



*O acesso ao ensino superior e o SiSU:
as implicações dos perfis dos
estudantes no ingresso, na
permanência e na qualidade da
formação*

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



Tese

O acesso ao ensino superior e o SiSU:
as implicações dos perfis dos estudantes no ingresso, na permanência e na
qualidade da formação

Darlise Nunes Ferreira

Pelotas, 2022

Universidade Federal de Pelotas / Sistemas de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

F384a Ferreira, Darlise Nunes

O acesso ao ensino superior e o SiSU : as implicações dos perfis dos estudantes no ingresso, na permanência e na qualidade da formação / Darlise Nunes Ferreira ; Maria Isabel da Cunha, orientadora. – Pelotas, 2022.

218f. : il.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2022.

1. Outros Sujeitos. 2. Culturas. 3. Aula universitária. 4. Acesso democrático. I. Cunha, Maria Isabel da, orient. II. Título.

CDD : 378

Darlise Nunes Ferreira

O acesso ao ensino superior e o SiSU:

as implicações dos perfis dos estudantes no ingresso, na permanência e na
qualidade da formação

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Isabel da Cunha

Pelotas, 2022

Darlise Nunes Ferreira

O acesso ao ensino superior e o SiSU:
as implicações dos perfis dos estudantes no ingresso, na permanência e na
qualidade da formação

Tese aprovada, como requisito parcial para obtenção do grau Doutora em
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação,
Universidade Federal de Pelotas.

Data da defesa: 15/03/2022

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Maria Isabel da Cunha (Orientadora)
Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas

Profa. Dra. Maria de Fátima Cóssio
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Cristina Pureza Duarte Boéssio
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas

Profa. Dra. Vera Lucia Felicetti
Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Hustana Maria Vargas
Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Dedico este trabalho ao Pedro Henrique porque através dele conheci a expressão mais intensa e mais doce do amor.

Eu ainda estou viva. Eu ainda estou saudável. Eu sou
abençoada. Obrigada Deus, pela minha vida.

Resumo

FERREIRA, Darlise Nunes. **O acesso ao ensino superior e o SiSU**: as implicações dos perfis dos estudantes no ingresso, na permanência e na qualidade da formação. 2022. 218f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2022.

As modificações na universidade pública decorrentes da implantação do Sistema de Seleção Unificada (SiSU) e que abrange os estudantes, os docentes, o ambiente e a valorização dos conhecimentos são a problemática na qual se insere este estudo. A questão de pesquisa que orienta as discussões versa sobre as implicações dos diversos perfis discentes propiciados pelo atual sistema de ingresso no ensino superior, para a permanência e a qualidade na formação dos estudantes em um campus universitário no Sul do Rio Grande do Sul. Analisar se os diversos perfis discentes mobilizam discussões sobre o acesso ao ensino superior após a implantação do SiSU é o objetivo geral. As dimensões do acesso – ingresso, permanência e qualidade na formação – inauguram a sustentação teórica que se desdobra em referências como os Outros Sujeitos, diversidade cultural, democratização do acesso, formação etc. As estratégias investigativas estão ancoradas no estudo de caso único com fontes de evidências coletadas a partir de registros em arquivos e entrevistas formalizadas. O plano de análise se dá através de dois eixos de interpretação: o campo das determinações fundamentais e o nível interpretativo. A interligação entre as dimensões do acesso mostra que a permanência dos estudantes de diversos perfis é influenciada pelo nível de interação que estabelecem tanto com a comunidade quanto com a academia e, especialmente com os docentes. Essa interação é ancorada na valorização de suas culturas, nos processos de trocas e na co-presença. Desde a suplantação de um modelo excludente às possibilidades de interação com as quais coexistam e coparticipem as diversas culturas – com suas características restritas e com as novas representações construídas no espaço/tempo em que se dão – está o desafio asseverado aos implicados.

Palavras-chave: Outros Sujeitos; culturas; aula universitária; acesso democrático.

Resumen

FERREIRA, Darlise Nunes. **El acceso a la enseñanza superior y el SiSU: las implicaciones de los perfiles de los estudiantes en la admisión, la permanencia y en la calidad de la formación.** 2022. 218f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2022.

