

Políticas de democratização do ensino superior e a reprodução de desigualdades sociais: estudo de caso¹

Thiago Antônio de Oliveira Sá²
ORCID: 0000-0002-9567-212X

Resumo

A Universidade Federal de Alfenas (Unifal-MG) aderiu ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e à reserva de vagas. Cabe, agora, conhecer o impacto dessas adesões. Assim, o objetivo geral da pesquisa foi conhecer os efeitos da implantação de políticas públicas na Unifal-MG quanto a suas metas democratizantes de ampliação e diversificação de acesso. Para isso, buscaram-se estes objetivos específicos: mensurar a expansão; qualificar o alunado; conhecer sua distribuição pelos cursos; descrever a dinâmica da evasão; e evidenciar o papel exercido pelas configurações institucionais condutoras da expansão e reguladoras do acesso aos cursos. Investigaram-se os ingressantes da coorte de 2013 de graduação presencial de seus campi-sede, recorrendo-se a métodos quantitativos. Observou-se que seu alunado se expandiu e se diversificou, porém essa diversidade ficou limitada a certas carreiras. As taxas de evasão aumentaram, acometendo sobretudo os novos estudantes, e as configurações institucionais fomentaram uma segmentação interna. Conclui-se que políticas de democratização reproduzem desigualdades porque são acompanhadas de mecanismos que dispõem o público novo, recém-incluído, em vagas menos atraentes. As configurações institucionais condutoras da expansão e reguladoras do acesso contribuíram para a promoção de uma “política de cotas às avessas” e de um acesso dispensável, entregando aos calouros uma situação semelhante à que já têm. Políticas inclusivas conjugadas com conformações que ratificam processos de seleção e eliminação operados pelo sistema de ensino anteriores à universidade preservam um modelo de ensino elitista. Diferenças educativas convertem-se em desigualdades socioeconômicas, e o sistema se legitima sob o mito da democratização. Assim, homologa-se a reprodução.

Palavras-chave

Ensino superior – Políticas de democratização – Reprodução – Desigualdades.

1- Este artigo é resultado de doutoramento apoiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – Código de Financiamento 001.

2- Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, MG, Brasil. Contato: thiago.sa@unifal-mg.edu.br.



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248248527por>
This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY-NC.

Higher education, democratization policies and the reproduction of social inequalities: case study

Abstract

The Federal University of Alfenas (Unifal-MG) joined the Support Program for Restructuring and Expansion Plans of Federal Universities (Reuni) and the reservation of vacancies. It is now necessary to know the impact of these adhesions. Thus, the general objective of the research was to know the effects of the implementation of public policies at Unifal-MG regarding its democratizing goals of expansion and diversification of access. For this, these specific objectives were sought: measuring expansion; qualifying the students; knowing its distribution by the courses; describing the dynamics of dropout; and highlighting the role played by institutional configurations that drive expansion and regulate access to courses. The participants of the 2013 cohort of on-site graduation from their main campuses were investigated, using quantitative methods. It was observed that its students expanded and diversified, but this diversity was limited to certain careers. Dropout rates increased, affecting mainly new students, and institutional configurations led to internal segmentation. It is concluded that democratization policies reproduce inequalities because they are accompanied by mechanisms that dispose the recently included public in less attractive vacancies. The institutional configurations that carried expansion out and regulate access contributed to the promotion of a “backward quota policy” and dispensable access, giving freshmen a situation similar to the one they already have. Inclusive policies, combined with conformations that ratify selection and elimination processes operated by the education system prior to the university, preserve an elitist teaching model. Educational differences become socioeconomic inequalities, and the system is legitimized under the myth of democratization. Thus, the reproduction is approved.

Keywords

Higher education – Democratization policies – Reproduction – Inequalities.

Introdução

O modelo de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron tornou-se um clássico por explicitar as razões pelas quais os sistemas de ensino reproduzem as disparidades sociais que supostamente lhes caberia diminuir. Examinando a realidade francesa, os autores demonstraram que a evolução dos estudantes ao longo de sua escolarização está sujeita a processos contínuos de seleção cultural, que os eliminam em função do seu nível de familiaridade com o conteúdo escolar.

O legado de Bourdieu e Passeron, 50 anos após A reprodução

O conteúdo escolar não é neutro, é o resultado de lutas simbólicas. O prestígio da literatura clássica, a obsessão com ensino da norma culta, a primazia da língua inglesa sobre as outras ou a tamanha ênfase dada à Matemática não se devem aos seus valores intrínsecos, mas sim ao fato de serem expressões consagradas da cultura de classes dominantes, estabelecida como superior. O currículo, portanto, é hegemônico e seletivo; exprime relações de força (BOURDIEU; PASSERON, 2013). A escola consome sutilmente a violência simbólica de inculcação sistemática e uníssona da cultura legitimada.

As variações de desempenho entre os estudantes são, portanto, função das diferenças de familiaridade prévia, entre eles, com a cultura escolar. Os que já a possuem têm em mãos um verdadeiro capital cultural. Quanto mais afins os *habitus* familiar e escolar, melhor a assimilação da mensagem pedagógica, e maiores as chances de sucesso escolar. Assim, o processo de ensino-aprendizagem, para uns, é continuidade e reforço; para outros, é contraste e ruptura. As classes médias, particularmente, distinguem-se por sua docilidade cultural, dado que sua ascensão social depende diretamente da escola (BOURDIEU; PASSERON, 2013).

A ideologia do dom obscurece que diferenças de desempenho são diferenças de capital cultural e, logo, diferenças de classe. Como o tratamento dispensado aos estudantes é indiferenciado e dotado de instrumentos homogeneizados e homogeneizantes (fardamento, livro didático, sala de aula etc.), os resultados escolares são imputados aos estudantes como se fossem em função exclusivamente de aptidões individuais, e não determinações de classe: os que se saem bem são considerados talentosos, enquanto os que fracassam são convencidos de que não são feitos para escola. Sob a aparência da neutralidade e de concessão de oportunidades iguais, o sistema de ensino dissimula as funções que desempenha e as relações que mantém com a estrutura de classes, desincumbindo-se delas (BOURDIEU, 2008; BOURDIEU; PASSERON, 2013).

Os sistemas de ensino, portanto, legitimam e contribuem para a conservação da ordem estabelecida: convertem diferenças culturais, constituídas fora da escola, em diferenças sociais legitimadas como diferenças de esforço pessoal, reproduzindo a estrutura da distribuição do capital cultural entre classes e, conseqüentemente, colaborando para a reprodução da estrutura social. Assim, os sistemas de ensino não são instrumentos de democratização e de promoção da mobilidade social, porque reproduzem as desigualdades sociais, transformando privilégios socialmente condicionados em méritos, dons e talentos, legitimando-os (BOURDIEU; PASSERON, 2013, 2014).

Mesmo com a entrada no jogo escolar de categorias sociais até então praticamente excluídas do ensino – devido à massificação de sua oferta ao longo do século XX –, a estrutura reprodutora e excludente tende a se manter em função de sua própria dinâmica. A desproporção na distribuição das oportunidades e benefícios escolares e sociais, correlativos segundo as classes, conservou-se. Instituições, vagas e cursos que conduzem a posições prestigiadas seguiram monopolizados em razão do monopólio do capital cultural (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2015).

Particularmente com a massificação do ensino superior, a eliminação, que era sumária, passa a acontecer ao longo do tempo e dentro da universidade. As instituições passam a acolher excluídos potenciais, sobreviventes das seleções sucessivas ao longo da escolarização, relegados a cursos que absorvem maior proporção de estudantes procedentes das classes populares. “Suas motivações” e “vocações” para cursos de segunda classe não é irracional, mas consequência lógica do sistema e expressão das contradições da escolaridade. A estrutura da seleção os obriga a renunciar às aspirações escolares e a rever suas pretensões, levando adiante uma escolaridade que sabem não ter futuro. Responsáveis diretos pela desvalorização econômica e simbólica dos diplomas e suas primeiras vítimas,

Os alunos ou estudantes provenientes das famílias mais desprovidas culturalmente têm todas as chances de obter, ao fim de uma longa escolaridade, muitas vezes paga com pesados sacrifícios, um diploma desvalorizado; e, se fracassam, o que segue sendo seu destino mais provável, são votados a uma exclusão, sem dúvida, mais estigmatizante e mais total do que era no passado: tiveram ‘sua chance’. (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2015, p. 248).

O ingresso de novas camadas da população confere apenas aparências de democratização, uma vez que elas seguem desigualmente representadas e hierarquicamente sobrepostas. De um lado, redutos reservados aos herdeiros da herança cultural legítima, com suas competências prévias à escola, desempenho diferencial, amparo acadêmico e mapeamento dos bons ramos de ensino e estabelecimentos. De outro, estudantes de famílias desprovidas – entregues a si mesmos, encontrando seu caminho ao acaso e investindo seu reduzido capital cultural em estudos que de superiores só têm o nome – concentram o ingresso tardio, as dificuldades escolares, o atraso, a repetência e a evasão. Entre eles, classes médias compensam eventuais falhas na capitalização cultural com atenção redobrada nas regras do jogo acadêmico. A expansão da oferta significa um grau mais alto da dissimulação da reprodução, ainda mais legitimada pela presença dos excluídos no interior do sistema (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2015, BOURDIEU; PASSERON, 2014).

O modelo da reprodução é útil para a compreensão da ocupação do ensino superior brasileiro porque, elitizado e inacessível até recentemente, traz em si as marcas da hierarquização, da impermeabilidade e das diferenciações persistentes em muitas variáveis (BRAGA; PEIXOTO, 2001; SETTON, 1999).

Contudo, o ensino superior brasileiro tem se aberto e se diversificado significativamente ao longo das últimas duas décadas deste século, como consequência de políticas públicas para os ensinos público – por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), de 2007 – e privado – por meio do Programa Universidade Para Todos (ProUni) e do Programa de Financiamento Estudantil (FIES), de políticas de ação afirmativa e da pressão dos movimentos sociais. Tais iniciativas destinaram-se à inclusão, à superação do elitismo e da exclusão de grupos sociais alijados, tornando a graduação mais acessível.

Estas políticas surtiram efeito: a ampliação e diversificação do acesso. A evolução do número de ingressantes entre 1995 e 2014 se caracteriza por expressivo crescimento,

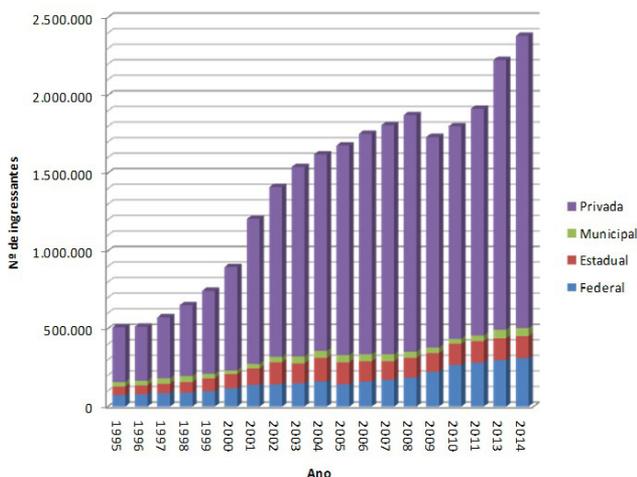
conforme se vê na Tabela 1 e no Gráfico 1, em que se observa também a concentração histórica das vagas nas instituições com fins lucrativos.

