



POLÍTICAS DE INCENTIVO AO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO NO BRASIL: CONQUISTAS E DESAFIOS

Línea Temática 5: Políticas nacionales y gestión institucional para la reducción del abandono
Tipo de comunicación propuesta por el autor: oral

SÁ, Thiago Antônio de Oliveira

Universidade Federal de Alfenas – BRASIL

e-mail: oliveirasa@yahoo.com.br

Resumen

Pelo seu número limitado, por sua reputação de maior qualidade e pela gratuidade, as instituições federais sempre foram caracterizadas pela restrição e, por isso, historicamente ocupadas pelas classes médias e elites nacionais. Contudo, uma série de políticas educacionais para o ensino superior brasileiro público e privado foi implantada ao longo do século XXI com o intuito de se expandir as oportunidades e diminuir as desigualdades de acesso a ele. O objetivo deste artigo foi apontar, especificamente no caso das universidades públicas federais, as conquistas proporcionadas por tais políticas, bem como os desafios que subsistem a uma democratização plena das oportunidades. Analisaram-se as estatísticas oficiais do ensino superior público federal de 1995 a 2014, observando-se a evolução do número de ingressantes, matriculados, concluintes e evadidos. Examinaram-se também os resultados de artigos atuais sobre a distribuição dos estudantes pelos cursos das universidades federais brasileiras no século XXI. Os resultados indicam avanços: aumento significativo do número de cursos, matrículas e concluintes e diversificação do corpo discente, em função do ingresso dos “novos estudantes”. Contudo, subsistem desafios: o acesso de novos grupos sociais às instituições federais sofre uma forte segmentação interna conforme a condição socioeconômica dos estudantes; boa parte dos novos estudantes “escolhe” seus cursos conforme suas chances reais de aprovação e não de acordo com suas reais aspirações; a vivência universitária é diferenciada: alguns estudantes têm uma afiliação acadêmica precarizada, parcial, em função de dificuldades culturais e da necessidade de conciliar trabalho e estudos; algumas carreiras, apesar de todas as políticas de inclusão, seguem impermeáveis aos novos estudantes e; enfim, o ingresso massivo se faz acompanhar de altas taxas de evasão, o que faz com que a proporção de ingressantes não siga a de concluintes. Conclui-se que, no caso do Brasil, ainda é cedo para falar em democratização. Pode-se dizer, sim, que houve um processo de grande abertura de vagas rumo a uma futura massificação. Mas a inclusão observada até aqui é socialmente determinada: alguns segmentos não se afiliam adequadamente e não ingressam nas carreiras realmente pretendidas. Além disso, as taxas de evasão impedem que o volume de concluintes siga aumentando. A expansão do número de vagas não significa a permanência nelas e nem a ocupação igualitária dos cursos. Assim, o que se tem, até agora, é um caso de inclusão excludente, que reproduz o caráter historicamente estabelecido de exclusivismo das universidades federais brasileiras.

Palavras-Chave: Políticas Educacionais, Ensino Superior, Ampliação do Acesso, Permanência, Evasão.

1- Contexto e problemática

O ensino superior brasileiro é historicamente caracterizado pela restrição. Isto é, pela desigualdade de acesso, limitação de vagas e ocupação majoritária pelas elites e classes médias nacionais. Esse quadro se acentua ainda mais no caso das instituições federais de ensino superior – IFES. Reconhecidas como de melhor qualidade, gratuitas e em número bastante inferior às instituições privadas, têm acesso restrito e seletivo e, por isso, são histórica e majoritariamente ocupadas por segmentos mais favorecidos cultural e socioeconomicamente. Contudo, uma série de políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior implementada na primeira década deste século pelo governo federal contribuiu para alterar esse quadro de exclusão. Para o setor privado, instituiu-se em 2004 o ProUni – Programa Universidade Para Todos¹ e intensificou-se o FIES – Programa de Financiamento Estudantil², em 2010. Para as IFES – tema deste plano de estudos – instituiu-se em 2003 o REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais³ e em 2010 o PNAES – Plano Nacional de Assistência Estudantil⁴. Além disso, diversas iniciativas e mobilizações por ações afirmativas em algumas universidades culminaram, em 2012, na Lei de Cotas, que garante a reserva de metade das vagas nas instituições federais para cotistas, conforme escola de origem, renda familiar e declaração étnico-racial.

Estas políticas surtiram efeitos: aumento do número de instituições, campi, cursos, vagas, turnos, ingressantes e concluintes. Houve um aumento significativo do alunado nas instituições de ensino superior e abertura a grupos sociais até então excluídos deste nível de ensino, cuja consequência foi a diversificação do corpo discente, com a chegada dos “novos estudantes” (ERLICH, 2004), – novatos tanto em suas famílias quanto nas universidades, sobretudo federais.

