dos programas de Assistência estudantil na Universidade de Brasília – UnB**. Pedro Vieira da Silva. 85f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) – Universidade de Brasília– UnB, Brasília, DF, 2016.

SILVA, Adriano M; SANTOS, Beatriz C.S. Eficácia de políticas de acesso ao ensino superior privado na contenção da evasão. Avaliação: **Revista de Avaliação da Educação Superior**, Campinas, Sorocaba, SP, v. 22, n.3, p.147-757, Novembro, 2017.

SILVA, Leonardo B.; COSTA, Natália Cristina D. Acesso e permanência em desproporção: as insuficiências do Programa Nacional de Assistência Estudantil. **Revista de Discentes de Ciência Política da UFSCAR**, v.6, n.2, 2018.

SILVA, Adão Rogério X.; CARVALHO, Mark Clark A. Demarcações históricas sobre a política de assistência estudantil no Brasil. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 10, s.n., p. 1-26, 2020.

SILVA, Matheus Leme da; OLIVEIRA, Sandra Cristina de; SANTOS, Monique Matsuda; SCALCO, Andréa Rossi. Uma análise da evasão discente em cursos de Engenharia de uma Universidade Pública Brasileira. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, p. 1-24, 2020.

SILVA FILHO, Roberto L. Lobo; MONTEJUNAS, Paulo Roberto; HIPÓLITO, Oscar; LOBO, Maria Beatriz de C.M. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, v.37, n. 132, 2007, p. 641-659.

SILVÉRIO, Melissa I; SOUZA, Leonardo S. de; MURGO, Camélia S. Comportamento suicida no ensino superior brasileiro: uma revisão integrativa. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, Passo Fundo, v. 5, n. 1, p. 61-78, Jan/Março, 2019.

SOARES, Brenda V.P; DIAS, Marly de J. S. Creche nas universidades: um debate necessário para o ingresso e permanência de estudantes-mães na graduação. **Anais do**

**16º Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social.** Vitória, ES, 2 a 7 de Dezembro de 2018. Universidade Federal do Espírito Santo, UFES, 2018.

SOUZA, Celina. Estado da arte da pesquisa em políticas públicas. In: HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE, Marta; MARQUES, Eduardo (Orgs.). **Políticas públicas no Brasil.** Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2007.

SOUZA, Luciana Karine de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 71, n.2, p.51-67, 2019.

SOUZA, Anna Clara A.A.; LESSA, Bruno de Souza; LOPES, Fernando Dias. (Re) pensando a entrevista: um olhar a partir de transcrições. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v.20, n. 1, 2019.

SOUZA NETO, Samuel de; CYRINO, Marina; BORGES, Cecilia. O Estágio Curricular Supervisionado como Lócus Central da Profissionalização do Ensino. **Revista Portuguesa de Educação**, v.32, n.1, p. 52-72, 2019.

SOUZA, Thaíssa Bispo; BORGES, Eduardo H.N. A estigmatização de cotistas como efeito não pretendido da implementação da política pública de cotas. **Revista de Administração Educacional**, v. 11, n.1, p. 126-142, Jan/Jun, 2020.

STREECK, W; THELEN, K. (editors). **Beyond continuity.** Oxford: Oxford University Press, 2005.

STRYKER, Sheldon. Traditional Symbolic Interactionism, Role Theory, and Structural Symbolic Interactionism: the road to Identity Theory. In: TURNER, Johnathan H (Ed.). **Handbook of Sociological Theory.** Springer: University of California, Riverside (California), 2001, p. 211-233.

TARMIZI, Syaidatus S.A.; MUTALIB, Sofianita; HAMID, Nurzeatul H.A.; RAHMAN, Shuzlina A. A Review on Student Attrition in Higher Education using Big Data Analytics and Data Minig Tecquinques. **Modern Education and Computer Science**, v.8, p.1-14, August, 2019.

TAVARES JR, Fernando. Limites sociais das políticas de educação: equidade, mobilidade e estratificação social. **Inter-ação (Goiânia)**, v.36, s.n. , p.539-558, 2011.



TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação e universidade**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

\_\_\_\_\_. **Educação no Brasil**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

TEIXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde A. Cuidados éticos na pesquisa. In: MARCONDES, Maria Inês; TEIXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde A. (Orgs.). **Metodologias e técnicas de pesquisa em Educação**. Belém: EDUEPA, 2010.

TESSLER, Leandro R. Ação afirmativa sem cotas: O Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social da Unicamp. **SIMPÓSIO UNIVERSIDADE E INCLUSÃO SOCIAL – EXPERIÊNCIA E IMAGINAÇÃO**. Mesa redonda “Experiências brasileiras: construção de alternativas II”. IFGW e COMVEST, UNICAMP, Campinas, SP, p.1-23, 2006.

THELEN, Kathleen. **How institutions evolve: the political economy of skills in Germany, Britain, the United States, and Japan**. New York: Cambridge University Press, 1ª ed., 2004.

THÉRET, Bruno. As instituições entre as estruturas e as ações. **Lua nova**, v.58, s./n, p.225-254, 2003.

TIERNEY, W. G. An anthropological analysis of student participation in college. **Journal of Higher Education**, v.63, n. 6, p. 603-618, 1992.

TINTO, Vincent. Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. **Review of Educational Research**, v. 45, n. 1, p. 89–125, 1975.

\_\_\_\_\_. **Leaving College: rethinking the causes and cures of student attrition**. 2 ed., Chicago: The University of Chicago, 1993.

TOTI, Michelle Cristina da S.; POLYDORO, Soely Aparecida J. Serviços de apoio a estudantes nos Estados Unidos da América e no Brasil. In: DIAS, Carlos Eduardo S. B.; TOTI, Michelle Cristine da S.; SAMPAIO, Helena; POLYDORO, Soely Aparecida J. **Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, p.79-103.

TÜRK, Umut. Socio-Economic Determinants of Student Mobility and Inequality of Access to Higher Education in Italy. **Networks and Spatial Economics**, February, 2019. <https://doi.org/10.1007/s11067-019-09445-w>.

TURNER, Brian. **Status**. Editorial Estampa: Lisboa, 1989.

TURNER, Ralph. Role Theory. In: TURNER, Johnathan H (Ed.). **Handbook of Sociological Theory**. Springer: University of California, Riverside (California), 2001, p. 233-255.

VALENTIM, Daniela Frida Drelich. **Ex-alunos negros cotistas da UERJ: os desacreditados e o sucesso acadêmico**. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2012.

VELOSO, Serena. Aprovação das cotas raciais na UnB completa 15 anos. **UnB Notícias**. 06 Jun. 2018. Disponível em: <https://www.noticias.unb.br/76-institucional/2319-aprovacao-das-cotas-raciais-na-unb-completa-15-anos>. Acesso em: 24/07/2020.

VELLOSO, Jacques. Cotistas e não cotistas: rendimento de alunos da Universidade de Brasília. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 621–644, 2009.

VIANA, Maria J. B. Em que consiste a excelência escolar nos meios populares? O caso de universitários da UFMG que passaram pelo Programa Bom Aluno de Belo Horizonte. In: PIOTTO, D.C. (org.) **Camadas populares e universidades públicas: trajetórias e experiências escolares**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2014, p.13-45.

VIEIRA, Eurípedes Falcão; VIEIRA, Marcelo M. Falcão. Estrutura Organizacional e gestão do desempenho nas universidades federais brasileiras. *Revista de Administração Pública*, v.37, n. 4, p. 899-920, 2003.

VIEIRA, Kay Francis Leal; COUTINHO, Maria da Penha de Lima. Representações sociais da depressão e do suicídio elaboradas por estudantes de psicologia. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 28, n. 4, p. 714-727, 2008.

WAINER, Jacques; MELGUIZO, Tatiana. Políticas de inclusão no ensino superior: avaliação do desempenho dos alunos baseado no ENADE de 2012 a 2014. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, s.n., p.1-15, 2018.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília, DF: Editora UNB, 1999.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n.32, p.226-237, Maio/ago 2006.

\_\_\_\_\_. Cursos pré-vestibulares populares: limites e perspectivas. **Perspectivas**, Florianópolis, v. 26, n. 1, 149-174, jan./jun, 2008.