Tabela 1 – Número de ingressantes em cursos de graduação presenciais, segundo a categoria administrativa da instituição de ensino superior – Brasil – 1995 a 2014 (dados de 2012 indisponíveis)

Ano	Ingressantes em cursos de graduação presenciais, segundo a categoria administrativa das IES - Brasil - 1995/2014				
	Categoria administrativa				
	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total
1995	72.623	56.703	28.686	352.365	510.377
1996	78.077	58.294	30.123	347.348	513.842
1997	86.387	60.537	34.935	392.041	573.900
1998	89.160	67.888	39.317	454.988	651.353
1999	98.916	82.226	29.331	533.551	744.024
2000	117.507	91.727	23.849	664.474	897.557
2001	139.105	106.387	29.324	931.457	1.206.273
2002	142.585	141.559	36.210	1.090.854	1.411.208
2003	150.211	127.789	43.689	1.218.742	1.540.431
2004	160.846	152.203	44.930	1.263.429	1.621.408
2005	143.731	141.527	46.107	1.346.723	1.678.088
2006	161.509	130.551	43.707	1.417.301	1.753.068
2007	172.334	120.095	43.794	1.472.747	1.808.970
2008	186.043	126.820	39.752	1.521.191	1.873.806
2009	223.624	120.351	35.159	1.353.479	1.732.613
2010	269.216	134.932	31.562	1.366.191	1.801.901
2011	282.007	138.990	35.638	1.458.463	1.915.098
2013	299.203	139.624	56.113	1.732.605	2.227.545
2014	311.536	142.096	50.995	1.878.483	2.383.110

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

Gráfico 1 – Número de ingressantes em cursos de graduação presenciais, segundo a categoria administrativa da instituição de ensino superior – Brasil – 1995 a 2014 (dados de 2012 indisponíveis)



Fonte: Elaboração própria a partir de Inep (2022).

Em 2003, pretos e pardos representavam, juntos, 34,2% do total de estudantes das universidades federais do Brasil. Em 2014, eram 47,5%. No mesmo período, ingressantes acima de 25 anos eram 22,4%, e passaram a 33,08%. Em 2010, os estudantes sem renda familiar ou com renda de até três salários-mínimos representavam cerca de 40% do total; em 2014, passaram a ser mais de 51% de todos os estudantes³. Desmistifica-se, assim, a crença de que nas universidades públicas “só estudam ricos” (ANDIFES, 2016).

O ingresso de estudantes improváveis num espaço historicamente reservado aos “herdeiros” no Brasil resultou num corpo discente mais composto. Os novos estudantes foram responsáveis pela transformação no perfil universitário, principalmente nas universidades federais (ALMEIDA, 2009, 2014; ALMEIDA; ERNICA, 2015; LACERDA, 2014; PIOTTO, 2014; SOUZA, 2014; VIANA, 2014).

Entretanto, subsistem desafios para uma democratização efetiva. O acesso é marcado por várias desigualdades: $\frac{3}{4}$ das vagas se concentram no setor privado; a gratuidade nas instituições federais de ensino superior (Ifes) não garante a permanência de estudantes muito pobres (SANTOS, 2015); nas camadas populares, a decisão pelo ensino superior não é natural nem evidente, dada a “desigualdade informacional”, mas dependente de uma combinação particular de fatores que favoreçam o improvável sucesso escolar (LAHIRE, 2004; NOGUEIRA, 2011, 2014; PIOTTO, 2014; VIANA, 2014); a autoexclusão determina a “escolha” do curso, pois muitos estudantes são realistas quanto às suas reais chances de aprovação, relegando-se a carreiras modestas (BARBOSA, 2015; CARDOSO; VARGAS, 2015; HERINGER, 2015); e os novos estudantes frequentemente mantêm uma relação complementar com o diploma, em vez de se profissionalizar visando ao exercício do ofício.

Na permanência, as dificuldades não cessam: a distância entre o grau de conhecimento dos novos estudantes e o nível de exigência universitário (ZAGO, 2006); a aridez da afiliação institucional deste público ao “trabalho acadêmico” de leitura, escrita e oratória (SANTOS; SILVA, 2011); o acúmulo de adversidades pelos trabalhadores estudantes, estudando de maneira improvisada, perdendo oportunidades e eventos acadêmicos preciosos e ficando à margem (ALMEIDA, 2014; HONORATO, 2015; SANTOS, 2015).

Apesar da inclusão, a desigualdade se mantém por meio de uma segmentação interna persistente no acesso às Ifes. A ocupação das vagas é estratificada de acordo com a origem social dos estudantes: algumas carreiras seguem socialmente impermeáveis, ocupadas como privilégio, enquanto os novos estudantes relegam-se às carreiras de baixo prestígio e fácil ingresso. Antecedentes sociais, econômicos, culturais e escolares agrupam acadêmicos de perfis socioeconômicos semelhantes.

Enfim, mesmo com a inclusão, as desigualdades prevalecem, traduzidas em diferenças no acesso, na permanência e na distribuição pelos cursos. Ampliação e diversificação não significaram a democratização, uma vez que a inclusão se deu mediante a preservação de desigualdades de acesso, significando apenas a incorporação dos que antes eram sumariamente eliminados. Antes, ficavam de fora; agora, ocupam

3- Aqueles que não possuem ou não declararam renda familiar mais que triplicaram em números absolutos, de cerca de 3.000 para quase 10.000 graduandos (ANDIFES, 2016).

curso pouco procurados: abertura e preservação; ingresso e impermeabilidade; diferenças e estratificação (CARDOSO; VARGAS, 2015; RISTOFF, 2011; ZAGO, 2006).

A Universidade Federal de Alfenas (Unifal-MG) – antiga Escola de Farmácia e de Odontologia de Alfenas (EFOA)–, situada ao sul de Minas Gerais, aderiu ao Reuni, a partir de 2007, e à reserva de vagas, já em 2013. Cabe agora conhecer as transformações que tais adesões causaram. Quão inclusiva a instituição se tornou? Qual é o padrão geral de incorporação dos novos públicos? Que fatores influíram nesse padrão? Que continuidades e rupturas se observam com a chegada dos estudantes não tradicionais? Tais tendências à massificação reduzem a influência das desigualdades culturais no acesso à universidade e nos destinos profissionais após a graduação? As transformações observadas impactam uma estrutura que dificulta a ascensão social de alguns e facilita a conservação de privilégios de outros? Enfim, quais são os resultados alcançados objetivamente pela Unifal-MG quanto à democratização do ensino superior?

Assim, o objetivo geral da investigação foi conhecer os efeitos da implantação de políticas públicas, nesta universidade pública, quanto às suas metas inclusivas e democratizantes de ampliação e de diversificação do acesso.

Para isso, elaboraram-se os seguintes objetivos específicos: mensurar a expansão; qualificar a composição do alunado; conhecer sua distribuição pelos cursos; descrever a dinâmica da evasão; e evidenciar o papel exercido pelas configurações institucionais condutoras da expansão e reguladoras do acesso aos cursos.

Foram investigados os 977 ingressantes da coorte de 2013 de graduação presencial dos *campi* da Unifal-MG situados na cidade de Alfenas, Minas Gerais. Os ingressantes dos cursos ofertados nos *campi* de Poços de Caldas e Varginha foram excluídos da análise por terem uma estrutura de ingresso peculiar, que demandaria metodologias específicas.

Examinaram-se variáveis de perfil dos discentes relativas a: classe, antecedentes escolares, trabalho, responsabilidades familiares, procura por ensino superior e desempenho acadêmico. Analisaram-se também os cursos de graduação, a partir das seguintes variáveis: grau de concorrência, nível de seletividade e taxas de abandono⁴.

O estudo recorreu a estatísticas descritivas, tabelas de contingência, testes de independência e medidas de associação. Foram utilizados os softwares PSPP e Excel. O acesso aos dados obedeceu aos protocolos éticos estabelecidos pela Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS).

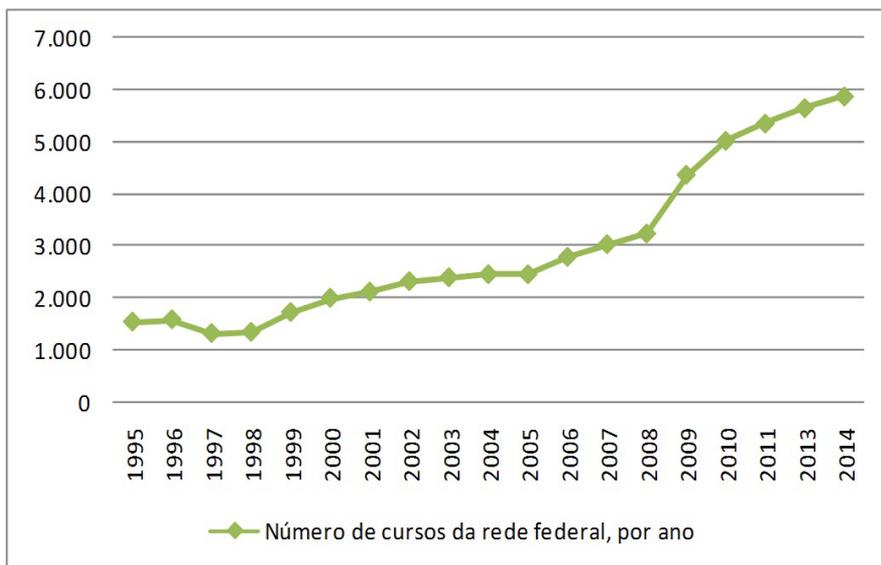
Resultados

O volume da expansão: a correspondência local/nacional

Entre 2007 e 2014, a Unifal-MG refletiu as tendências nacionais de ampliação da rede de Ifes: aumento gradual do número de cursos, de ingressantes e de concluintes. Tal paralelismo entre as tendências fica evidente, graficamente (Gráficos 2 a 7).