2- Objetivos

Diante deste contexto de expansão das instituições e das vagas no ensino superior brasileiro, o objetivo deste artigo foi apontar, especificamente no caso das IFES, as conquistas proporcionadas pelas políticas educacionais implantadas, bem como os desafios que subsistem a uma democratização plena das oportunidades de acesso a elas. Mesmo que as IFES sejam minoria em relação às particulares, ofereçam menos vagas que elas e apresentem taxas de crescimento menores, o foco nelas se justifica: caracterizadas pelo elitismo, têm apresentado um corpo discente social e economicamente heterogêneo, o que é um indicador de inclusão. Quais são as implicações do crescimento do sistema de ensino superior brasileiro, sobretudo federal? Como se dá esta expansão? E a ocupação das vagas? Em que medida essas políticas realmente promoveram a democratização do ensino superior? Ou se trata de um processo inclusivo, mas socialmente estratificado?

3- Metodologia

Analisaram-se as estatísticas oficiais do ensino superior público federal de 1995 a 2014, observando-se a evolução do número de ingressantes, matriculados, concluintes e evadidos ao longo deste período. Examinaram-se também os resultados de artigos atuais que abordassem a distribuição dos estudantes pelos cursos e a ocupação destas vagas no século XXI no Brasil nas IFES.

¹ O programa concede bolsas em instituições privadas em troca de isenção fiscal.

² O programa financia os estudos, sendo reembolsado pelo estudante após período de carência desde sua graduação.

³ Cada universidade apresenta planos para receber investimentos para ações como contratação de professores e servidores, recuperação e construção de instalações físicas e aquisição de equipamentos para laboratórios, salas de aula, bibliotecas, ambientes de professores e órgãos administrativos.

⁴ O programa oferece assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico.

4- Linhas teóricas

Alguns autores se mostram críticos à tese de que tendências à massificação do ensino superior signifiquem a democratização dele. Para Bourdieu e Passeron (2013, 2014), o acesso às posições mais privilegiadas do sistema de ensino – e às oportunidades socioeconômicas a que elas dão acesso – tende a se concentrar nas mãos dos herdeiros do capital cultural, ao passo que os “excluídos do interior”, escapando da eliminação, tendem a alcançar diplomas desvalorizados, contribuindo para que seu futuro de classe siga a “causalidade do provável” (BOURDIEU, 2015). O ensino superior é reduto dos herdeiros da cultura legítima, valorizada no mundo acadêmico. Desta forma, o sistema de ensino legitima as desigualdades sociais que ajuda a reproduzir.

Dubet (2015) afirma que a massificação tem um ímpeto democratizante, mas não significa democratização porque nem todas as categorias sociais se beneficiam da mesma forma da oferta de vagas e, além disso, a estrutura geral do sistema tende a desenvolver meritocracias acadêmicas que contribuem para a reprodução de hierarquias sociais.

Ezcurra (2011) também tem uma perspectiva crítica quanto à “democratização”: embora reconheça um processo mundial da massificação do ensino superior, pondera que ele se faz acompanhar do aumento significativo das taxas de evasão. E segundo ela, grupos sociais historicamente excluídos, tão logo logram acessar a graduação, são os que proporcionalmente mais abandonam.

Na mesma direção argumenta Tinto (1987): a massificação do ensino superior nos Estados Unidos beneficiou as camadas populares apenas aparentemente: o abandono dos estudos entre estes segmentos é muito maior que nos outros. A porta que se abre para eles é uma “porta giratória”.

A expansão do número de vagas, deste modo, é inclusiva, afinal mais estudantes ingressam. Mas, de acordo com estes autores, tanto o acesso quanto a permanência são socialmente determinados. O alcance das carreiras mais lucrativas e prestigiadas, a ocupação das instituições mais importantes, a disponibilidade para dedicação e engajamento em atividades acadêmicas e a propensão a permanecer nos estudos varia conforme a origem social dos estudantes.

5- Resultados

Os dados analisados abaixo retratam tendências de expansão ao longo dos últimos 20 anos (1995 a 2014). É examinada aqui a evolução dos números de IES – instituições de ensino superior, de ingressantes, de matrículas e de concluintes. Apesar do foco nas IFES, cabe uma caracterização do ensino superior em geral e o ritmo de crescimento de cada uma das categorias administrativas.