Las modificaciones en la universidad pública resultantes de la implantación del *Sistema de Seleção Unificada* (SISU) que abarca a los estudiantes, a los docentes, al ambiente y a la valoración de los conocimientos es la problemática en la cual se inserta este estudio. La cuestión de investigación que orienta las discusiones discurre sobre las implicaciones de los diversos perfiles de estudiantes asistidos por el actual sistema de admisión a la enseñanza superior, para la permanencia y la calidad en la formación de los estudiantes en un campus universitario en el Sur del Río Grande del Sur. Analizar si los distintos perfiles discentes incitan discusiones sobre el acceso a la enseñanza superior tras la implantación del SISU es el objetivo general. Las dimensiones del acceso – admisión, permanencia y calidad en la formación – abren la sustentación teórica que se desdobra en referencias como los Otros Sujetos, diversidad cultural, democratización del acceso, formación. Las estrategias investigativas están ancladas en el estudio de caso único con fuentes de pruebas recogidas a partir de registros en archivos y entrevistas formalizadas. El plan de análisis se da por entre dos ejes de interpretación: el campo de las determinaciones fundamentales y el nivel interpretativo. La interconexión entre las dimensiones del acceso demuestra que la permanencia de los estudiantes de diversos perfiles es motivada por el nivel de interacción que establecen tanto con la comunidad como con la academia y, sobre todo, con los docentes. Esa interacción es sostenida en la valoración de sus culturas, en los procesos de intercambios y en la actuación de los involucrados. Desde la superación de un modelo excluyente en dirección a las posibilidades de interacción con las cuales coexistan y coparticipen las diversas culturas – con sus características restrictas y con las nuevas representaciones construidas en el espacio/tiempo en que se dan – está el desafío aseverado a los sujetos implicados.

Palabras-clave: Otros Sujetos; culturas; clase universitaria; acceso democrático.

Abstract

FERREIRA, Darlise Nunes. **The access to higher education and SiSU: the implications of student's profiles for entry, permanency and quality of education.** 2022. 218f. Thesis (Ph. D. in Education) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2022.

The changes in public university resulting from the Unified Selection System (SISU) which comprise students, teachers, the environment and knowledge promotion are the problem of this study. The research question that guides the discussion concerns the implications of various student profiles given by the current selection system for higher education entry, permanency and the quality of students' education on a university campus in the south of Rio Grande do Sul. The general objective is to analyze if the various student profiles foment discussions about the access to higher education after the implementation of SISU. The dimensions of access – entry, permanency and quality of education – inaugurate the theoretical support that unfolds in references as Other Subjects, cultural diversity, democratization of access, education, etc. The research strategies are anchored in a single case study with sources of evidence gathered from records in files and formalized interviews. The analysis plan is given through two axes of interpretation: the fundamental determinations field and the interpretive level. The connection among the dimensions of access shows that the permanency of students of various profiles is influenced by their level of interaction with both community and academy – specially with teachers. This interaction is anchored in their cultures' promotion, exchanging processes, and in co-presence. The challenge to those involved starts at supplanting a model that excludes possibilities of interaction with which different cultures coexist and co-participate – with their restricted characteristics and new representations built in the space/time in which they take place.

Keywords: Other Subjects; cultures; university class; democratic access.

Lista de Figuras

| | | |
|-----------|--|----|
| Figura 1 | Localização do município de Jaguarão no mapa do RS..... | 25 |
| Figura 2 | Mapa com localização das UUs da UNIPAMPA..... | 27 |
| Figura 3 | Gráfico com o percentual de ingressantes via SiSU por UU da UNIPAMPA em 2013..... | 29 |
| Figura 4 | Gráfico com o percentual de ingressantes via SiSU por UU da UNIPAMPA em 2016..... | 29 |
| Figura 5 | Gráfico com o comparativo de ingressantes na UNIPAMPA nos anos de 2013 e 2016..... | 30 |
| Figura 6 | Gráfico com o comparativo de ingressantes na UU da UNIPAMPA instalada na cidade de Jaguarão nos anos de 2013 a 2016..... | 30 |
| Figura 7 | Quadro com os documentos oficiais que fazem referência ao acesso ao ensino superior..... | 37 |
| Figura 8 | Quadro com os números de IES públicas participantes do SiSU, considerando os períodos regulares de ingresso..... | 42 |
| Figura 9 | Quadro com o quantitativo de universidades federais no ano de 2018 e modalidade de processo seletivo..... | 43 |
| Figura 10 | Quadro com os números de matriculados e concluintes na educação superior..... | 44 |
| Figura 11 | Quadro com distribuição das dissertações e teses de acordo com a IES..... | 47 |
| Figura 12 | Quadro com a listagem de dissertações do estado do conhecimento..... | 48 |
| Figura 13 | Quadro com a listagem de teses do estado do conhecimento..... | 49 |
| Figura 14 | Quadro com as dissertações e teses com foco na democratização do acesso ao ensino superior..... | 50 |
| Figura 15 | Quadro com as dissertações e teses com foco nas políticas de ações afirmativas..... | 53 |
| Figura 16 | Quadro com as dissertações e teses com foco na trajetória ou no perfil dos estudantes..... | 55 |
| Figura 17 | Quadro com a síntese dos resultados divulgados nas dissertações e teses analisadas..... | 59 |
| Figura 18 | Quadro com as expressões recorrentes nas considerações finais das dissertações teses analisadas..... | 61 |