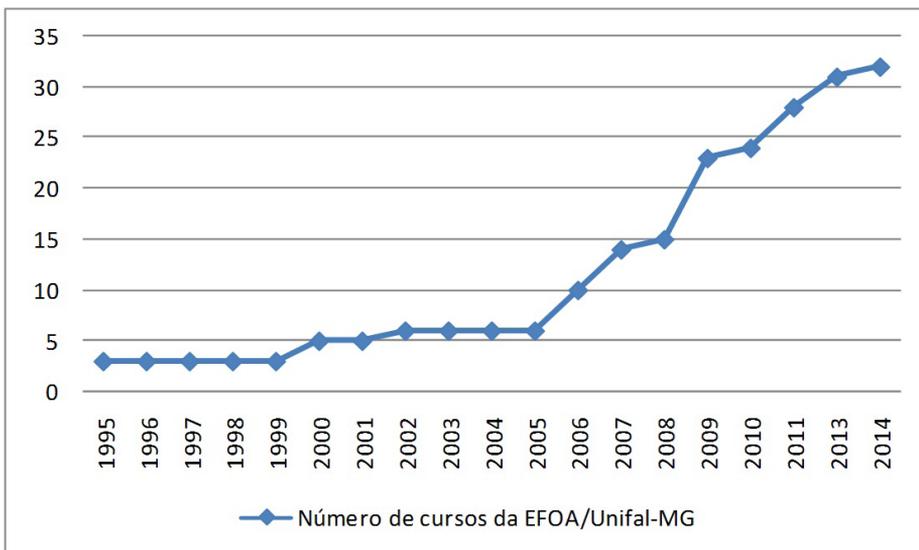
4- Disponibilidade de dados: o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo não está disponível publicamente, porque precisam ser gerados pelo núcleo de tecnologia da instituição, mediante requisição formal. A solicitação de acesso aos dados pode ser feita diretamente ao autor, pelo e-mail: oliveirasa@yahoo.com.br

Gráfico 2 – Número de cursos da rede federal, por ano



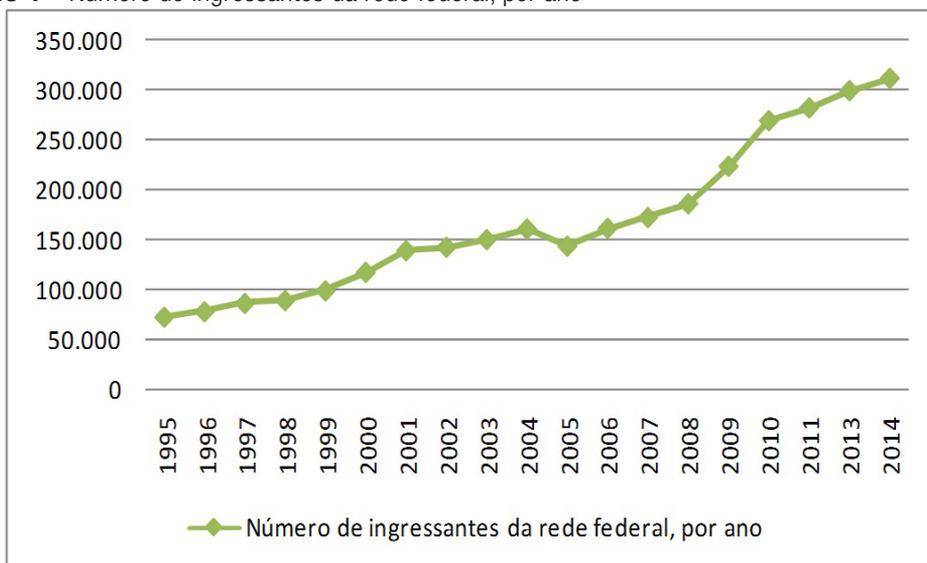
Fonte: Elaboração própria a partir de Inep (2022).

Gráfico 3 – Número de cursos da Efoa/Unifal-MG, por ano



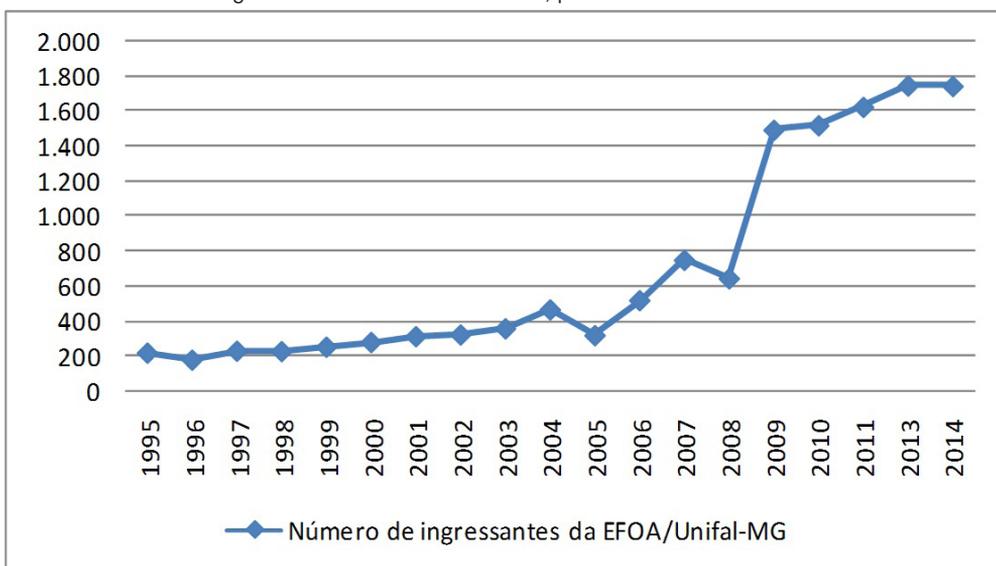
Fonte: Elaboração própria a partir de Inep (2022).

Gráfico 4 – Número de ingressantes da rede federal, por ano



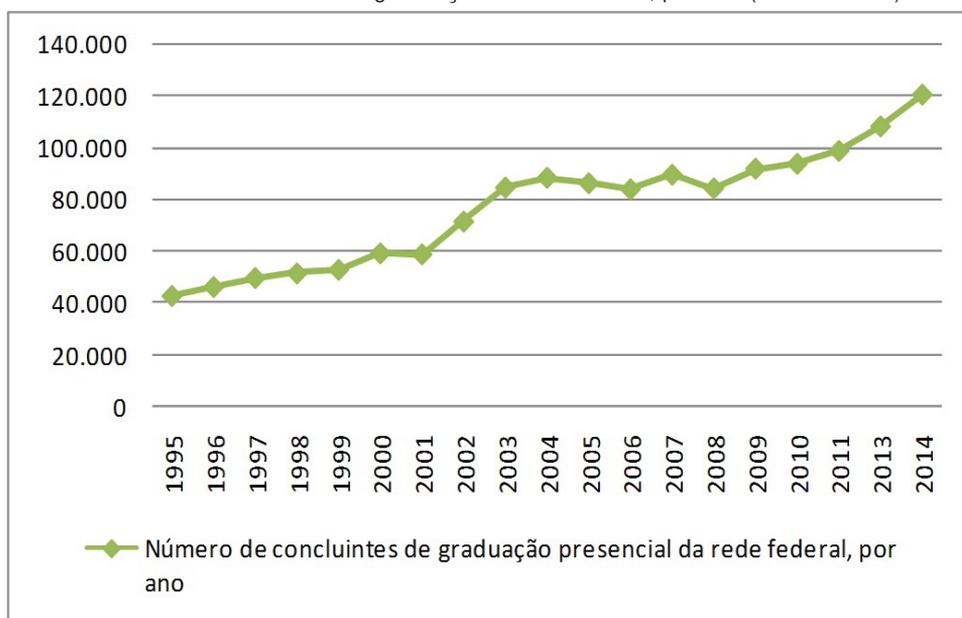
Fonte: Elaboração própria a partir de Inep (2022).

Gráfico 5 – Número de ingressantes da Efoa/Unifal-MG, por ano



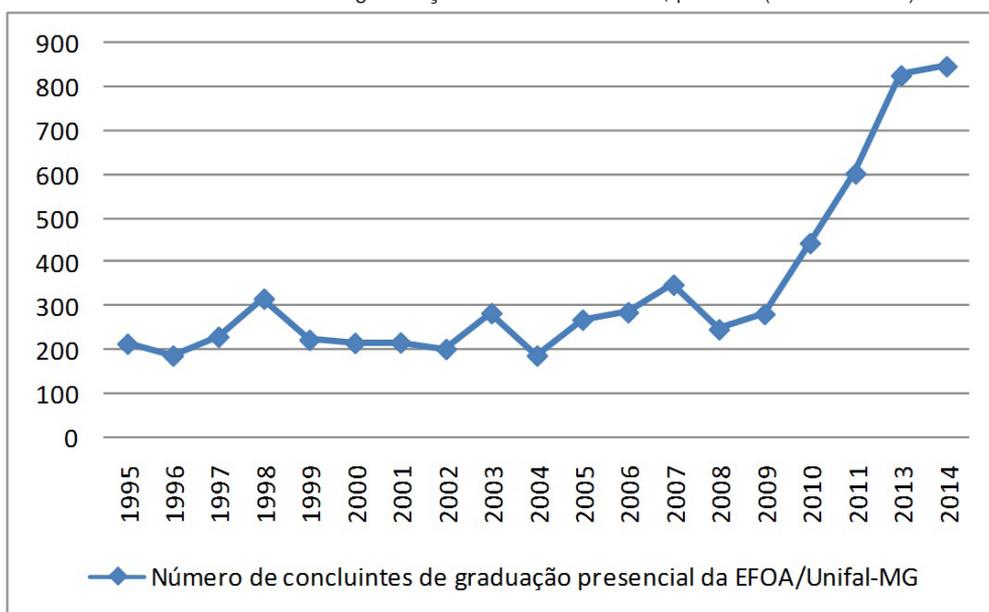
Fonte: Elaboração própria a partir de Inep (2022).

Gráfico 6 – Número de concluintes de graduação da rede federal, por ano (1995 a 2014)



Fonte: Elaboração própria a partir de Inep (2022).

Gráfico 7 – Número de concluintes de graduação da Efoa/Unifal-MG, por ano (1995 a 2014)



Fonte: Elaboração própria a partir de Inep (2022).

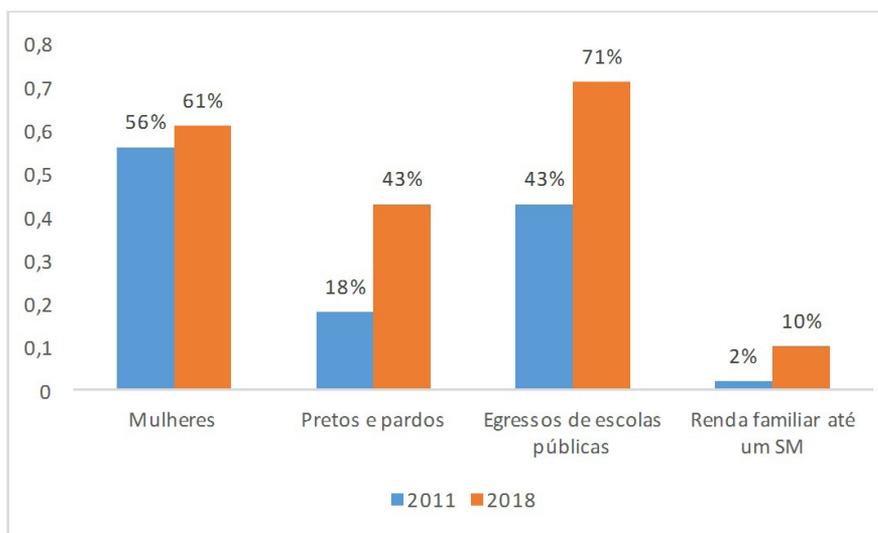
A inflexão das curvas da Unifal-MG nos gráficos a partir de 2008 e 2009 mostram que a adesão ao Reuni foi decisiva: criação de cursos, ocupação do período noturno, abertura de *campi* e de vagas. O resultado foi a elevação gradual e ininterrupta da quantidade de egressos, um ganho inclusivo significativo, replicando a tendência nacional das demais Ifes.

Transformações no alunado: a chegada da pluralidade

Além de se expandir quantitativamente, a Unifal-MG diversificou este espaço historicamente caracterizado pela restrição e pelo elitismo. A instituição conseguiu isso por meio do aumento da participação de grupos sociais com desvantagens socioeconômicas.

Numa apreciação geral, observa-se a diversificação pelo aumento da participação de mulheres (que já eram maioria), de pretos e pardos, de egressos de escolas públicas (que passaram a ser o grupo predominante) e de estudantes com renda familiar de até um salário-mínimo. Um cenário de pluralização do corpo discente, conforme mostra o Gráfico 8.

Gráfico 8 – Percentual de estudantes de escolas públicas, de baixa renda, pretos, pardos e mulheres (2011 e 2018)



Fonte: Elaboração própria a partir de Araújo (2019).