ZHOU, Xiang. Equalization or Selection? Reassessing the “Meritocratic Power” of a College Degree in Intergenerational Income Mobility. **American Sociological Review**, v. 84, n.3, p. 459–485, 2019.

ZIMBA, Arlene; NUNES, Camila; VIAMONTE, Gabriela; ABREU, Hebert; ALMEIDA, Michelle. Práticas de apoio pedagógico (Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ). In: DIAS, Carlos Eduardo S. B.; TOTI, Michelle Cristine da S.; SAMPAIO, Helena; POLYDORO, Aparecida J. **Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, p.245-263.

## Anexo

### 1. Solicitação de Entrevista

Prezado (a), Meu nome é Eduardo Henrique Narciso Borges, doutorando em Sociologia no Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGSA/UFRJ), orientado pela Professora Dr.<sup>a</sup> Maria Ligia de Oliveira Barbosa. Estou realizando uma pesquisa acadêmica sobre **Acompanhamento acadêmico e apoio pedagógico nas universidades brasileiras** e estou em busca de conhecer a perspectiva dos principais agentes institucionais. Dessa forma, para realização da pesquisa (Doutorado) eu precisaria realizar uma rápida entrevista acerca do assunto para algumas perguntas simples com duração total de no máximo 1 (uma) hora. Para deixar já ciente acerca do que se trata estou enviando as perguntas, e comprovação de matrícula para análise, se necessário. Peço que me informe se é possível e quando poderia marcar entrevista/bate-papo acerca do tema.

- 1) Quais atividades de acompanhamento e apoio são realizadas em sua instituição (além da oferta de bolsas e auxílios financeiros)?
- 2) Quantos funcionários se dedicam a esse atendimento? Existe uma divisão específica para esse tipo de ação?
- 3) Quais os principais fatores, que em sua visão, mais contribuem para a evasão discente?
- 4) Como dificuldades acadêmicas e de integração ao curso (sentimento de pertencimento), socialização influenciam para a evasão?
- 5) Quais as principais estratégias para divulgação de informações aos estudantes sobre políticas de apoio, bolsas, vagas para estágio, pesquisa e demais oportunidades que a universidade pode proporcionar aos estudantes? Existe alguma política comum a toda universidade ou depende de cada centro ou curso?
- 6) É possível avaliar quantos desses estudantes de fato permanecem no curso e se formam? Ou quantos evadem?

O conhecimento será extremamente útil e é essencial para a minha pesquisa. Fico no aguardo! Caso concorde em participar, irei enviar-lhe o Termo de Consentimento. Atenciosamente, Eduardo Borges [...] <sup>97</sup>.



## 2. Solicitação de indicação de contatos para entrevistas

### Pedido de indicação

Prezado (a), Meu nome é Eduardo Henrique Narciso Borges, doutorando em Sociologia no Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGSA/UFRJ), orientado pela Professora Dr.<sup>a</sup> Maria Ligia de Oliveira Barbosa. Estou realizando uma pesquisa acadêmica sobre **Acompanhamento acadêmico e apoio pedagógico nas universidades brasileiras** e estou em busca de conhecer acerca da perspectiva dos principais agentes institucionais. Dessa forma, para realização da pesquisa (Tese de Doutorado) eu precisaria realizar uma rápida entrevista com alguém que possa falar acerca do assunto para algumas perguntas simples com duração de no máximo 1 (uma) hora. Para isso, gostaria de saber se poderiam me indicar alguém ou algum contato para que eu pudesse estar conversando acerca disso e marcando a entrevista. Para conhecimento envio as perguntas do questionário básico desta pesquisa: 1) Quais atividades de acompanhamento e apoio são realizadas em sua instituição (além da oferta de bolsas e auxílios financeiros)? 2) Quantos funcionários se dedicam a esse atendimento? Existe uma divisão específica para esse tipo de ação? 3) Quais os principais fatores, que em sua visão, mais contribuem para a evasão discente? 4) Como dificuldades acadêmicas e de integração ao curso (sentimento de pertencimento), socialização influenciam para a evasão? 5) Quais as principais

---

<sup>97</sup> Supressão do contato telefônico pessoal.

estratégias para divulgação de informações aos estudantes sobre políticas de apoio, bolsas, vagas para estágio, pesquisa e demais oportunidades que a universidade pode proporcionar aos estudantes? Existe alguma política comum a toda universidade ou depende de cada centro ou curso? 6) É possível avaliar quantos desses estudantes de fato permanecem no curso e se formam? Ou quantos evadem?