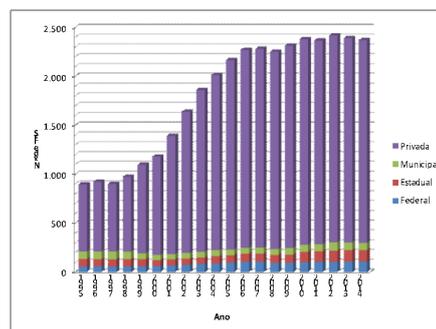
O primeiro ponto a destacar é o crescimento de 164% do número de IES no Brasil, um crescimento que se observa entre 1995 e 2014. Durante todo o período observado, as instituições privadas não só predominam, como a taxa de crescimento delas é bem maior. Como consequência, a desproporção em relação às IES públicas só aumenta: se em 1995, as IES privadas eram 77% das instituições brasileiras, em 2014 são 87% delas. A tabela e o gráfico abaixo indicam uma tendência é clara na evolução das IES brasileiras: crescimento progressivo e significativo, mas liderado pelas escolas privadas que, sempre predominando, aumentaram ainda mais sua participação na contagem geral, processo que se estabilizou em torno de 2006.

Tabela 1- Evolução do número de instituições de educação superior, por categoria administrativa – Brasil – 1995-2014

Ano	Categoria administrativa				Total
	Federal	Estadual	Municipal	Privada	
1995	57	76	77	684	894
1996	57	74	80	711	922
1997	56	74	81	689	900
1998	57	74	78	764	973
1999	60	72	60	905	1.097
2000	61	61	54	1.004	1.180
2001	67	63	53	1.208	1.391
2002	73	65	57	1.442	1.637
2003	83	65	59	1.652	1.859
2004	87	75	62	1.789	2.013
2005	97	75	59	1.934	2.165
2006	105	83	60	2.022	2.270
2007	106	82	61	2.032	2.281
2008	93	82	61	2.016	2.252
2009	94	84	67	2.069	2.314
2010	99	108	71	2.100	2.378
2011	103	110	71	2.081	2.365
2012	103	116	85	2.112	2.416
2013	106	119	76	2.090	2.391
2014	107	118	73	2.070	2.368

Fonte: INEP (s/d)

Figura 1- Evolução do número de instituições de educação superior, por categoria administrativa – Brasil – 1995-2014



Fonte: INEP (s/d)

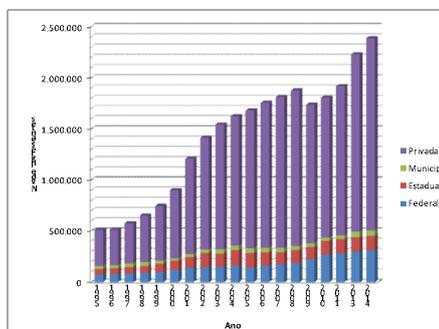
A evolução do número de ingressantes entre 1995 e 2014 também se caracteriza por expressivo crescimento. Contudo, a grande maioria dos egressos do ensino médio ingressa nas instituições com fins lucrativos. Elas não só concentram sempre a maioria dos ingressos, sendo responsáveis, em média, por 3/4 das vagas (média de 76% na série histórica), como aumentaram esta proporção ao longo do tempo, detendo, em 2014, 79% dos ingressantes, enquanto o restante deles se distribuía as públicas da seguinte forma: 13% nas federais, 6% nas estaduais e 2% nas municipais, naquele ano. Também no acolhimento de ingressantes, as instituições particulares são só maioria absoluta como vieram aumentando ainda mais sua participação, o que se estabilizou a partir de 2006.

Tabela 2- Ingressantes em cursos de graduação presenciais, segundo a categoria administrativa das IES - Brasil - 1995/2014

Ano	Categoria administrativa				Total
	Federal	Estadual	Municipal	Privada	
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: INEP (s/d)

Figura 2- Ingressantes em cursos de graduação presenciais, segundo a categoria administrativa das IES - Brasil - 1995/2014



Fonte: INEP (s/d)

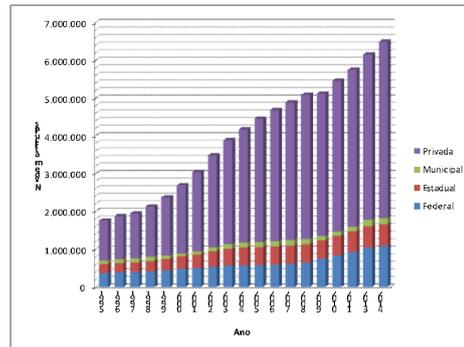
O número de matrículas teve um expressivo crescimento de 268% entre 1995 e 2014. Mas tal progresso do número de matrículas segue a mesma lógica do aumento das IES e dos ingressantes: o setor privado não só concentra a grande maioria das matrículas, como é a categoria administrativa que mais cresce. Embora as matrículas nas instituições federais tenham aumentado bastante, 195%, o fazem em proporções muito menores que as particulares, acolhendo, em 2014, apenas 17% dos ocupantes de vagas no sistema de ensino superior nacional.