Observe-se, especificamente, a coorte de 2013. As tabelas 2 a 7 compilam dados relativos a perfil demográfico, classe, antecedentes escolares, trabalho, responsabilidades familiares e desempenho acadêmico.

Os dados revelam que o estudante típico dessa coorte é uma combinação inesperada de atributos: jovem, solteira, branca, de escolarização contínua, que não trabalha, é sustentada e que se dedica exclusivamente aos estudos. Mas é também oriunda da rede pública, de famílias com renda até cinco salários-mínimos e fator socioeconômico (FSE)⁵ em torno de 4 e de pais que não cursaram o ensino superior.

5- Indicador de posição de classe (BRAGA; PEIXOTO, 2001).

Tabela 2 – Variáveis de perfil

Perfil	Coorte 2013
Feminino	65,3%
Idade (mediana)	19 anos
Idade média	21 anos
26 anos ou mais	12%
Amplitude da idade	16 a 65 anos
Fora de Alfenas	61,7%
Solteiro(a)	83,1%
Cor branca	69,4%
Pretos e pardos	25,40%

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 3 – Variáveis de classe

Posição de classe	Coorte 2013
Mães donas de casa	31,6%
Mães nos dois estratos mais altos	7,40%
Pais nos grupos de classes trabalhadoras	40,6%
Pais nos dois estratos mais altos	11,40%
Mães sem curso superior	64,0%
Pais sem curso superior	74,6%
Renda bruta familiar até 5 SM	74,3%
FSE médio	4,23

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 4 – Variáveis de antecedentes

Antecedentes escolares	Coorte 2013
Fundamental concluído entre 2 e 5 anos	66,4%
Fundamental concluído há mais de 10 anos	11,20%
Egressos do atual ensino fundamental	86,2%
Ensino fundamental público	59,7%
Ensino fundamental particular	27%
Ensino médio concluído há menos de 5 anos	78,3%
Ensino médio concluído há mais de 5 anos	15,50%
Ensino médio regular	79,6%
Ensino médio público (estadual e municipal)	48,6%
Ensino médio particular	35,5%
Ensino médio noturno	11,0%
Sem reprovações no ensino médio	85,9%
Não frequentaram pré-vestibular	46,4%
Nota média no ENEM	609,47
Desvio-padrão da nota média no ENEM	74,49

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 5 – Variáveis de trabalho

Trabalho	Coorte 2013
Não trabalhavam	73,1%
Nunca haviam trabalhado	46,2%
Trabalhavam desde adolescência	29,60%
Começou a trabalhar após os 18 anos	18,0%
Dedicariam-se apenas aos estudos	57,2%
Pretendiam trabalhar paralelamente aos estudos	36,50%

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 6 – Variáveis de responsabilidades familiares

Responsabilidades familiares	Coorte 2013
Sustentados pelos pais	80,2%
Sustentam-se	6,60%
Não trabalhavam e eram sustentados	66,8%
Trabalhadores e contribuintes no sustento familiar	17,90%
Quantidade de pessoas na família (moda)	4 pessoas

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 7 – Variáveis de desempenho acadêmico

Desempenho acadêmico	Coorte 2013
Carga horária cursada média (persistentes)	2574,36
Carga horária cursada média (evadidos)	412,05
Períodos onde se concentram as matrículas	1º e último
CDA (apenas dos persistentes)	6,771
Regulares (apenas persistentes)	32%
Abandono	43%

Fonte: Elaboração própria.

A coorte contém traços minoritários, mas não excepcionais: idade acima da regular, formação descontínua, não branco, trabalhador e mantenedor de si e suas famílias.

Majoritários ou não, traços até então incomuns num espaço tão elitizado têm se estabelecido como parte da realidade universitária da Unifal-MG pós-expansão. São os “novos estudantes”, “estudantes não tradicionais”, “estudantes de primeira geração”, cujas chegada, permanência e evasão precisam ser exploradas.

Estes achados relativos à coorte de 2013 inserem-se numa tendência mais ampla de mudança no perfil do corpo discente da Unifal-MG e da rede federal em geral ao longo dos últimos anos. Ela caracteriza-se pelo aumento da representatividade de pessoas

historicamente excluídas do ensino superior público: pretos e pardos, egressos de escolas públicas e de famílias com renda familiar de até um salário-mínimo.

A distribuição discente pelos cursos: a diversidade confinada

A distribuição dos ingressantes pelos cursos conforme o perfil socioeconômico não é equilibrada. Diferenças individuais predispõem a chances distintas de acesso porque o prestígio diferencial das carreiras determina o acesso a elas. A diversidade que se identificou não se distribui uniformemente pelas carreiras, restringindo-se a algumas especificamente. A seguir, apresenta-se a composição social dos cursos (Tabelas 8 a 13).

Tabela 8 – Distribuição das variáveis de perfil pelos cursos

Curso	Variáveis de perfil						
	Feminino	Idade		Vive fora de Alfenas	Solteiro	Raça branca	Cor branca
		Média	Desvio padrão				
Biomedicina	82,6%	20,35	4,018	80,4%	100,0%	83,7%	82,6%
Biotecnologia	67,5%	18,10	1,499	82,5%	100,0%	87,2%	83,8%
Ciência da Computação	12,2%	18,98	1,981	65,9%	100,0%	69,2%	63,4%
Ciências Biológicas-bacharelado	73,2%	18,83	1,657	68,3%	100,0%	65,0%	65,8%
Ciências Biológicas-licenciatura	54,3%	20,80	3,284	41,3%	94,3%	77,5%	60,0%
Ciências Sociais-bacharelado	59,1%	22,55	5,440	27,3%	94,1%	75,0%	72,7%
Ciências Sociais-licenciatura	52,4%	28,52	9,437	19,0%	61,1%	40,0%	42,9%
Enfermagem	82,9%	21,05	4,626	46,3%	97,4%	82,1%	73,2%
Farmácia	78,6%	19,61	2,621	79,6%	96,9%	80,0%	78,6%
Física-licenciatura	37,5%	23,55	8,750	40,0%	83,8%	54,1%	56,4%
Fisioterapia	81,5%	18,85	1,352	81,5%	100,0%	71,4%	67,9%
Geografia-bacharelado	39,1%	22,43	5,950	56,5%	89,2%	70,0%	71,1%
Geografia-licenciatura	47,6%	24,52	8,411	50,0%	76,9%	76,9%	78,0%
História-licenciatura	47,6%	24,12	9,034	54,8%	85,4%	75,6%	68,3%
Letras-licenciatura	69,0%	25,95	9,939	47,6%	79,5%	71,1%	71,4%
Matemática-licenciatura	52,5%	21,10	4,372	27,5%	88,9%	70,0%	64,9%
Nutrição	82,7%	18,98	1,863	75,0%	100,0%	78,3%	76,9%
Odontologia	71,3%	19,80	3,102	80,2%	97,9%	69,8%	71,4%
Pedagogia-licenciatura	97,6%	22,51	5,626	34,1%	83,8%	64,9%	67,6%
Química-bacharelado	71,4%	20,37	5,981	80,0%	100,0%	75,0%	71,4%
Química-licenciatura	65,9%	20,78	5,681	61,0%	94,6%	79,5%	77,5%
Total	65,3%	2107,4%	566,7%	61,7%	93,0%	73,3%	71,1%

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 9 – Distribuição das variáveis familiares pelos cursos

Curso	Variáveis familiares											Pessoas na família
	Mãe sem superior	Ocupação da mãe					Pai sem superior	Ocupação do pai				
		Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6		Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	
Biomedicina	58,1%	2,3%	30,2%	11,6%	9,3%	32,6%	76,7%	14,0%	27,9%	23,3%	14,0%	3,53
Biotecnologia	59,0%	15,4%	30,8%	20,5%	10,3%	20,5%	79,5%	23,1%	38,5%	15,4%	12,8%	3,67
Ciência da Computação	69,2%	2,6%	28,2%	15,4%	10,3%	30,8%	82,1%	7,7%	15,4%	28,2%	15,4%	3,67
Ciências Biológicas-bacharelado	55,0%	10,0%	17,5%	30,0%	7,5%	25,0%	75,0%	15,0%	15,0%	35,0%	15,0%	3,55
Ciências Biológicas-licenciatura	73,2%	7,3%	17,1%	12,2%	14,6%	34,1%	85,4%	4,9%	4,9%	17,1%	41,5%	3,56
Ciências Sociais-bacharelado	90,0%	0,0%	10,0%	20,0%	20,0%	20,0%	85,0%	15,0%	0,0%	30,0%	30,0%	3,90
Ciências Sociais-licenciatura	90,0%	0,0%	5,0%	5,0%	5,0%	40,0%	90,0%	10,0%	5,0%	5,0%	10,0%	3,90
Enfermagem	75,0%	5,0%	20,0%	15,0%	7,5%	45,0%	80,0%	15,0%	15,0%	17,5%	20,0%	3,58
Farmácia	71,0%	10,0%	24,0%	19,0%	10,0%	27,0%	69,0%	10,0%	32,0%	28,0%	20,0%	3,93
Física-licenciatura	84,2%	2,6%	7,9%	21,1%	13,2%	39,5%	89,5%	2,6%	5,3%	28,9%	21,1%	3,68
Fisioterapia	53,1%	14,3%	34,7%	8,2%	12,2%	24,5%	77,6%	16,3%	22,4%	30,6%	10,2%	4,00
Geografia-bacharelado	70,0%	7,5%	17,5%	20,0%	7,5%	42,5%	77,5%	12,5%	10,0%	25,0%	25,0%	3,78
Geografia-licenciatura	89,7%	7,7%	12,8%	2,6%	30,8%	35,9%	92,3%	5,1%	12,8%	10,3%	35,9%	3,62
História-licenciatura	85,4%	4,9%	12,2%	12,2%	22,0%	34,1%	87,8%	4,9%	4,9%	14,6%	36,6%	3,78
Letras-licenciatura	92,1%	0,0%	13,2%	5,3%	18,4%	47,4%	89,5%	5,3%	10,5%	7,9%	26,3%	3,45
Matemática-licenciatura	87,5%	0,0%	12,5%	12,5%	25,0%	37,5%	90,0%	0,0%	12,5%	17,5%	30,0%	3,63
Nutrição	65,2%	15,2%	26,1%	4,3%	10,9%	37,0%	71,7%	15,2%	28,3%	21,7%	13,0%	3,83
Odontologia	62,9%	12,4%	22,7%	15,5%	5,2%	36,1%	60,8%	21,6%	19,6%	23,7%	12,4%	3,92
Pedagogia-licenciatura	94,7%	0,0%	5,3%	15,8%	13,2%	34,2%	94,7%	2,6%	2,6%	23,7%	23,7%	3,89
Química-bacharelado	72,4%	13,8%	10,3%	20,7%	3,4%	37,9%	82,8%	13,8%	20,7%	31,0%	10,3%	3,97
Química-licenciatura	71,8%	0,0%	20,5%	20,5%	15,4%	33,3%	89,7%	7,7%	12,8%	28,2%	23,1%	3,67
Total	72,7%	7,2%	19,5%	14,8%	12,3%	33,7%	79,6%	11,2%	17,1%	22,7%	20,6%	3,75

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 10 – Distribuição das variáveis de antecedentes escolares pelos cursos