| | | |
|-----------|---|-----|
| Figura 19 | Quadro com o escopo da pesquisa..... | 64 |
| Figura 20 | Quadro de planejamento da pesquisa..... | 67 |
| Figura 21 | Quadro com o esquema da operacionalização da análise de dados baseado na hermenêutica-dialética..... | 76 |
| Figura 22 | Quadro com o modelo de convergência para a construção dos perfis dos estudantes na dimensão do ingresso..... | 105 |
| Figura 23 | Quadro com a síntese da coleta de dados sobre os estudantes regulares..... | 106 |
| Figura 24 | Quadro com o comparativo da margem de erro e satisfação amostral considerando os estudantes regulares listados e os estudantes potenciais respondentes..... | 107 |
| Figura 25 | Quadro com a representação dos cursos de vinculação dos estudantes..... | 109 |
| Figura 26 | Quadro com a representação dos locais de nascimento dos estudantes..... | 110 |
| Figura 27 | Quadro com a representação da vinculação dos estudantes ao município de Jaguarão..... | 110 |
| Figura 28 | Quadro com a representação da locomoção dos estudantes participantes da pesquisa..... | 111 |
| Figura 29 | Quadro com a representação da faixa etária dos estudantes participantes da pesquisa..... | 112 |
| Figura 30 | Quadro com a representação da cor ou raça autodeclarada pelos estudantes..... | 112 |
| Figura 31 | Quadro com a representação da diversidade sexual dos estudantes..... | 113 |
| Figura 32 | Quadro com a representação da vinculação dos estudantes à cidade por sexo biológico..... | 114 |
| Figura 33 | Quadro com a representação das tipificações dos estudantes..... | 115 |
| Figura 34 | Quadro com a representação das modalidades de ingresso dos estudantes..... | 116 |
| Figura 35 | Quadro com a representação das modalidades de vagas dos estudantes..... | 118 |
| Figura 36 | Quadro com a representação das condições de trabalho e renda dos estudantes..... | 118 |
| Figura 37 | Quadro com a representação da cor ou raça dos estudantes e as condições de trabalho e renda..... | 119 |

| | | |
|-----------|---|-----|
| Figura 38 | Quadro com a representação das condições de trabalho e renda e sexo biológico dos estudantes..... | 120 |
| Figura 39 | Quadro com a representação do modo de subsistência dos estudantes..... | 120 |
| Figura 40 | Quadro com a representação dos dependentes dos estudantes.. | 123 |
| Figura 41 | Quadro com a representação da naturalidade e residência dos estudantes..... | 123 |
| Figura 42 | Quadro com a representação dos locais e condições de moradia dos estudantes..... | 124 |
| Figura 43 | Quadro com a representação das atividades diárias dos estudantes..... | 125 |
| Figura 44 | Quadro com a representação da escolaridade familiar dos estudantes..... | 126 |
| Figura 45 | Quadro com a representação dos estudantes de primeira geração e sexo biológico..... | 127 |
| Figura 46 | Quadro com a representação dos estudantes de geração contínua e sexo biológico..... | 128 |
| Figura 47 | Quadro com a representação dos estudantes de primeira geração e cor ou raça..... | 128 |
| Figura 48 | Quadro com a representação dos estudantes de geração contínua e cor ou raça..... | 129 |
| Figura 49 | Quadro com a representação das modalidades de vagas dos estudantes de primeira geração..... | 130 |
| Figura 50 | Quadro com a representação das modalidades de vagas dos estudantes de geração contínua..... | 130 |
| Figura 51 | Quadro com a representação da questão discursiva para os estudantes de outras localidades..... | 131 |
| Figura 52 | Quadro com a representação da questão discursiva para os estudantes de Jaguarão..... | 131 |
| Figura 53 | Quadro com o modelo de convergência para a construção da dimensão da permanência..... | 139 |
| Figura 54 | Quadro com a síntese de egressos por local de origem..... | 142 |
| Figura 55 | Quadro com a representação das mensagens de e-mail enviadas aos egressos..... | 142 |
| Figura 56 | Quadro com a representação dos potenciais respondentes da dimensão da permanência..... | 143 |