Tabela 3- Matrículas em cursos de graduação presenciais, segundo a categoria administrativa das IES - Brasil - 1995/2014

Ano	Categoria administrativa				Total
	Federal	Estadual	Municipal	Privada	
1995	367.531	239.215	93.794	1.059.163	1.759.703
1996	388.987	243.101	103.339	1.133.102	1.868.529
1997	395.833	253.678	109.671	1.186.433	1.945.615
1998	408.640	274.934	121.155	1.321.229	2.125.958
1999	442.562	302.380	87.080	1.537.923	2.369.945
2000	482.750	332.104	72.172	1.807.219	2.694.245
2001	502.960	357.015	79.250	2.091.529	3.030.754
2002	531.634	415.569	104.452	2.428.258	3.479.913
2003	567.101	442.706	126.563	2.750.652	3.887.022
2004	574.584	471.661	132.083	2.985.405	4.163.733
2005	579.587	477.349	135.253	3.260.967	4.453.156
2006	589.821	481.756	137.727	3.467.342	4.676.646
2007	615.542	482.814	142.612	3.639.413	4.880.381
2008	643.101	490.235	140.629	3.806.091	5.080.056
2009	752.847	480.145	118.176	3.764.728	5.115.896
2010	833.934	524.698	103.064	3.987.424	5.449.120
2011	927.086	548.202	120.103	4.151.371	5.746.762
2013	1.045.507	557.588	174.879	4.374.431	6.152.405
2014	1.083.586	576.668	161.375	4.664.542	6.486.171

Fonte: INEP (s/d)

Figura 3- Matrículas em cursos de graduação presenciais, segundo a categoria administrativa das IES - Brasil - 1995/2014



Fonte: INEP (s/d)

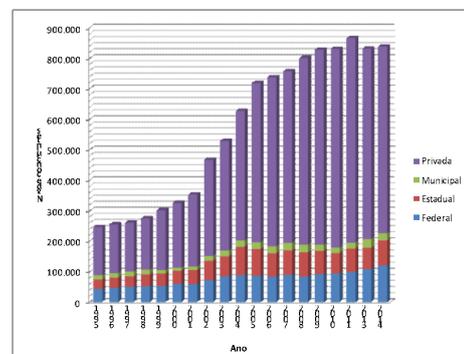
Na tabela e no gráfico abaixo se apresenta a evolução dos concluintes, na qual se identificam as mesmas regularidades: crescimento tímido da taxa de concluintes em universidades públicas, se comparado com grandes taxas no setor lucrativo. Esta desproporção aumenta principalmente após 2002, quando das políticas de incentivo à expansão do setor privado. Mas aqui se observa uma diferença entre o gráfico de ingressantes e matriculados e o de concluintes: este último se estabiliza após 2009, indicando que o ingresso progressivo aumenta o contingente de estudantes, mas não significa aumento no número de graduados. A conclusão dos cursos não acompanha o ritmo de entrada na vida universitária.

Tabela 4- Concluintes em cursos de graduação presenciais, segundo a categoria administrativa das IES - Brasil - 1995/2014

Ano	Categoria administrativa				Total
	Federal	Estadual	Municipal	Privada	
1995	42.753	31.138	13.971	158.025	245.887
1996	46.187	33.714	15.050	159.450	254.401
1997	49.667	34.693	15.460	160.404	260.224
1998	51.419	38.731	15.932	168.302	274.384
1999	52.787	40.725	11.848	195.401	300.761
2000	59.098	43.757	9.596	212.283	324.734
2001	58.726	46.584	11.331	235.664	352.305
2002	71.285	63.917	15.899	315.159	466.260
2003	84.341	65.375	19.443	359.064	528.223
2004	88.098	93.152	21.012	424.355	626.617
2005	86.011	87.676	21.867	522.304	717.858
2006	83.686	76.516	22.883	553.744	736.829
2007	89.257	80.014	24.260	563.268	756.799
2008	84.036	78.879	24.843	612.560	800.318
2009	91.576	75.910	20.318	639.124	826.928
2010	93.442	66.843	18.122	650.879	829.286
2011	98.383	76.980	19.303	670.495	865.161
2013	107.792	70.148	28.321	623.677	829.938
2014	119.988	82.076	23.650	611.590	837.304

Fonte: INEP (s/d)

Figura 4- Concluintes em cursos de graduação presenciais, segundo a categoria administrativa das IES - Brasil - 1995/2014



Fonte: INEP (s/d)

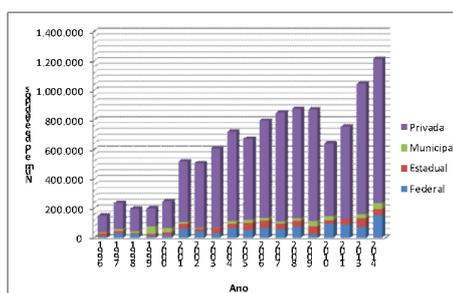
Esta estabilização no aumento de concluintes se faz acompanhar de persistentes taxas de abandono em todos os níveis de ensino. Mantendo a proporcionalidade, as escolas privadas detêm os níveis mais altos de abandono, como se vê abaixo.