Curso	Variáveis escolares							
	Ensino fundamental			Ensino médio				
	Concluiu há mais de 2 e menos de 5	Atual fundamental	Escola pública	EM regular	Escola pública	Turno	Sem reprovações	Sem cursinho
Biomedicina	86,0%	97,7%	55,8%	95,3%	44,2%	93,0%	100,0%	46,5%
Biotecnologia	97,4%	100,0%	48,7%	89,7%	33,3%	100,0%	100,0%	66,7%
Ciência da Computação	89,7%	94,9%	59,0%	92,3%	41,0%	97,4%	100,0%	53,8%
Ciências Biológicas-bacharelado	95,0%	97,5%	30,0%	85,0%	35,0%	100,0%	82,5%	62,5%
Ciências Biológicas-licenciatura	34,1%	97,6%	78,0%	80,5%	58,5%	80,5%	90,2%	39,0%
Ciências Sociais-bacharelado	60,0%	90,0%	80,0%	65,0%	70,0%	95,0%	90,0%	45,0%
Ciências Sociais-licenciatura	45,0%	65,0%	75,0%	50,0%	55,0%	65,0%	65,0%	75,0%
Enfermagem	75,0%	92,5%	62,5%	92,5%	60,0%	92,5%	95,0%	42,5%
Farmácia	63,0%	94,0%	49,0%	93,0%	38,0%	92,0%	98,0%	36,0%
Física-licenciatura	68,4%	81,6%	76,3%	78,9%	78,9%	84,2%	89,5%	63,2%
Fisioterapia	95,9%	98,0%	59,2%	83,7%	40,8%	98,0%	98,0%	49,0%
Geografia-bacharelado	77,5%	90,0%	67,5%	80,0%	52,5%	80,0%	77,5%	37,5%
Geografia-licenciatura	56,4%	82,1%	79,5%	71,8%	71,8%	66,7%	82,1%	46,2%
História-licenciatura	61,0%	75,6%	80,5%	75,6%	73,2%	73,2%	78,0%	65,9%
Letras-licenciatura	44,7%	84,2%	84,2%	89,5%	84,2%	71,1%	89,5%	65,8%
Matemática-licenciatura	72,5%	87,5%	82,5%	72,5%	67,5%	90,0%	80,0%	75,0%
Nutrição	87,0%	100,0%	54,3%	89,1%	41,3%	95,7%	97,8%	30,4%
Odontologia	63,9%	100,0%	50,5%	95,9%	28,9%	95,9%	97,9%	29,9%
Pedagogia-licenciatura	71,1%	86,8%	86,8%	78,9%	76,3%	76,3%	94,7%	65,8%
Química-bacharelado	48,3%	93,1%	65,5%	89,7%	48,3%	93,1%	86,2%	34,5%
Química-licenciatura	84,6%	89,7%	74,4%	79,5%	61,5%	87,2%	94,9%	69,2%
Total	70,9%	91,9%	63,8%	84,9%	51,9%	88,3%	91,6%	49,5%

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 11 – Distribuição das variáveis de trabalho e renda pelos cursos

Curso	Situação de trabalho e renda						FSE médio
	Não trabalha	Nunca trabalhou	Não pretende trabalhar	Renda até 3 SM	É sustentada/o	Não trabalha e é sustentado	
Biomedicina	93,0%	69,8%	86,0%	53,5%	93,0%	90,7%	3,78
Biotecnologia	92,3%	76,9%	92,3%	33,3%	97,4%	89,7%	4,41
Ciência da Computação	89,7%	69,2%	76,9%	43,6%	100,0%	87,2%	3,41
Ciências Biológicas-bacharelado	90,0%	65,0%	82,5%	45,0%	97,5%	80,0%	4,20
Ciências Biológicas-licenciatura	65,9%	31,7%	36,6%	61,0%	87,8%	56,1%	4,91
Ciências Sociais-bacharelado	50,0%	25,0%	20,0%	60,0%	90,0%	45,0%	5,32
Ciências Sociais-licenciatura	55,0%	25,0%	20,0%	85,0%	90,0%	35,0%	4,38
Enfermagem	85,0%	55,0%	80,0%	70,0%	92,5%	80,0%	3,54
Farmácia	95,0%	66,0%	82,0%	32,0%	97,0%	91,0%	4,72
Física-licenciatura	55,3%	18,4%	28,9%	65,8%	86,8%	42,1%	3,38
Fisioterapia	93,9%	55,1%	75,5%	46,9%	100,0%	87,8%	5,12
Geografia-bacharelado	87,5%	40,0%	47,5%	60,0%	95,0%	75,0%	3,95
Geografia-licenciatura	43,6%	10,3%	25,6%	76,9%	82,1%	33,3%	4,11
História-licenciatura	58,5%	24,4%	26,8%	75,6%	87,8%	51,2%	7,21
Letras-licenciatura	42,1%	21,1%	15,8%	76,3%	76,3%	34,2%	3,14
Matemática-licenciatura	55,0%	30,0%	35,0%	70,0%	85,0%	52,5%	4,10
Nutrição	91,3%	60,9%	78,3%	50,0%	97,8%	84,8%	3,50
Odontologia	96,9%	74,2%	91,8%	39,2%	100,0%	93,8%	4,12
Pedagogia-licenciatura	47,4%	26,3%	31,6%	73,7%	86,8%	39,5%	3,04
Química-bacharelado	93,1%	69,0%	75,9%	41,4%	100,0%	86,2%	4,17
Química-licenciatura	74,4%	33,3%	48,7%	71,8%	89,7%	61,5%	3,61
Total	78,1%	49,2%	61,0%	55,0%	93,0%	71,3%	4,23

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 12 – Distribuição das variáveis de oferta e procura por ensino superior pelos cursos

Curso	Oferta e procura por ensino superior						Nota de corte	Relação cand/vaga
	Outras tentativas de ingresso	Não iniciou outro curso	Já abandonou outro curso	Nota no ENEM				
				Média	Desvio padrão			
Biomedicina	65,1%	58,1%	16,3%	614,1	85,4	725,63	36,9	
Biotecnologia	33,3%	84,6%	10,3%	662,6	50,0	710,20	13,0	
Ciência da Computação	41,0%	82,1%	12,8%	656,7	47,9	688,46	9,0	
Ciências Biológicas-bacharelado	42,5%	75,0%	20,0%	607,5	65,3	681,17	21,9	
Ciências Biológicas-licenciatura	56,1%	56,1%	31,7%	586,4	54,8	649,41	34,7	
Ciências Sociais-bacharelado	70,0%	55,0%	40,0%	583,8	80,2	673,73	23,7	
Ciências Sociais-licenciatura	65,0%	65,0%	35,0%	531,8	108,0	652,69	19,0	
Enfermagem	65,0%	62,5%	30,0%	584,9	59,5	675,80	21,2	
Farmácia	68,0%	64,0%	30,0%	645,0	57,2	710,08	36,6	
Física-licenciatura	60,5%	73,7%	15,8%	552,2	62,7	640,98	12,7	
Fisioterapia	61,2%	73,5%	16,3%	609,2	44,4	670,84	30,5	
Geografia-bacharelado	75,0%	52,5%	32,5%	569,7	64,3	631,96	10,0	
Geografia-licenciatura	76,9%	71,8%	25,6%	558,8	63,5	626,66	16,2	
História-licenciatura	56,1%	78,0%	9,8%	576,6	82,8	675,68	20,8	
Letras-licenciatura	55,3%	55,3%	21,1%	608,7	50,9	654,47	7,7	
Matemática-licenciatura	52,5%	75,0%	15,0%	556,8	84,2	653,89	16,6	
Nutrição	60,9%	71,7%	21,7%	621,7	48,6	676,45	23,5	
Odontologia	74,2%	55,7%	34,0%	692,8	34,3	733,48	39,2	
Pedagogia-licenciatura	71,1%	71,1%	23,7%	569,5	50,4	636,99	31,8	
Química-bacharelado	51,7%	65,5%	27,6%	605,0	58,0	676,89	13,4	
Química-licenciatura	61,5%	74,4%	25,6%	575,4	66,1	652,99	11,4	
Total	61,4%	67,0%	23,9%	609,5	74,5			

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 13 – Distribuição das variáveis de desempenho pelos cursos

Curso	Variáveis de desempenho		
	CDA médio	Irregulares	Abandono
Biomedicina	6,0428	67,40%	32,6%
Biotecnologia	5,9005	77,50%	20,0%
Ciência da Computação	4,2793	90,20%	46,3%
Ciências Biológicas-bacharelado	5,572	80,50%	26,8%
Ciências Biológicas-licenciatura	4,3413	89,10%	58,7%
Ciências Sociais-bacharelado	4,5091	100,00%	63,6%
Ciências Sociais-licenciatura	4,7095	90,50%	61,9%
Enfermagem	5,6161	63,40%	39,0%
Farmácia	5,2692	90,30%	40,8%
Física-licenciatura	3,2697	97,50%	72,5%
Fisioterapia	5,945	55,60%	40,7%
Geografia-bacharelado	4,2496	95,70%	63,0%
Geografia-licenciatura	4,1531	95,20%	52,4%
História-licenciatura	5,0124	95,20%	50,0%
Letras-licenciatura	5,885	81,00%	33,3%
Matemática-licenciatura	3,8153	92,50%	70,0%
Nutrição	5,1202	71,20%	44,2%
Odontologia	6,7522	45,50%	16,8%
Pedagogia-licenciatura	6,6205	65,90%	19,5%
Química-bacharelado	4,9957	91,40%	40,0%
Química-licenciatura	2,8132	100,00%	75,6%
Total	5,149	79,80%	43,3%

Fonte: Elaboração própria.

Os bacharelados diurnos e em tempo integral são mais homogêneos e mais elitizados. Em geral, têm um alunado predominantemente feminino, jovem, com baixa variação interna de idade, oriundos de outros municípios e com maioria (mas não quase totalidade) de ingressantes com pais que não cursaram o ensino superior. Também são compostos majoritariamente de estudantes do ensino médio privado e que não trabalhavam. Esses cursos tinham apenas metade (ou menos) de alunos advindos de famílias com renda de até três salários-mínimos. Alunos estes que oscilavam pouco em torno da nota média no Enem para o curso em que ingressaram, e que tinham um desempenho acadêmico entre médio e alto. Enfim, alunados tendentes à homogeneidade⁶.

Os cursos noturnos e de meio período (todas as licenciaturas e os bacharelados em Humanidades) apresentavam corpos discentes mais heterogêneos e mais populares. No período noturno, há alunados majoritariamente masculinos, femininos e mistos; preponderantemente jovens, maduros e intermediários; compostos predominantemente de alfenenses ou mistos; dominados por trabalhadores ou mistos. Há bastante variação interna entre as idades dos alunos. Quase a totalidade dos pais desses alunos não cursaram o ensino superior. Todos os corpos discentes da noite se constituem sobretudo por egressos do ensino médio público e de famílias com renda de até três salários-mínimos, e neles predominam os desempenhos acadêmicos médio e baixo. Nos cursos noturnos, é possível encontrar uma grande diversidade entre os alunos, havendo, porém, uma concentração de características pertinentes aos novos estudantes⁷.

Os cursos diferem quanto ao grau de homogeneidade de seus alunados, e não quanto a serem ou não homogêneos. Não é certo dizer que nos cursos prestigiosos estão os “herdeiros” e nos acessíveis, os “novos estudantes”. Os estudantes não se dividem de forma dicotômica e mutuamente excludente. As diferenças entre os cursos estão no grau de diversidade interna que cada um deles comporta, isto é, na proporção de traços tradicionais e não tradicionais em cada curso. Quanto mais seletivo o curso, mais homogêneo e mais atributos típicos ele concentra. Quanto menos seletivo, mais plural e mais frequentes as características de grupos estreates no ensino superior ele apresenta.