| | | |
|-----------|---|-----|
| Figura 57 | Quadro com o comparativo da margem de erro e satisfação amostral considerando os egressos listados e os egressos respondentes..... | 144 |
| Figura 58 | Quadro com a representação do número de egressos respondentes por cursos de graduação..... | 145 |
| Figura 59 | Quadro com representação da faixa etária dos egressos respondentes..... | 145 |
| Figura 60 | Quadro com a representação da cor ou raça autodeclaradas pelos egressos respondentes..... | 146 |
| Figura 61 | Quadro com a representação da diversidade sexual dos egressos respondentes..... | 146 |
| Figura 62 | Quadro com a representação das tipificações declaradas pelos egressos respondentes..... | 147 |
| Figura 63 | Quadro com a representação da locomobilidade dos egressos respondentes..... | 148 |
| Figura 64 | Quadro com a representação da média do tempo de vínculos dos egressos aos cursos..... | 149 |
| Figura 65 | Gráfico com o parecer dos egressos sobre a permanência como resultado de processos de acolhimento, habitabilidade, hospitalidade e dignidade..... | 151 |
| Figura 66 | Gráfico com a avaliação dos egressos sobre condicionantes como expectativas familiar e aprovação social..... | 152 |
| Figura 67 | Gráfico com a avaliação dos egressos sobre a diversidade cultural como um fragmento na prática pedagógica dos docentes | 152 |
| Figura 68 | Gráfico com a avaliação dos egressos sobre a abordagem reflexiva da diversidade cultural na prática pedagógica dos professores..... | 153 |
| Figura 69 | Gráfico com a avaliação dos egressos sobre o processo de adaptação-transição entre os moradores do local e os Outros Sujeitos..... | 155 |
| Figura 70 | Gráfico com a avaliação dos egressos sobre os processos individuais de integração à comunidade de Jaguarão..... | 156 |
| Figura 71 | Gráfico com a avaliação dos egressos sobre os processos individuais de transformação no decurso da permanência na cidade de Jaguarão..... | 157 |
| Figura 72 | Gráfico com a avaliação dos egressos sobre os processos individuais de incorporação às práticas culturais locais..... | 157 |
| Figura 73 | Quadro com a representação da questão discursiva | 158 |

encaminhada aos egressos e do quantitativo de respondentes...

| | | |
|-----------|---|-----|
| Figura 74 | Quadro com a representação da organização dos dados subjetivos da dimensão da permanência..... | 159 |
| Figura 75 | Quadro com a representação das categorias levantadas a partir da divisão os Outros Sujeitos na Instituição de Ensino..... | 160 |
| Figura 76 | Quadro com a representação das categorias levantadas a partir da divisão os Outros Sujeitos e a cidade..... | 160 |
| Figura 77 | Quadro com a representação da coleta de dados da dimensão da qualidade na formação..... | 170 |
| Figura 78 | Quadro com a representação das referências dos estudantes aos professores..... | 171 |
| Figura 79 | Quadro com a representação dos atributos dos professores indicados pelos estudantes..... | 174 |
| Figura 80 | Quadro com a representação da atuação profissional dos professores..... | 175 |
| Figura 81 | Quadro com a representação da resposta elaborada à questão/problema de pesquisa..... | 192 |

Sumário

| | | |
|----------|--|------------|
| 1 | Introdução..... | 17 |
| 2 | Origem do estudo: as transições..... | 21 |
| 2.1 | Eu estudante, eu profissional: transição pessoal..... | 21 |
| 2.2 | A cidade e a Universidade: transições coletivas..... | 23 |
| 2.3 | As transformações do lugar/local..... | 31 |
| 3 | Conhecimentos elementares sobre o tema da investigação..... | 35 |
| 3.1 | O acesso na legislação do ensino superior: entendendo o termo... | 35 |
| 3.2 | A implantação do SiSU..... | 39 |
| 3.3 | A difusão do tema nas pesquisas acadêmicas..... | 44 |
| 4 | Escolhas metodológicas..... | 63 |
| 4.1 | Delineamentos e estratégias da pesquisa..... | 65 |
| 4.2 | O caso em estudo..... | 67 |
| 5 | O referencial teórico da pesquisa..... | 78 |
| 5.1 | As perspectivas do acesso: três dimensões..... | 79 |
| 5.2 | A primeira dimensão do acesso: o ingresso..... | 80 |
| 5.2.1 | Os diversos perfis dos estudantes..... | 81 |
| 5.3 | A segunda dimensão do acesso: a permanência..... | 83 |
| 5.3.1 | Diversidade e identidade: as diferentes culturas..... | 86 |
| 5.4 | A terceira dimensão do acesso: a qualidade na formação..... | 88 |
| 5.4.1 | A prática pedagógica..... | 90 |
| 5.4.2 | A intenção da prática pedagógica: o conhecimento pluriversitário.. | 93 |
| 5.4.3 | Discutindo a democracia..... | 95 |
| 5.4.4 | Democratização do acesso e acesso democrático..... | 99 |
| 6 | Interpretando as dimensões do acesso: o exame dos dados... | 102 |
| 6.1 | O campo das determinações fundamentais..... | 102 |
| 6.1.1 | Ingresso: os perfis dos estudantes regulares..... | 104 |
| 6.1.1.1 | O tangível: questões objetivas..... | 108 |