Tabela 5- Número de evadidos das IES, por categoria administrativa, segundo o ano

Ano	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total
1996	10.434	20.694	5.528	113.959	150.615
1997	29.874	15.267	13.143	178.306	236.590
1998	24.934	7.901	11.901	151.890	196.626
1999	12.207	14.055	51.558	121.456	199.276
2000	18.221	18.246	29.161	182.895	248.523
2001	60.169	34.892	10.915	411.483	517.459
2002	42.626	19.088	4.891	438.966	495.789
2003	30.403	35.277	2.135	537.284	605.099
2004	65.265	30.096	18.398	604.321	718.080
2005	52.717	48.163	21.070	548.857	670.807
2006	67.589	49.628	18.350	657.182	792.749
2007	57.356	39.023	14.649	737.408	848.436
2008	74.448	40.520	16.892	741.953	873.813
2009	22.302	54.531	37.294	755.718	869.845
2010	94.687	23.536	28.552	492.616	639.391
2011	90.472	38.506	704	624.021	752.295
2013	72.990	60.090	26.984	885.868	991.964
2014	153.469	40.940	40.849	976.782	1.212.040

Fonte: INEP (s/d)

Figura 5- Número de evadidos das IES, por categoria administrativa, segundo o ano



Fonte: INEP (s/d)

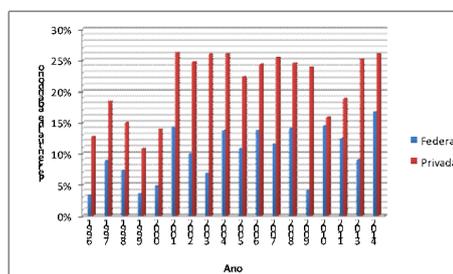
E a situação das instituições particulares tem um agravante: além de deterem os maiores números absolutos de abandono, têm também os maiores números relativos. Isto é, o abandono não é apenas proporcionalmente maior nelas porque elas contêm o maior contingente; o percentual de alunos que abandonam os estudos é muito maior nelas que nas federais, por exemplo. O gráfico abaixo compara o percentual de abandono de federais e particulares, deixando de importar o volume absoluto de cada alunado. As particulares têm maior evasão absoluta e relativa.

Tabela 6- Percentual de abandono das IES, por categoria administrativa, segundo o ano

Ano	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total
1996	3%	10%	7%	13%	10%
1997	9%	7%	15%	18%	15%
1998	7%	4%	13%	15%	12%
1999	3%	6%	47%	11%	11%
2000	5%	7%	38%	14%	12%
2001	14%	12%	18%	26%	22%
2002	10%	7%	-8%	25%	19%
2003	7%	10%	3%	26%	21%
2004	14%	9%	17%	26%	22%
2005	11%	13%	19%	22%	19%
2006	14%	12%	16%	24%	21%
2007	11%	10%	13%	25%	22%
2008	14%	10%	14%	25%	21%
2009	4%	13%	31%	24%	20%
2010	14%	6%	29%	16%	15%
2011	12%	9%	-1%	19%	16%
2013	9%	13%	-29%	25%	20%
2014	17%	9%	27%	26%	23%

Fonte: INEP (s/d)

Figura 6- Percentual de abandono das IES, por categoria administrativa, segundo o ano



Fonte: INEP (s/d)

Feita essa caracterização geral, a análise das desigualdades de acesso e de permanência e do abandono se restringe aos estudantes das universidades federais. Apesar de parecerem inexpressivos, se comparados aos das instituições com fins lucrativos, os números relativos ao crescimento da rede federal indicam um crescimento significativo: se em 1995 as federais admitiram 72.623 estudantes, em 2014 acolheram 311.536, um aumento na capacidade de absorção de 329%. No mesmo período, o volume de matriculados cresceu 195%, totalizando 1.083.586 em 2014. E o contingente de concluintes quase triplicou aumentando 181% ao longo desses 20 anos.

Heringer (2015) conclui que não só houve ampliação do acesso, mas a diversificação dele, dada a chegada de um contingente maior de estudantes de origem popular, embora tenha identificado desafios à permanência deles, como dificuldades financeiras, mobilidade, conciliação com trabalho e pouca participação na vida acadêmica além das aulas. Os novos estudantes são responsáveis pela transformação no perfil dos universitários, principalmente nas federais. “Essas são indicações de que talvez tenhamos agora menos ‘herdeiros’, no sentido bourdieusiano do termo. Tais estudantes são chamados de ‘novos’ exatamente porque suas famílias até então não tinham acesso ao ensino superior” (HERINGER, 2015, p. 42).