Enfim, a chegada de novos perfis, até então ausentes neste espaço, se dá mediante segmentação interna. A pluralização é uma realidade, mas confinada.

O aumento da evasão: estreates pela porta giratória

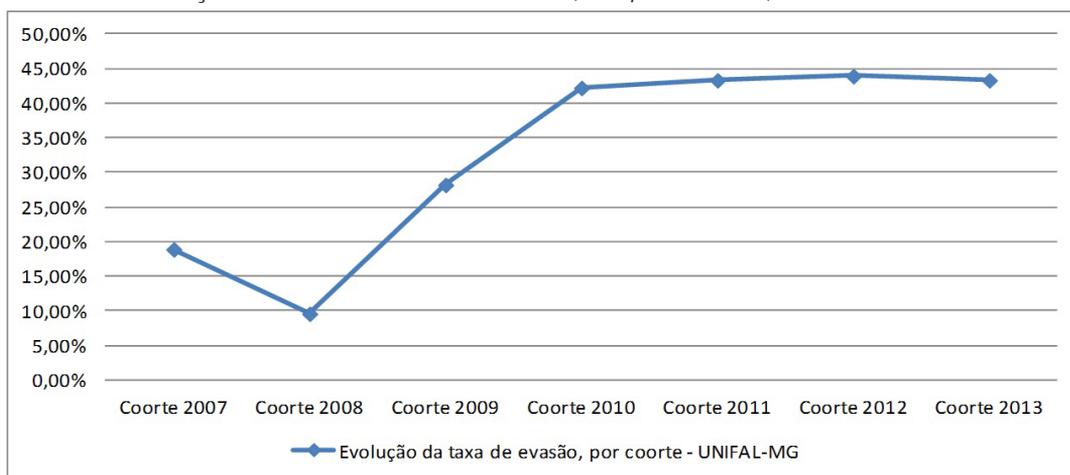
Apesar dos efeitos inclusivos pós-adesão ao Reuni e às políticas de ação afirmativa, uma intrigante e incômoda contratendência se estabeleceu nos *campi* de Alfenas ao longo do processo: o abandono dos cursos. A evasão cresceu em taxas progressivas ao longo da expansão, concentrando-se em certas carreiras e acometendo principalmente perfis estreates, isto é, estudantes não tradicionais, particularmente por estarem sujeitos a pressões externas, seus antecedentes escolares e suas escolhas de curso realistas.

A proporção de estudantes que deixam seus cursos a cada nova coorte sobe significativamente, estabilizando-se em torno dos 43% a partir de 2010 (Gráfico 9).

6- Adiante, ficará claro que aqueles cursos estavam entre os mais concorridos, mais seletivos e menos abandonados, porque, além de mais promissores profissionalmente, concentram características individuais associadas à permanência.

7- Posteriormente se verá que estes cursos (exceto Pedagogia) estão entre os menos seletivos, menos concorridos e os mais abandonados, porque, entre outros fatores, neles se concentram características individuais associadas à desistência dos estudos.

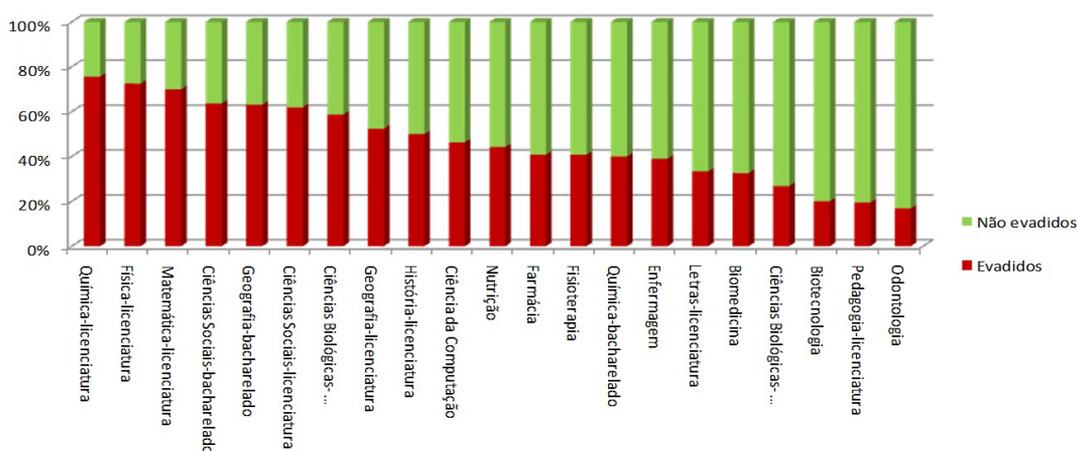
Gráfico 9 – Evolução da taxa de evasão na Unifal-MG, *campi* de Alfenas, coortes de 2007 a 2013



Fonte: Elaboração própria.

O abandono não varia apenas em função do tempo, mas também em função dos cursos. Em 2013, eles delineavam uma ordem, de acordo com a modalidade e a área do conhecimento, conforme se observa no Gráfico 10. Os bacharelados em Humanidades e as licenciaturas são os cursos com maior taxa de abandono⁸. As licenciaturas em Ciências Exatas ocupam o topo da classificação. Bacharelados em Saúde e de formação científica intercalam posições. Odontologia, além de ser o mais seletivo e o mais concorrido, é também o curso com menor evasão⁹.

Gráfico 10 – Proporção de evadidos por curso – coorte de 2013



Fonte: Elaboração própria.

8- Letras e Pedagogia são exceções: apesar de serem licenciaturas, figuram entre os cursos de maior retenção.

9- Medicina, implantado em 2014, certamente ocuparia essa posição.

Na coorte de 2013, fatores relativos às pressões externas e aos antecedentes escolares estavam associados ao abandono (Quadro 1).

Quadro 1 – Fatores associados e não associados ao abandono

Conjunto de variáveis	Fatores influentes	Fatores não influentes
Perfil	Sexo	Município
	Idade	Estado civil
		Cor
Classe		Ocupações dos pais
		Escolaridades dos pais
		Renda bruta familiar
		FSE
Antecedentes escolares	Tempos de conclusão dos EF e EM	Tipo de EF
	Tipo de EM	Categoria administrativa do EF
	Categoria administrativa do EM	Turno do EM
	Reprovações no EM	Cursinho pré-vestibular
	Nota obtida no ENEM	
Trabalho	Trabalho	
	Idade desde que se trabalha	
	Pretensão de trabalhar e estudar	
Responsabilidades familiares	Sustento de si mesmo	Nº de pessoas na família
	Participação no sustento familiar	
Oferta e procura por ensino superior	Tentativas de ingresso	Início de outro curso superior
	Curso	Tipo de ingresso na Unifal-MG
	Turno	Cota de ingresso
	Modalidade	Semestre
Desempenho	Carga horária	
	Período	
	CDA	
	Regularidade	

Fonte: Elaboração própria.

As pressões externas que alguns estudantes sofrem dificultam sua dedicação aos estudos: quanto maior o envolvimento com o mundo externo à universidade, menores as chances de permanência. Os achados relativos ao trabalho, ao sustento, à faixa etária e ao tempo desde a conclusão de níveis anteriores de ensino convergem.

Antecedentes escolares também são importantes preditores do abandono. Escolarização descontínua (lapsos de tempo entre níveis de ensino) e menor aproveitamento no ensino médio (escola pública, supletivos, reprovações e baixo desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio – Enem) aumentam as chances de evasão. São fatores que

implicam dificuldades de aprendizagem, de adaptação à academia e de acesso às carreiras mais seletivas, restando as escolhas “possíveis”.

A ampliação e a abertura do acesso incorporaram novos grupos. Sua permanência, porém, ainda é um desafio, pois seus traços atípicos os predispõem ao êxodo: têm um pé sempre fora da instituição, trazem deficiências formativas e se veem obrigados a optar por cursos com chances reais de aprovação. Um paradoxo de efeitos inclusivos e excludentes: justamente quando se amplia o acesso, as taxas de evasão sobem, acometendo principalmente estudantes não tradicionais. Acabaram de chegar e são os mais predispostos a sair: minorias pela porta giratória.

Configurações institucionais: a segmentação excludente

As configurações institucionais condutoras da expansão e reguladoras do acesso proporcionam a convergência de fatores excludentes. São elas o sistema de alocação de notas, a superposição modalidade/turno/horário, os mecanismos de acesso e os cursos criados com a expansão.

A alocação de notas no Sisu

No Sistema de Seleção Unificada (Sisu)¹⁰, os candidatos inscrevem-se em dois cursos em quaisquer instituições da rede federal e podem trocá-los até o fim do prazo de aplicações. Alguns estudantes matriculam-se na Unifal-MG após serem recusados pela primeira opção. Mas, caso ela os convoque, transferem-se, deixando os estudos iniciados na instituição.

Por isso, mesmo cursos concorridos, seletivos e pouco abandonados dessa instituição também têm uma taxa de evasão considerável. Seus ingressantes migram para o mesmo curso, porém numa instituição maior, ou para um curso ainda mais promissor, na mesma instituição. Em ambos os casos, trata-se de uma “escalada”¹¹ (SÁ, 2019).

Tal sistema de alocação de notas reproduz hierarquias universitárias, pois, sendo mais um mecanismo seletivo, conduz os alunos mais bem colocados no Enem das instituições menores para as maiores. Instituições de menor porte, como a Unifal-MG, são mais afetadas por essa migração porque arcam com a escalada de seus ingressantes.

A superposição modalidade/turno/horário

Na Unifal-MG, modalidade, turno e horário dos cursos são superpostos. Os bacharelados são diurnos e em tempo integral; e as licenciaturas, noturnas e em meio período¹².

10- Sistema de seleção unificada, por meio do qual os estudantes, munidos de suas notas no Enem, pleiteiam vagas nas universidades federais brasileiras.

11- Evasão de curso que não significa saída do sistema ensino superior. Consiste numa migração ascendente pelo discente, por vezes gradual, lenta e incerta, rumo a um curso mais seletivo e concorrido (por ser mais promissor), aspirado desde antes do ingresso no curso “degrau”, indesejado e, por isso, abandonado (SÁ, 2019).

12- Ciências Sociais – bacharelado, no período noturno, é uma exceção, mas seu alunado o aproxima mais das licenciaturas que dos bacharelados.

Candidatos adultos e trabalhadores eximem-se da disputa pelas vagas diurnas de tempo integral porque só podem estudar à noite. Tal autosseleção significa retirar-se da procura pelos bacharelados e concorrer apenas às licenciaturas.

A superposição aloca os que já têm fatores para desertar em posições em que têm poucos motivos para ficar. Esse perfil discente costuma fazer um uso instrumental do ensino superior – sem interesses profissionalizantes, com objetivos complementares – paralelamente a outras atividades de forma cindida, acarretando baixas frequência, dedicação e desempenho, fazendo com que reavalie constantemente custos e benefícios da permanência. Não obstante a baixa integração acadêmica e a forte pressão externa, esses estudantes só podem se matricular nas licenciaturas, que se encontram desvalorizadas e com fraca vinculação discente, pois são o que se oferta no único turno no qual podem se matricular: fatores excludentes convergentes.