| | | |
|----------|---|------------|
| 6.1.1.2 | O distinto: questões subjetivas..... | 131 |
| 6.1.1.3 | O discurso dos Outros Sujeitos - Parte 1..... | 132 |
| 6.1.1.4 | O discurso dos estudantes originais..... | 135 |
| 6.1.2 | Permanência: o êxito dos egressos..... | 139 |
| 6.1.2.1 | Representações do grupo de egressos..... | 144 |
| 6.1.2.2 | Ponderações do grupo: avaliando as vivências e convivências..... | 147 |
| 6.1.2.3 | Os Outros Sujeitos na Instituição de Ensino: avaliação..... | 150 |
| 6.1.2.4 | Os Outros Sujeitos na cidade: avaliação..... | 154 |
| 6.1.2.5 | O discurso dos Outros Sujeitos - Parte 2..... | 158 |
| 6.1.2.6 | Os Outros Sujeitos na Instituição de Ensino: discursos..... | 160 |
| 6.1.2.7 | Os Outros Sujeitos na cidade: discursos..... | 164 |
| 6.1.3 | Qualidade na formação: os professores mais prestigiados..... | 170 |
| 6.1.3.1 | A pragmática da aula e a valorização das culturas..... | 176 |
| 6.1.3.2 | A interlocução entre o componente curricular e o cotidiano..... | 178 |
| 6.1.3.3 | A compreensão humana..... | 181 |
| 6.2 | O nível interpretativo..... | 186 |
| 6.2.1 | O acesso ao ensino superior: das disposições às possibilidades de integração..... | 187 |
| 7 | Considerações finais..... | 194 |
| | Referências..... | 197 |
| | Apêncides..... | 209 |

Introdução

A construção que proponho neste texto originou-se da minha inquietação ao perceber alterações específicas ocorridas tanto no meu ambiente de trabalho quanto no ambiente social e cultural em que estou inserida. As alterações a que me refiro foram constituídas a partir da instalação de uma Unidade Universitária (UU) da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) na cidade de Jaguarão no Rio Grande do Sul (RS), e fortalecidas após a implantação do Sistema de Seleção Unificada (SiSU).

A UNIPAMPA é uma Universidade *multicampi* com UUs instaladas em 10 municípios do Rio Grande do Sul. Jaguarão é uma cidade de tradições culturais interioranas com pouco mais de 27 mil habitantes e o SiSU é um sistema *on-line* no qual os estudantes, a partir de suas inscrições, acompanham as possibilidades de ocupação de vagas no ensino superior público em qualquer Unidade Federativa (UF) do país.¹

Sou servidora da UNIPAMPA há mais de 14 anos e acompanhei o processo de instalação e consolidação da Universidade nas regiões de sua abrangência e, por certo, de modo mais singular no município de Jaguarão. Esse envolvimento me conduziu a perceber as modificações de ordem cultural, social e econômica que vêm acontecendo a partir da presença dos Outros Sujeitos (ARROYO, 2018) no local.²

Baseando-me em Arroyo (2018) defino os Outros Sujeitos como os estudantes que fazem uso de alguma prerrogativa advinda das ações afirmativas e das políticas de inclusão social e os estudantes que de alguma maneira apresentam uma condição social ou cultural que diverge das práticas localistas. A concepção de

¹Informo que no decorrer do texto apresento detalhadamente outros aspectos referentes à UNIPAMPA, ao município de Jaguarão e ao SiSU. Citá-los nesse momento do texto, serve como uma breve contextualização dos motivos que originaram esta produção.

²A expressão “Outros Sujeitos” está ancorada em Miguel Arroyo (2018) e será recorrente neste texto. Opto por usá-la em caixa alta para dar ênfase ao que representam os Outros Sujeitos na elaboração deste estudo.

estudante ou discente conflui com a ideia de pessoa com “características biológicas, cognitivas, sociais e afetivas que a tornam única em seu ser e fazer” (FELICETTI, 2021, p. 348). O estudante/discente da educação superior, especificamente, é “aquele que se insere em uma cultura educacional mais complexa, logo mais difícil de ser apropriada, e nela passa a ser protagonista e participe” (FELICETTI, 2021, p. 349). Relacionam-se, nesse sentido, ambos conceitos, às figuras estudantis do ensino superior no campo desta investigação.