Mas a heterogeneidade no alunado das instituições federais não significa que a ocupação das vagas seja um processo homogêneo, proporcional ou igualitário. Acesso e a permanência são marcados por desigualdades e, portanto, diferenças na experiência da vida universitária (ZAGO, 2006). É preciso conhecer *como* se dá essa ocupação, de que maneira esta inclusão se estrutura. Como são as condições de escolarização daquele grupo de estudantes em desvantagens socioeconômicas e culturais que logram ter acesso ao ensino superior?

Primeiramente, o que se pode chamar a distribuição do “capital informacional” (ZAGO, 2006). Enquanto para os estudantes oriundos das classes médias a educação universitária é uma expectativa concreta, certa, para aqueles das classes populares ela raramente é uma opção, e mesmo quando o é, é ajustada à sua realidade. A experiência escolar de alunos de quadros médios na educação básica brasileira é comumente guiada por estratégias da família do estudante, como escolha dos estabelecimentos escolares, preferência pelo ensino básico privado, busca de informações sobre o sistema, isenção do jovem de outros afazeres e preparação competitiva precoce. É uma escolaridade construída sem o espaço para o acaso, e envolve antecipação, treinamento e previdência (NOGUEIRA, 2011). Nas camadas populares, todavia, a decisão pelo ensino superior não é natural, evidente, quase inevitável. Quando a escolarização breve e o mercado de trabalho são o caminho mais provável, o ensino superior precisa ser “descoberto”, o que depende de um longo caminho e uma combinação particular de fatores sociais. Para que o “improvável se torne possível” é preciso uma combinação particular de fatores sociais capazes de explicar o sucesso improvável (LAHIRE, 2004)

As desigualdades são evidenciadas também pela relegação a certas carreiras. Realistas quanto às reais chances de ingresso, os novos estudantes raramente miram universidades públicas. E ainda que o façam, decidem-se pelos cursos menos prestigiados. Neste sentido, a “escolha” do curso merece aspas, pois tal decisão geralmente recai sobre os cursos de baixa concorrência, nos quais as chances de aprovação são maiores (HONORATO e HERINGER, 2015; CARDOSO e VARGAS, 2015). O provável tem sua causalidade: os sujeitos determinam suas chances de sucesso de acordo com suas condições materiais de existência, tornando-se assim “inconscientemente cúmplices dos processos que tendem a realizar o provável” (BOURDIEU, 2015, p. 91).

Os novos estudantes frequentemente mantêm uma relação instrumental com o diploma, independentemente do curso no qual se matriculem. A lógica é: melhor ter um diploma do que não ter. A relação com o diploma é pragmática, tem pouco a ver com a formação profissional, mas com as vantagens financeiras associadas à posse dele. A motivação fundamental para se estudar não são os conhecimentos e habilidades para a atuação profissional, mas pelo status de graduado, que assegura ganhos adicionais (ZUCARELLI, 2015).

Como consequência desses processos de autoexclusão, observa-se que a seleção dos estudantes para os respectivos cursos nas IFES obedece a uma segmentação social anterior às políticas de expansão. A ocupação das vagas é estratificada de acordo com origem social dos estudantes, o que significa que, nas universidades federais, cursos de maior prestígio ainda são privilégio de uma pequena parcela (ZUCARELLI, 2015). Antecedentes sociais, econômicos, culturais e escolares agrupam acadêmicos cujos perfis socioeconômicos se assemelham. As diferenças se expressam na composição do corpo discente (ZAGO, 2006).

E a permanência destes estudantes? Uma vez examinadas as implicações das diferenças sociais para o acesso e as consequências deles para o ingresso dos estudantes, é preciso também abordar a permanência dos novos estudantes neste cenário de inclusão nas IFES.

O primeiro fato a se assinalar na permanência destes estudantes é a distância entre o conhecimento escolar com que os novos estudantes chegam às universidades públicas e o nível de exigência que elas impõem a eles. A inclusão no sistema significa, muitas vezes, exclusão do conhecimento, porque lacunas do passado escolar se fazem sentir no desempenho acadêmico (ZAGO, 2006).

Conforme já apontaram Bourdieu e Passeron (2013), não é que os estudantes que escapam à eliminação e logram ter acesso não têm cultura; a cultura deles é que não encontra qualquer legitimação no espaço escolar. O arbitrário cultural ali celebrado e inculcado, exatamente o que presta à cultura de classes dominantes o status de capital cultural, não confere aos saberes e às competências destes estudantes qualquer legitimidade. O que se segue é a incompreensão da mensagem pedagógica emitida pelos professores, acompanhada de dificuldades de interpretação, de acompanhamento, de escrita, de vocabulário, de expressão oral, de língua estrangeira... Para os herdeiros do capital cultural, estas demandas do ambiente universitário são familiares; para os não-herdeiros, estranhas. Por isso, seus respectivos desempenhos acadêmicos, cursos escolhidos, opções de carreiras e fruição dos recursos e possibilidades oferecidos pelas instituições tendem a diferenciá-los, culminando em destinos sociais que reproduzem as mesmas desigualdades sociais e educacionais que causam tais disparidades (BOURDIEU e PASSERON, 2013, 2014).