Desde já agradeço.

Atenciosamente, Eduardo Borges [...].



### **3. Roteiro da entrevista semiestruturada**

**Título da Pesquisa:** Acompanhamento acadêmico e apoio pedagógico nas universidades brasileiras: um estudo sobre acesso, permanência e democratização

Eduardo Henrique Narciso Borges. Doutorando em Ciências Humanas (Sociologia) pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia (PPGSA/UFRJ). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

#### **Roteiro de entrevista semiestruturada**

1. Quais atividades de acompanhamento e apoio são realizadas em sua instituição (além da oferta de bolsas e auxílios financeiros)?
2. Quais os principais fatores, que em sua visão, mais contribuem para a evasão discente?
3. Como dificuldades acadêmicas e de integração ao curso (sentimento de pertencimento), socialização influenciam para a evasão?
4. Quais as principais estratégias para divulgação de informações aos estudantes sobre políticas de apoio, bolsas, vagas para estágio, pesquisa e demais oportunidades que a universidade pode proporcionar aos estudantes? Existe alguma política comum a toda universidade ou depende de cada centro ou curso?

5. É possível avaliar quantos desses estudantes de fato permanecem no curso e se formam? Ou quantos evadem?

(Caso não seja possível, há expectativa para organização e produção de dados estatísticos sobre as políticas de acompanhamento acadêmico e apoio pedagógico?).



#### **4. Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE)<sup>98</sup>**

Registro de Consentimento Livre e Esclarecido destinado a agentes institucionais (diretores, coordenadores de curso/área, professores e demais funcionários de Instituições de Ensino Superior) entrevistados remotamente por meio digital como parte da pesquisa de Doutorado em Sociologia no Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia (PPGSA/UFRJ) intitulada “Acompanhamento acadêmico e apoio pedagógico nas universidades brasileiras: um estudo sobre acesso, permanência e democratização”. O projeto foi aprovado com ‘Certificado de Apresentação para Apreciação Ética’ (CAAE) N° 30171820.0.0000.5582.

---

O Sr.(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa “Acompanhamento acadêmico e apoio pedagógico nas universidades brasileiras: um estudo sobre acesso, permanência e democratização”. Esta pesquisa será realizada por EDUARDO HENRIQUE NARCISO BORGES, doutorando em Sociologia do Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, sob orientação da Prof.a Dr.<sup>a</sup> Maria Ligia de Oliveira Barbosa. Nesta pesquisa, pretendemos analisar como a ação dos agentes institucionais de instituições de ensino

---

<sup>98</sup> Por recomendação do CEP/CFCH-UFRJ o RCLE foi obtido por meio de preenchimento de formulário online devido à impossibilidade de assinatura e preenchimento presencial de documentos no ano de 2020.

superior na implementação de políticas de acompanhamento acadêmico e apoio pedagógico contribuem para redução das desigualdades no interior do sistema e para a permanência discente e conclusão dos cursos.

O motivo que nos leva a estudar o tema é a persistência do problema da evasão discente na educação superior associada à crescente expansão do sistema e a diversificação do perfil discente das instituições que têm colocado novos desafios no que diz respeito à permanência. Para esta pesquisa adotaremos entrevistas (presenciais ou remotas por meio de plataforma que viabilize a gravação de áudio e/ou vídeo) visando levantar informações sobre o status das políticas em questão na instituição que o(a) senhor(a) representa. Caso seja do interesse do senhor(a) poderemos enviar os arquivos de áudio e/ou vídeo que registram o diálogo.