Inversamente, aos bacharelados – mais promissores, diurnos e em tempo integral – se dirigem principalmente estudantes típicos: jovens, solteiros, sustentados, que não trabalham e que se dedicam exclusiva ou prioritariamente aos estudos, podendo, assim, investir na formação. Caso evadam, não é para deixar o sistema, mas para escalá-lo.

Portanto, a superposição modalidade/turno/horário reproduz disparidades sociais porque conduz estudantes com atributos socioeconômicos e subjetivos que dificultam a integração universitária aos cursos com menor potencial retentor, enquanto reserva aqueles mais prestigiados para estudantes cujos perfis favoreçam a integração.

Mecanismos de acesso

A limitação das vagas, a nota de corte e a segunda opção de curso reproduzem desigualdades ao reservarem aos candidatos com melhores antecedentes os cursos mais prestigiados, direcionando para os de menor status os ingressantes autosselecionados, recusados e com pior aproveitamento. São condicionantes de público. A condução de candidatos recusados na primeira opção de curso para outros, para os quais a pontuação obtida foi suficiente, não significa sua permanência, pois frequentemente resultam numa matrícula ritual por “estudantes fantasmas”, isto é, que jamais comparecem, mas que inflam as taxas de evasão¹³.

Os cursos criados com a expansão

A taxa agregada de evasão dos *campi* de Alfenas subiu progressivamente, desde 2008, até se estabilizar em torno de 43%, em 2013, período ao longo do qual efetivou-se a expansão da instituição, com novos *campi*, vagas, turno e cursos.

Os cursos mais abandonados foram aqueles criados nesse período, enquanto os mais antigos figuram entre os com as menores taxas de evasão. Os cursos criados mais recentemente foram justamente os que elevaram a taxa agregada ao longo do período. Isso ocorre por esses cursos serem de áreas com pouco reconhecimento mercadológico – e, portanto, de pouco interesse – e por acomodarem os estudantes com perfis associados

13- Para saber mais, ver Sá (2019).

à desistência, preteridos pela superposição e pelos mecanismos de acesso: trabalhadores, adultos, oriundos da rede pública, afastados há tempos da escola etc.

Tabela 14 – Taxa de evasão, turno e ano de criação dos cursos

Cursos	Taxa de evasão	Turno	Ano de criação
Química-Licenciatura	75,61%	Noturno	2006
Física-Licenciatura	72,50%	Noturno	2006
Matemática-Licenciatura	70,00%	Noturno	2006
Ciências Sociais-Licenciatura	61,90%	Noturno	2008
Ciências Sociais-Bacharelado	59,09%	Noturno	2008
Geografia-Bacharelado	58,70%	Diurno	2006
Ciências Biológicas-Licenciatura	56,52%	Noturno	2006
Geografia-Licenciatura	50,00%	Noturno	2006
História-Licenciatura	50,00%	Noturno	2008
Ciência da Computação-Bacharelado	46,34%	Diurno	2006
Nutrição-Bacharelado	44,23%	Diurno	2000
Química-Bacharelado	42,86%	Diurno	2003
Fisioterapia-Bacharelado	40,74%	Diurno	2008
Farmácia-Bacharelado	39,81%	Diurno	1914
Enfermagem-Bacharelado	39,02%	Diurno	1977
Letras-Licenciatura	30,95%	Noturno	2009
Biomedicina-Bacharelado	30,43%	Diurno	2008
Ciências Biológicas-Bacharelado	26,83%	Diurno	2000
Biotecnologia-Bacharelado	20,00%	Diurno	2006
Pedagogia-Licenciatura	19,51%	Noturno	2006
Odontologia-Bacharelado	16,83%	Diurno	1915

Fonte: Elaboração própria.

Mesmo com propósito francamente inclusivo, a expansão por meio da criação de cursos de baixo interesse, para os quais as determinações institucionais direcionam indivíduos com dificuldades de permanecer, causou um incômodo reprodutor de desvantagens socioeconômicas e escolares: criou vagas menos atraentes para serem ocupadas por candidatos mais propensos a partirem. Na prática, a expansão e a inclusão significaram a adição de números negativos aos indicadores de eficiência. Diversificou-se a oferta, mas não se atendeu à procura. Criaram-se vagas abandonáveis para serem abandonadas.

Conjuntamente, as quatro determinações institucionais contribuem para uma segmentação interna, dirigindo para setores desigualmente valorizados características socioeconômicas particulares. A alocação de notas “exporta” candidatos que se saem melhor para instituições maiores. A superposição afasta das vagas mais valiosas aqueles que sofrem pressões externas e não podem se dedicar em tempo integral. Os mecanismos de acesso afastam os piores antecedentes e desempenhos escolares das melhores oportunidades. Os cursos recém-criados, pouco atrativos, acomodam todos, mas não retêm todos. A Tabela 15 ilustra essa segmentação:

Tabela 15 – Distribuição das características estudantis pelos turnos/modalidades/horários

Características da coorte 2013	Turno/modalidade/período		Total	Características da coorte 2013	Turno/modalidade/período		Total
	Diu/bac/inte	Not/lic/parc			Diu/bac/inte	Not/lic/parc	
16 a 20 anos	71,6%	28,4%	100,0%	Pais nos 3 estratos profissionais mais altos	82,5%	17,5%	100,0%
Mulheres	65,4%	34,6%	100,0%	Mães nos 3 estratos profissionais mais altos	78,8%	21,2%	100,0%
Fora de Alfenas	73,6%	26,4%	100,0%	Ens. primário concluído há mais de 10 anos	30,3%	69,7%	100,0%
Casada(o)	14,3%	85,7%	100,0%	Ens. primário antigo ou supletivo	27,1%	72,9%	100,0%
Cor branca	64,0%	36,0%	100,0%	Ens. primário na rede privada	85,6%	14,4%	100,0%
Cor negra	40,0%	60,0%	100,0%	Ens. médio concluído há até 5 anos	66,0%	34,0%	100,0%
Não trabalham	75,2%	24,8%	100,0%	Edu. médio concluído há mais de 5 anos	37,80%	62,2%	100,0%
Trabalham	26,7%	73,3%	100,0%	Certificação por ENEM ou supletivo	25,5%	74,5%	100,0%
Não pretendem trabalhar, salvo em estágios	81,2%	18,8%	100,0%	Ens. médio na rede privada	85,0%	15,0%	100,0%
Pretendem trabalhar durante os estudos	7,0%	93,0%	100,0%	Ens médio noturno	29,9%	70,1%	100,0%
Renda familiar bruta superior a 5 SM	84,7%	15,3%	100,0%	Já iniciaram outro curso	85,4%	14,6%	100,0%
Pai com ensino superior	80,2%	19,8%	100,0%	De 305,94 a 500 pontos no ENEM	26,4%	73,6%	100,0%
Mãe com ensino superior	79,2%	20,8%	100,0%	De 700,01 a 776,13 pontos no ENEM	93%	7%	100,0%
Sustentam a si próprios	21,9%	78,1%	100,0%	Persistentes	69,3%	30,7%	100,0%
Trabalham e mantêm ou contribuem com a família	21,2%	78,8%	100,0%	N	[600]	[377]	[977]

Fonte: Elaboração própria.

A segmentação institui, portanto, um *continuum* de posições hierarquizadas em função do status do curso e do perfil estudantil. Nos extremos, formam-se, gradativamente, uma “aristocracia acadêmica”, formada por perfis elitizados que monopolizam as carreiras mais disputadas, e uma zona convergente de fatores de exclusão, constituída por perfis vulneráveis que se relegam às carreiras de pouca procura (CAÑAVERAL; SÁ, 2017).

A aristocracia acadêmica vai se delineando à medida que se sobe a hierarquia dos cursos, com a concentração progressiva de fatores socioeconômicos individuais e estruturais (reconhecimento social do curso) que favorecem a permanência. Quanto mais atraente o curso, mais elitizado o público. Nos bacharelados, concentram-se: idade regular, cor branca, procedência de outra cidade, dedicação exclusiva, pais com ensino superior, renda familiar superior a cinco salários-mínimos, escolaridade regular na rede privada e maiores notas no Enem. Por essas razões, apresentam taxas de evasão menores.

A zona convergente de fatores de exclusão vai se constituindo à medida que se desce a hierarquia dos cursos, com a acumulação crescente de fatores macro e microssociológicos, estruturais e individuais que favorecem o abandono. Quanto menos atraente o curso, mais vulnerável o alunado e maior a proporção de estudantes buscando usos acessórios e apostas extrauniversitárias. Para as licenciaturas, tendem a se dirigir (mas sem predominar): negros, casados, fora da idade regular, trabalhadores, há mais tempo egressos do ensino médio, com escolaridade descontínua e piores desempenhos no Enem. Baixas expectativas encontram dificuldades escolares, havendo maior probabilidade de evasão. O acúmulo de razões para abandonar o curso pode ser visualizado a seguir (Tabela 16):

Tabela 16 – Proporção das características estudiantis em cada turno/modalidade/horário

Características da coorte 2013	Turno/modalidade/ período		UNIFAL-MG	Características da coorte 2013	Turno/modalidade/período		UNIFAL-MG
	Diu/bac/ inte	Not/lic/ parc			Diu/bac/ inte	Not/lic/parc	
Idade média	19,74	23,20	21,07	Ens. méd. que não o regular	9,4%	24,0%	15,1%
Desv. pad. da idade	3,505	7,511	5,667	Ens. méd. privado	52,5%	14,7%	37,9%
Mulheres	69,5%	58,6%	65,3%	Turno do ens. méd	5,7%	21,2%	11,7%
De fora de Alfenas	74,0%	42,2%	61,7%	Média de reprovações no ens. méd	,06	,18	,10
Casada(o)	1,1%	10,7%	4,8%	Desv. pad. das reprovações	,251	,491	,368
Branca(s)	75,5%	69,8%	73,3%	Não fizeram cursinho	42,2%	61,0%	49,5%
Mães nos três estratos profissionais mais altos	35,2%	15,0%	27,4%	Nota média no ENEM	633,6	571,4	609,5
Pais nos três estratos profissionais mais altos	39,5%	13,3%	29,4%	Desv. pad. da nota no ENEM	66,0	71,2	74,5
Mães com curso superior	35,2%	14,7%	27,3%	Trabalham	12,5%	54,2%	28,6%
Pais com curso superior	26,7%	10,5%	20,4%	Trabalham desde os 14 anos	33,3%	68,6%	46,9%
Renda bruta familiar acima de 5 SM	28,6%	8,2%	20,7%	Não pretendem trabalhar durante os estudos	80,6%	29,9%	61,0%
FSE médio	4,16	4,36	4,23	Sustentam-se a si mesmos	2,5%	14,1%	7,0%
Desv. pad. FSE	1,848	2,232	2,002	Sustentam ou contribuem no sustento familiar	6,6%	39,0%	19,1%
Concluíram o ens.fund. há mais de 10 anos	5,9%	21,5%	11,9%	CDA médio	6,75	6,82	6,77
Ens. fund. antigo ginásio ou supletivo	3,6%	15,3%	8,1%	Desv. pad do CDA	1,33	1,57	1,41
Ens. fund. privado	40,2%	10,7%	28,8%	Irregulares	62,5%	80,6%	68,1%
Concluíram o ens. méd. há mais de 5 anos	10,1%	26,6%	16,5%	Evadidos	36,0%	54,9%	43,3%
N	[600]	[377]	[977]	N	[600]	[377]	[977]

Fonte: Elaboração própria.