Os novos estudantes também se diferenciam quanto às dificuldades de afiliação ao ambiente universitário, cuja dinâmica é distinta daquela da educação básica. As regras são imprecisas, as tarefas e prazos não são claramente determinados e certo uso da linguagem escrita e da oralidade – que não ensinados – são exigidos. Os estudantes, tão logo ingressam, precisam aprender a serem estudantes universitários, aprender os etnométodos deste ambiente, afiliar-se institucionalmente (COULON, 2008). É na capacidade de afiliação institucional é que se revelam as diferenças entre os estudantes. As chances de afiliação variam conforme a proximidade entre o universo social/cultural do aluno e a vida universitária.

Outro fator que diferencia o corpo discente internamente quanto à permanência é o trabalho (ALMEIDA, 2014). Estudantes trabalhadores são, sobretudo, estudantes parciais. Suas permanências são profundamente marcadas pela falta de tempo e por uma rotina extenuante. Estudam e realizam as tarefas acadêmicas em horário de almoço, no transporte público até a universidade, de madrugada, nos finais de semana, etc. (SANTOS, 2015). Como a vida universitária de trabalhadores se restringe às horas passadas em sala de aula, eles perdem atividades fora do horário das aulas. E “assistir às aulas e sair logo em seguida não contribui para a integração, para o desenvolvimento de um sentimento necessário a uma integração (HONORATO, 2015, p. 124)”. Ficam comprometidas a participação em eventos científicos e culturais, a integração em redes onde circulam informações de “bastidores” (bolsas, estágios e outras oportunidades), a interação com os colegas, a realização de trabalhos em grupo, a participação em projetos de pesquisa e extensão, a destreza com o fazer acadêmico (leitura, escrita e comunicação), a construção de uma relação real e não burocrática/artificial com orientadores, etc.

6- Contribuições para o tema

As políticas educacionais para a expansão do ensino superior no Brasil no século XXI acarretaram avanços. São inegáveis o aumento substancial do número de ingressantes, de matriculados e de concluintes ao longo do tempo. E, no caso específico das IFES, novos grupos sociais passaram a compor a seus quadros, indicando um processo de abertura destas instituições para outros segmentos sociais até então minoritários nelas.

Mas persistem desafios. Primeiramente, é preciso lembrar que a ampliação das vagas se deu por meio da mercantilização do ensino, com a proliferação das instituições pagas, onde só estudam aqueles que podem arcar com suas mensalidades. O Fies e o ProUni têm amenizado esse quadro, na medida que custeiam os estudos. Falta ainda zelar pela qualidade da formação recebida.

Quanto ao ingresso destes novos estudantes nas IFES, não se pode dizer que signifique democratização. Tal acesso ainda se dá em suas periferias, ou seja, em carreiras menos prestigiadas, nas quais as chances de ingresso são maiores. Os novos estudantes tendem a se relegar aos cursos que oferecem menores perspectivas de mobilidade, ao passo que os cursos mais valorizados seguem

intocados, majoritariamente ocupados por classes médias e altas. Embora tenham conseguido ingressar nas universidades públicas, esse ingresso se dá em suas margens. Permanecem desigualdades de acesso. Portanto, há inclusão, mas não democratização.

E aos impressionantes números da expansão se faz um alerta: a permanência não se dá na mesma proporção. O contingente de concluintes tende a se estabilizar, enquanto o de matriculados aumenta, indicando dificuldades de conclusão do curso. Além disso, taxas de abandono sugerem que políticas de expansão desacompanhadas de políticas de permanência são como “encher um balão furado”: ocasiona um volume temporário, um acréscimo efêmero de estudantes.