O tema que constitui esta produção acadêmica incorpora o acesso dos estudantes ao ensino superior. O problema/questão de pesquisa em que me proponho a aprofundar procura responder *quais as implicações dos diversos perfis discentes, propiciados pelo atual sistema de ingresso no ensino superior (ENEM/SiSU), para a permanência e a qualidade na formação dos estudantes em um campus universitário no Sul do Rio Grande do Sul?*

A ligação entre os Outros Sujeitos e os diversos perfis de estudantes a partir das modificações na universidade pública decorrentes da implantação do SiSU, abrangendo também os docentes, o ambiente e a valorização dos conhecimentos, confere a problemática deste estudo.

O objetivo geral da investigação é *analisar se os diversos perfis discentes mobilizam a discussão sobre o acesso ao ensino superior após a implantação do SiSU*. A fim de aprofundamento, desdobram-se três objetivos específicos que servem às dimensões do acesso ao ensino superior – ingresso, permanência e qualidade na formação –, e que são basilares para o decorrer desta escrita: a) *caracterizar a aula universitária como um espaço de múltiplas culturas e de diversos perfis de estudantes*; b) *investigar como aspectos culturais e de condição pessoal influenciam na permanência dos estudantes*; c) *constatar se a diversidade cultural e os perfis dos estudantes são considerados nas práticas pedagógicas dos professores*. Para dar conta desta iniciativa o texto foi estruturado do seguinte modo:

Na seção 2, denominada *Origem do estudo: as transições*, descrevo perspectivas pessoais e profissionais que me aproximam do tema examinado, detalho aspectos referentes ao local da investigação e conto especificidades da criação da UNIPAMPA e de sua instalação na cidade de Jaguarão.

Na seção 3, *Conhecimentos elementares sobre o tema da investigação*, lanço meus esforços na leitura aprofundada sobre a legislação da educação brasileira a fim de encontrar as regulamentações que permitiram ou eram exigidas como meio

de acesso ao ensino superior em determinado tempo. Conto também o processo histórico da implantação do SiSU como uma política de democratização do acesso ao ensino superior. Por fim, apresento algumas produções acadêmicas que convergem com o tema do acesso ao ensino superior e que elenquei para comporem o “estado do conhecimento” (ROMANOWSKI, 2006).

Nas *Escolhas metodológicas* – título da seção 4 – apresento os procedimentos de sistematização que atenderam o propósito da investigação. Mostro o delineamento quanto à abordagem, à natureza, aos objetivos e aos procedimentos da pesquisa. Ao expor as estratégias investigativas sustento o estudo de caso único e a utilização de fontes de evidências como registros em arquivos e entrevistas formalizadas. Apresento o plano de análise dos dados através da hermenêutica-dialética – proposição de Minayo (2001; 2002) – uma vez que esse empreendimento permitiu que eu olhasse os dados em dois níveis de interpretação.

Na seção 5, *O referencial teórico da pesquisa*, apresento as perspectivas que assumo ao estudar o acesso ao ensino superior considerando as dimensões do ingresso, da permanência e da qualidade na formação como constituintes indispensáveis para esse conceito. Ancoro as discussões em Silva e Veloso (2010; 2013) e Sousa Santos (2011). Coadunado com a dimensão do ingresso, trato do perfil dos estudantes e busco respaldo em Gómez (2017), Ristoff (2013; 2016) e Arroyo (2018). Na dimensão da permanência, abordo o conceito de equidade na educação com base em Sposati (2010) e Felicetti e Morosini (2009). Também recorro a autores que discutem a diversidade cultural e as identidades, como Silva (2000; 2000a; 2016), Sousa Santos (2003; 2013), Candau (2008; 2011), entre outros. A dimensão da qualidade na formação é referenciada primordialmente em Garcia (1999), Cunha (1998; 2008; 2011), Morosini (2009) e Rozek (2018). Trato de conceitos como formação, interformação, qualidade e prática pedagógica. Ainda, fundados em Sousa Santos (2011; 2019) e Saviani (2008), os conceitos de conhecimento pluriversitário e democracia aprofundam o segmento.

A seção 6, *Interpretando as dimensões do acesso: o exame dos dados*, conta minha compreensão sobre as informações observadas. Organizo essa etapa a partir de dois níveis de análises: o “campo das determinações fundamentais e o nível interpretativo” (MINAYO, 2010). O primeiro nível apresenta dados do contexto sociocultural dos grupos analisados os quais descrevo através das três dimensões do acesso discutidas nesta investigação: o trabalho com 113 estudantes regulares

da UNIPAMPA mostra os perfis discentes no período específico da coleta das informações e desenha aspectos da dimensão do ingresso; sobre a dimensão da permanência observo, a partir do diálogo com 43 egressos dos cursos de graduação, aspectos que influenciaram em suas condições de êxito enquanto Outros Sujeitos; a dimensão da qualidade na formação encontra eco nos dizeres de cinco professores indicados pelos grupos de estudantes contatados tanto na dimensão do ingresso quanto na dimensão da permanência. O segundo nível apresenta o sentido que construo a partir das minhas subjetividades e das interpretações relacionadas ao contexto investigado, as respostas para as interrogações e para os objetivos que promoveram este estudo.