A sua participação consistirá em responder a uma entrevista via videoconferência *online* sobre o trabalho que desempenha na instituição de ensino, destacadamente no que diz respeito às ações de assistência e atendimento aos discentes (Acompanhamento acadêmico e Apoio pedagógico). Toda a entrevista será gravada. O principal benefício que o(a) participante usufruirá da participação desta pesquisa será o acesso à análise que potencialmente auxiliará na avaliação e no aprimoramento das práticas administrativas realizadas. A inserção cotidiana em um serviço muitas vezes faz com que se perca um olhar objetivo – alheio à situação – e isso pode trazer imensos benefícios ao trabalho desenvolvido. De acordo com as Resoluções 466 e 510 do Conselho Nacional de Saúde, todas as pesquisas envolvem riscos, ainda que mínimos. Os riscos envolvidos na pesquisa consistem no eventual desconforto ou receio ao falar de temas e situações sensíveis do cotidiano da universidade e da burocracia, principalmente quando se tratar



de ações de superiores. Para reduzir esse risco a pesquisa garante total anonimato aos participantes (nome fictício e não indicação do local de trabalho ou informações que possam identificá-lo (a). A qualquer momento, caso não se sinta à vontade de continuar, o senhor(a) possui o direito de encerrar a participação na pesquisa e todo material produzido será descartado e não será utilizado na elaboração do relatório final. Todos os dados e informações pessoais fornecidos nesta pesquisa serão protegidos.

Para participar deste estudo o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. O Sr. (a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar e a qualquer tempo e sem quaisquer prejuízos. A sua participação é voluntária, e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr.(a) é atendido(a) pelo pesquisador. Os resultados obtidos pela pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou qualquer dado, material ou registro que indique sua participação no estudo não será liberado sem a sua permissão. O(A) Sr.(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar. O pesquisador tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções N° 466/12; 441/11, 510/16 e a Portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos. Ao final do preenchimento deste termo é possível solicitar o recibo das respostas fornecidas.

Devido à pandemia do SARS-CoV-2, existem riscos à saúde inerentes a interações copresenciais necessárias à realização de entrevistas. Serão tomadas todas as medidas para prevenção e gerenciamento de todas as atividades de pesquisa, garantindo-se as

ações primordiais à saúde, minimizando prejuízos e potenciais riscos, além de prover cuidado e preservar a integridade e assistência dos participantes e da equipe de pesquisa. Zelando pelos interesses dos participantes essa entrevista será realizada à distância por meio de plataforma digital específica para este fim com aquiescência do(a) participante e em horário conveniente para o mesmo. O(a) participante será informado de qualquer mudança no protocolo de pesquisa que possa porventura afetá-lo, principalmente se houver ajuste na condução do estudo, cronograma ou plano de trabalho.

Todos os procedimentos desta pesquisa foram Submetidos ao Comitê de Ética em Pesquisa, que é um colegiado responsável pelo acompanhamento das ações deste projeto em relação a sua participação, a fim de proteger os direitos dos participantes desta pesquisa e prevenir eventuais riscos.

Nome completo

---

Documento de Identidade (RG). OBS: Todos os dados serão mantidos em SIGILO.

---

Instituição de Ensino Superior

---

Cargo ou função atual

---

Fui informado(a) dos objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa  
“Acompanhamento acadêmico e apoio pedagógico nas universidades brasileiras: um

estudo sobre acesso, permanência e democratização”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas.

- Sim.
- Não.

Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar da pesquisa se assim o desejar.

- Sim.
- Não.

Concordo que as informações que prestei e meus relatos sejam utilizados nesta pesquisa.

- Sim.
- Não.

Concordo com a gravação da entrevista e indico que fui informado(a) da possibilidade de receber o arquivo com o vídeo captado por meio de plataforma digital.

- Sim.
- Não.

Concordo que as informações que prestei e meus relatos possam ser utilizados em outras pesquisas, mas SEREI COMUNICADO(A) PELO PESQUISADOR NOVAMENTE e assinarei outro termo de consentimento livre e esclarecido que explique para que será utilizado o material.

- Sim.
- Não.

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar: COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA Av. Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30 CEP 22.290-240 Rio de Janeiro - RJ. Tel.: (21) 3938-5167 E-mail: [cep.cfch@gmail.com](mailto:cep.cfch@gmail.com)

- Compreendido.

Data do preenchimento/aceite

---