Assim, de acordo com as linhas teóricas adotadas, conclui-se que, no ensino superior brasileiro, inclusão não significa democratização. Há persistência de desigualdades, traduzidas em diferenças, conforme se vê na experiência universitária dos novos estudantes. Grupos sociais distintos se beneficiam de maneira diferenciada dessa expansão (Dubet, 2015). Há abertura a novos grupos, mas preservação do monopólio das carreiras mais prestigiadas nas mãos dos herdeiros do capital cultural (Bourdieu e Passeron, 2013, 2015). E, deste modo, uma segmentação interna dentro das IFES, que traduzem diferenças sociais. E as taxas de abandono persistem, indicando que se trata de uma “porta giratória” por onde saem aqueles grupos que lograram ter acesso ao ensino terciário (Ezcurra, 2011; Tinto, 1987). Se não houver políticas de enfrentamento, serão “excluídos do interior”, vendo seus diplomas se desvalorizar pelas diferentes trajetórias de formação e pela massificação dos títulos. Deve-se cuidar para que os que antes eram excluídos da universidade, não se tornem excluídos na universidade. Portanto, diante dos avanços e desafios, conclui-se que o Brasil vive, em seu ensino superior, um processo inclusivo, mas marcado por diferenças sociais que dispõe os estudantes a lugares e destinos diferenciados conforme suas posições de origem. Muitos entram, se distribuem hierarquicamente pelas instituições e carreiras e vários saem antes de concluir seus estudos. Enfim, uma inclusão excludente

7- Referências

- Almeida, W.M.. Estudantes com desvantagens sociais e os desafios da permanência na universidade pública In: Piotto, D. C. (org). Camadas populares e universidades públicas: trajetórias e experiências escolares. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.
- Bourdieu, P. Futuro de classe e causalidade do provável. In: Catani, A. e Nogueira, M. Escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 2015.
- Bourdieu, P; Passeron, J.C. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2013.
- _____. Os herdeiros: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Ed da UFSC, 2014.
- Brasil. Censo da educação superior 2013: resumo técnico. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015.
- Cardoso, A. C.; Vargas, H. M. Invisíveis no campus: sobre a permanência de estudantes de pedagogia e de engenharia mecânica na Universidade Federal Fluminense. In: Honorato, G.; Heringer, R. (orgs.). Acesso e sucesso no ensino superior: uma sociologia dos estudantes. Rio de Janeiro: 7 Letras: FAPERJ, 2015.
- Coulon, A. A condição de estudante: a entrada na vida universitária. Salvador: Edufba, 2008.
- Dubet, F. Qual democratização do ensino superior? In: Caderno CRH. Salvador: v. 28, n. 74, p. 255-265, Maio/Ago, 2015.
- Érlich, V. The “new” students and the studies and social life of French University Students in a context of mass education. European Journal of Education, [S.l.], v. 39, n. 4, p. 485-495, 2004.
- Ezcurra, A. M.. Masificación y enseñanza superior: una inclusión excluyente. In: Paula, M.F.C.; Lamarra, N.F. (orgs.). Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina. Aparecida: Idéias & Letras, 2011.
- Heringer, R.. O acesso ao curso de pedagogia da UFRJ: análise a partir dos ingressantes em 2011-2012. In: Honorato, G.; Heringer, R. (orgs.). Acesso e sucesso no ensino superior: uma sociologia dos estudantes. Rio de Janeiro: 7 Letras: FAPERJ, 2015.
- Honorato, G. Investigando ‘permanência’ no ensino superior: um estudo sobre cotistas do curso de pedagogia da UFRJ. In: Honorato, G.; Heringer, R. (orgs.). Acesso e sucesso no ensino superior: uma sociologia dos estudantes. Rio de Janeiro: 7 Letras: FAPERJ, 2015.
- Honorato, G.; Heringer, R. Acesso e sucesso no ensino superior e a pesquisa no curso de pedagogia da UFRJ. In: Honorato, G.; Heringer, R.(orgs.). Acesso e sucesso no ensino superior: uma sociologia dos estudantes. Rio de Janeiro: 7 Letras: FAPERJ, 2015.

- Inep. Sinopses Estatísticas da Educação Superior. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em 13/04/2016.
- _____. Microdados para download - Censo da Educação Superior. Disponível em < <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>. Acesso em 13/04/2016.
- Nogueira, M.A. Prefácio. In: Piotto, D. C. (org). Camadas populares e universidades públicas: trajetórias e experiências escolares. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.
- _____. A construção da excelência escolar – um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes de camadas médias intelectualizadas. In: NOGUEIRA, M.A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (orgs.). Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2011.
- Santos, C. T. Permanência de bolsistas do ProUni no ensino superior In: Honorato, G.; Heringer, R. (orgs.). Acesso e sucesso no ensino superior: uma sociologia dos estudantes. Rio de Janeiro: 7 Letras: FAPERJ, 2015.
- Tinto, V. Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition. Chicago: University of Chicago Press, 1987.
- Zago, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. In: Revista Bras. de Educação, v. 11, nº 32, maio/ago. 2006.
- Zuccarelli, C. Análise dos ingressantes no curso de pedagogia da UFRJ a partir de suas trajetórias no ensino médio. In: Honorato, G.; Heringer, R. (orgs.). Acesso e sucesso no ensino superior: uma sociologia dos estudantes. Rio de Janeiro: 7 Letras: FAPERJ, 2015.