Por fim, encerrando esta atividade de escrita reflexiva, apresento algumas considerações sobre o processo da pesquisa e possíveis articulações do texto construído com a realidade posta no campo de investigações análogas.

2 A origem do estudo: as transições

Para explicar o que me aproxima do tema proposto nesta pesquisa de doutoramento faço uma breve retrospectiva da minha constituição pessoal e, por consequência, da minha formação e atuação profissional, pois entendo que a pesquisadora que nasce a partir deste estudo foi forjada nesses momentos e ambientes. A relevância desta narrativa é afirmada por eventos que sempre me aproximaram dos processos educativos, sejam informais e pessoais ou profissionais e coletivos, e serão contados por meio de idas e vindas temporais e espaciais, retomando aspectos que me vinculam à pesquisa e justificam a origem deste estudo. A sequência das ideias informa também sobre o território no qual se deu a investigação, a UU da UNIPAMPA instalada no município de Jaguarão no Estado do Rio Grande do Sul, retrata alguns aspectos do Município e mostra a minha percepção sobre a nova realidade instaurada a partir da existência dessa UU nessa cidade.

2.1 Eu estudante, eu profissional: transição pessoal

As origens que constituíram o meu caráter representam a condição familiar da maioria dos grupos nos quais estive inserida em minha trajetória pessoal. Venho de uma família com poucos recursos financeiros para a qual o maior bem possível de ser legado aos filhos é o gosto pelos estudos. Sempre tive prazer em estudar, em ler, em ir à escola e em aprender. Atributos como estudiosa, dedicada, participativa, responsável, entre outros, comuns de se ouvir nas escolas para caracterizar o “bom aluno”, servem, sem soberba, para definir a minha trajetória como estudante da escola básica. Durante esse período furtei-me de escolhas que certamente me proporcionariam maior satisfação em relação à minha formação, mas que exigiam investimento financeiro. Sempre soube que só poderia usufruir dos conhecimentos e

da instrução que a escola pública oferecesse. Pude enfim ingressar no curso de formação de professores – Magistério – alguns anos depois de concluir o ensino médio, devido à iniciativa governamental que ofertou esta modalidade de ensino na rede pública de educação.³ Assim que concluí esta etapa de formação comecei a atuar profissionalmente na educação infantil, na qual permaneci por seis anos.⁴

Ingressei no curso de Pedagogia – Séries Iniciais, da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), ofertado através do Programa Especial de Formação de Professores em Serviço. No mesmo período, vinculei-me por meio de concurso público à rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, período no qual, majoritariamente, atuei em classes de alfabetização – 1ª série/1º ano. Com os mesmos propósitos, os cursos de pós-graduação, bem como os demais estudos que realizava à época, me aproximavam das questões do aprendizado da leitura e da escrita e das infâncias.⁵

No ano de 2006 prestei concurso público para a então novíssima UNIPAMPA. Desde março de 2007, atuo como técnico-administrativo em educação na função de Técnica em Assuntos Educacionais na UU dessa Instituição de Ensino Superior (IES) instalada na cidade de Jaguarão. A partir da inserção no novo espaço e apesar de não me afastar da rede estadual de ensino e da alfabetização, outras inquietações começaram a surgir e a movimentar minha condição de ser educadora e cidadã em um ambiente em franca transformação.

Desde o meu ingresso na UNIPAMPA estive responsável pela Secretaria Acadêmica da UU instalada em Jaguarão e por todos os registros acadêmicos dos estudantes, do ingresso à diplomação. Concomitante, em decorrência da minha formação acadêmica, desenvolvia ações no Núcleo de Desenvolvimento Educacional, setor incumbido de prestar assessoramento pedagógico aos coordenadores de cursos e aos docentes, bem como propiciar atendimento aos estudantes com relação a temas específicos. Durante o ano de 2016, estive à frente da Coordenadoria de Registros Acadêmicos da Pró-Reitora de Graduação, na cidade de Bagé/RS. Nesse espaço de tempo, coordenei a equipe responsável pelos registros acadêmicos das dez UU da UNIPAMPA. Foi nesse período, no qual tive

³Era o ano de 1993, e na cidade de Camaquã/RS, onde eu residia à época, o Curso de Magistério era oferecido somente em escola particular.

⁴Nesse período já estava residindo na cidade de Jaguarão/RS.