As determinações institucionais colaboram para a conversão de desigualdades socioeconômicas em desigualdades educacionais (e vice-versa), porque estimulam, pela

segmentação, a convergência, em grau variável, de fatores excludentes individuais e estruturais. Tal convergência esboça um sistema de reprodução de privilégios e de desvantagens, inviabilizando a democratização efetiva pelas combinações críticas que fomenta.

Considerações finais

Na Unifal-MG, as políticas de democratização do ensino superior reproduzem desigualdades sociais ao serem acompanhadas de mecanismos que dispõem o público novo, recém-incluído, em vagas menos atraentes. As configurações institucionais condutoras da expansão e reguladoras do acesso criam condições favoráveis a uma segmentação interna: quanto mais elitizado o perfil discente, mais elitizado o curso no qual terá chances de ingressar, às vezes até noutra instituição, maior. Perfis descapitalizados culturalmente e trabalhadores acessam principalmente vagas que pouco transformarão suas condições objetivas. A universidade entrega aos calouros uma situação semelhante à que já têm: quanto melhores os antecedentes escolares e grau de educação, mais promissores os horizontes dentro da instituição. Quanto piores, menos se espera do diploma universitário acessado. A evasão se dá pela busca de oportunidades extrauniversitárias.

Políticas de expansão e de diversificação não são suficientes para democratização do ensino superior. Conjugadas com conformações que ratificam processos de seleção e eliminação operados pelo sistema de ensino que antecedem a universidade, surtem efeitos limitados. A universidade aumenta, mas não se transforma. Preserva um modelo de ensino elitista, em tempo integral, pressupondo ainda o alunado tradicional. O resultado é a conversão de diferenças educativas em desigualdades socioeconômicas.

Na prática, as políticas de democratização, acompanhadas das configurações institucionais condutoras da expansão e reguladoras do acesso, contribuíram para a promoção de uma “política de cotas às avessas” e de um acesso dispensável. Quanto mais se concentram circunstâncias favoráveis no que se refere tanto ao perfil discente quanto ao prestígio do curso, mais evidente a política de cotas reversa. Na coorte de 2013, o curso de Odontologia está no topo desta aristocracia discente, representando o acúmulo máximo de condições adequadas à permanência e diplomação. Quanto mais desvalorizados os cursos, mais se concentram neles traços individuais e perspectivas associados à desistência. As licenciaturas em Ciências Exatas são o acúmulo máximo de circunstâncias adversas. Licenciaturas atraem pouco fazendo com que seus alunados tenham traços agravantes, combinações críticas que lhes convidam a se retirar. Consequentemente, suas taxas de abandono são maiores. O acesso nessas condições é dispensável porque leva a uma alocação irreal, sem sentido. Acessível, mas não atraente. Factível, mas não conveniente. Logo, incorpora sem reter.

O paradoxo dos efeitos inclusivos e excludentes se explica: em 2008, a taxa agregada de evasão estava em torno de 10%, pois se ofertavam cursos tradicionais para estudantes tradicionais. Com a expansão, essa taxa sobe para 43%, porque universitários com limitações quanto à permanência lograram ingressar, sobretudo em cursos pouco atraentes recém-criados. A expansão na Unifal-MG contribuiu para o aumento de sua própria taxa de desistência: criou cursos pouco atraentes e a eles direcionou esses novos

estudantes. A inclusão condicionada não se sustenta: estudantes retraçam suas trajetórias. A massificação perde justamente o que produz; cria vagas e as condições para sua própria dispensa. Os estudantes se vão.

O sistema se legitima sob o mito da democratização: oportunidades foram criadas. Como se estudantes fossem um grupo homogêneo. Como se as carreiras se equivalessem e fossem igualmente acessíveis. A mera “aprovação numa federal” como indício de democratização oculta que portas se abrem, mas os horizontes nem tanto. Os processos de seleção e eliminação agora acontecem dentro da universidade, menos evidentes. Os processos de segmentação e hierarquização internas são sutis e, portanto, ignorados. Omite-se que a gratuidade do ensino desacompanhada da equidade reproduz privilégios: injustiça institucionalizada. Homologa-se a reprodução.

Tantas estruturas organizacionais condicionantes da inclusão resultam, no máximo, numa inclusão excludente (EZCURRA, 2011). Novas hierarquizações e meritocracias internas que impedem o acesso com equidade por todos os grupos sociais são engendradas, reproduzindo as distorções com as quais caberia romper. Como democratizar por meio de filtros aristocráticos? Grupos sociais historicamente excluídos podem ingressar e até se tornar maioria. Mas serão os primeiros e os mais probabilisticamente propensos a partir sem se formarem. A inclusão desacompanhada de uma transformação estrutural intrainstitucional e regimentar é uma usina de oportunidades descartáveis.

Referências

ALMEIDA, Ana Maria; ERNICA, Mauricio. Inclusão e segmentação social no ensino superior público no estado de São Paulo (1990-2012). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 130, p. 63-83, 2015.

ALMEIDA, Wilson Mesquita de. Estudantes com desvantagens sociais e os desafios da permanência na universidade pública. In: PIOTTO, Débora Cristina (org.). **Camadas populares e universidades públicas: trajetórias e experiências escolares**. São Carlos: Pedro & João, 2014. p. 239-272.

ALMEIDA, Wilson Mesquita de. **USP para todos?** Estudantes com desvantagens socioeconômicas e educacionais e fruição da universidade pública. São Paulo: Musa, 2009.

ANDIFES. Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. **IV Pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior brasileiras**: 2014. Uberlândia: UFU, 2016.

ARAÚJO, Ana Carolina. Perfil de estudantes da Unifal-MG reflete a inclusão de mais negros e pobres nos últimos anos. **Portal Universidade Federal de Alfenas**, Alfenas, 17 jan. 2019. Disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/portal/2019/01/17/perfil-de-estudantes-da-unifal-mg-reflete-a-inclusao-de-mais-negros-e-pobres-nos-ultimos-anos/>. Acesso em: 20 jan. 2019.

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. Expansão, diversificação e democratização: questões de pesquisa sobre os rumos do ensino superior no Brasil. **Caderno CRH**, Salvador, v. 28, n. 74, p. 247-253, 2015.

- BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: USP; Porto Alegre: Zouk, 2008.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 243-256.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: UFSC, 2014.
- BRAGA, Mauro Mendes; PEIXOTO, Maria do Carmo L.; BOGUTCHI, Tânia F. Tendências da demanda pelo ensino superior: estudo de caso da UFMG. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 129-152, 2001.
- CAÑAVERAL, Inmaculada Cristina Puertas; SÁ, Thiago Antônio de Oliveira. REUNI: expansão, segmentação e a determinação institucional do abandono: estudo de caso na Unifal-MG. **EccoS**, São Paulo, n. 44, p. 93-115, 2017.
- CARDOSO, Ana Carolina Grangeia; VARGAS, Hustana Maria. Invisíveis no campus: sobre a permanência de estudantes de pedagogia e de engenharia mecânica na Universidade Federal Fluminense. *In*: HONORATO, Gabriela; HERINGER, Rosana (org.). **Acesso e sucesso no ensino superior**: uma sociologia dos estudantes. Rio de Janeiro: 7 Letras: Faperj, 2015. p. 182-201.
- EZCURRA, Ana María. **Igualdad en educación superior**: un desafío mundial. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento; Buenos Aires: IEC-Conadu, 2011.
- HERINGER, Rosana. O acesso ao curso de pedagogia da UFRJ: análise a partir dos ingressantes em 2011-2012. *In*: HONORATO, Gabriela; HERINGER, Rosana (org.). **Acesso e sucesso no ensino superior**: uma sociologia dos estudantes. Rio de Janeiro: 7 Letras: Faperj, 2015. p. 33-47.
- HONORATO, Gabriela. Investigando “permanência” no ensino superior: um estudo sobre cotistas do curso de pedagogia da UFRJ. *In*: HONORATO, Gabriela; HERINGER, Rosana (org.). **Acesso e sucesso no ensino superior**: uma sociologia dos estudantes. Rio de Janeiro: 7 Letras: Faperj, 2015. p. 96-134.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior**: microdados do censo da educação superior. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-da-educacao-superior> . Acesso em: 10 jun. 2022.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses estatísticas da educação superior**: graduação. Brasília, DF: Inep, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 10 jun. 2022.
- LACERDA, Wânia Maria Guimarães. De escolas públicas estaduais ao Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA): “a fabricação de exceções”. *In*: PIOTTO, Débora Cristina (org.). **Camadas populares e universidades públicas**: trajetórias e experiências escolares. São Carlos: Pedro & João, 2014. p. 45-88.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 2004.

NOGUEIRA, Maria Alice. A construção da excelência escolar: um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes de camadas médias intelectualizadas. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (org.). **Família e escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 125-154.

NOGUEIRA, Maria Alice. Prefácio. *In*: PIOTTO, Débora Cristina (org.). **Camadas populares e universidades públicas**: trajetórias e experiências escolares. São Carlos: Pedro & João, 2014. p. 7-8.

PIOTTO, Débora Cristina. Estudantes das camadas populares da USP: encontros com a desigualdade social. *In*: PIOTTO, Débora Cristina (org.). **Camadas populares e universidades públicas**: trajetórias e experiências escolares. São Carlos: Pedro & João, 2014. p. 133-166.

RISTOFF, Dilvo. A expansão da educação superior brasileira: tendências e desafios. *In*: FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto; DE PAULA, Maria de Fátima Costa (org.). **La democratización de la educación superior en América Latina**: límites y posibilidades. Sáenz Peña: Untref, 2011. p. 191-216.

SÁ, Thiago Antônio de Oliveira. **Por que eles se vão?** O abandono no ensino superior público pós-expansão do acesso. 2019. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

SANTOS, Clarissa Tagliari. Permanência de bolsistas do ProUni no ensino superior. *In*: HONORATO, Gabriela; HERINGER, Rosana (org.). **Acesso e sucesso no ensino superior**: uma sociologia dos estudantes. Rio de Janeiro: 7 Letras: Faperj, 2015. p. 163-181.

SANTOS, Georgina Gonçalves dos; SILVA, Lélia Custódio da. A evasão na educação superior: entre debate social e objeto de pesquisa. *In*: SAMPAIO, Sônia Maria Rocha (org.). *Observatório da vida estudantil*: primeiros estudos. Salvador: UFBA, 2011. p. 249-262.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A divisão interna do campo universitário: uma tentativa de classificação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 80, n. 196, p. 451-471, 1999.

SOUZA, Maria do Socorro Medeiros de. Estudantes de origem popular nos cursos mais seletos da UFAC. *In*: PIOTTO, Débora Cristina (org.). **Camadas populares e universidades públicas**: trajetórias e experiências escolares. São Carlos: Pedro & João, 2014. p. 89-132.

VIANA, Maria José Braga. 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, Débora Cristina (org.). **Camadas populares e universidades públicas**: trajetórias e experiências escolares. São Carlos: Pedro & João, 2014. p. 13-44.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 226-370, 2006.

Recebido em: 08.02.2021

Revisado em: 28.06.2021

Aprovado em: 09.11.2021

Thiago Antônio de Oliveira Sá é professor da Universidade Federal de Alfenas (Unifal-MG), onde coordena a área de sociologia do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). É mestre e doutor em sociologia, com estágio sanduíche na Universidad de Granada, na Espanha. Pesquisa o acesso, a permanência e o abandono no ensino superior.