⁵Especialização em Educação Brasileira – Universidade Federal do Rio Grande (2005) e Mestrado em Educação – Universidade Federal de Pelotas (2011).

acesso aos dados institucionais e acadêmicos da Universidade como um todo, que potencializei minhas inquietações, as quais já eram aguçadas com a realidade vivenciada na UU de Jaguarão.

Conhecer os índices de ingresso, permanência e evasão de uma universidade *multicampi*, inserida em um território geográfico extenso e carente de desenvolvimento econômico, social, cultural e educativo, me fez pretender buscar novas percepções e uma nova consciência sobre o que se pode construir a partir desses espaços. O desvelamento de uma nova realidade me mostrou que outras possibilidades, além das já percorridas na minha trajetória formativa, emergiam naquele ambiente e a conversão dessas possibilidades em ações concretas passariam, inevitavelmente, por transformações já iminentes.

As transformações a que faço referência, além de contar as circunstâncias em que se dá tal movimento, mostram também uma condição pessoal minha, de me permitir novas aprendizagens e me interessar por questões que envolvem o ensino superior, em função da nova ocupação profissional que me exige a aproximação aos cursos de graduação, às discussões sobre formação continuada de professores, bem como sobre os processos de ensinar e aprender nessa etapa da educação. Concomitante à minha inserção profissional no ensino superior, o lugar geográfico no qual me insiro inicia também um processo de transformação, inevitável e crescente, decorrente das ações políticas e educacionais que redesenharam o modo de vida de grande parte das pessoas nesse local.

2.2 A cidade e a Universidade: transições coletivas

O município de Jaguarão, cidade em que resido e ambiente no qual se deu a investigação, situa-se na Região Sul do Rio Grande do Sul e possui 27.931 habitantes.⁶ Considerando os dados sobre trabalho e rendimento, 15,3% da população tem ocupação remunerada, sendo que a média de proventos para essas atividades gira em torno de dois salários-mínimos nacional; Jaguarão, desse modo, ocupa a posição 348 de 497 municípios do Rio Grande do Sul.⁷ Ainda, 32,8% da população enquadra-se nas condições de renda familiar de até meio salário-mínimo

⁶Dados do mais recente censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2010.

⁷Dados referentes ao ano de 2016. Fonte: IBGE. Brasil em Síntese. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/jaguarao/panorama>>. Acesso em: 8 set. 2018.

por pessoa, o que representa a posição 193 dos 497 municípios gaúchos.⁸ Sobre o nível de instrução da população, tomando-se como referência o ano de 2010, os dados apontam que 17,86% da população possui o ensino médio completo e que 5,24% concluíram o ensino superior. Também indica 6,6% como a taxa de analfabetismo da população.⁹

Sobre os dados educacionais, somando-se as redes municipal, estadual, federal e particular tem-se a matrícula de 4.887 estudantes na educação básica e cerca de 650 alunos cursando, em sua maioria, o ensino superior público, ainda que pouco mais de 10% estejam vinculados à rede privada de educação superior.¹⁰ A média do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), para todas as redes de ensino em atividade no Município, é de 4,55.¹¹

Na figura 1, localizo no mapa do Rio Grande do Sul a cidade de Jaguarão para mostrar a região fronteiriça que ocupa e especificar sua qualidade de cidade-gêmea com o município uruguaio de Rio Branco. Conforme a Portaria Nº 125 de 21 de março de 2014, “são consideradas cidades-gêmeas os municípios cortados pela linha de fronteira, [...] que apresentem grande potencial de integração econômica e cultural.” Este fato caracteriza a cidade como espaço de múltiplas culturas uma vez que a concentração de brasileiros e uruguaios nos mesmos ambientes é constante. A condição cultural na região é fortemente mediada por tradições específicas do Rio Grande do Sul e do Uruguai.

⁸Dados referentes ao ano de 2016. Fonte: IBGE. Brasil em Síntese. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/jaguarao/panorama>>. Acesso em: 8 set. 2018.

⁹O ano de 2010 é o mais recente disponibilizado pelo IBGE. Fonte: IBGE. Brasil em Síntese. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/jaguarao/panorama>>. Acesso em: 10 set. 2018.

¹⁰Dados referentes ao ano de 2017. Fonte: IBGE. Brasil em Síntese. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/jaguarao/panorama>>. Acesso em: 10 set. 2018.

¹¹Dados referentes ao ano de 2017. Fonte: Ministério da Educação – MEC. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/>>. Acesso em: 8 set. 2018.



Figura 1 – Localização do município de Jaguarão no mapa do Rio Grande do Sul.
Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Jaguarao>.

Descrevo na sequência as convenções que resultaram na criação da UNIPAMPA, bem como a definição dos municípios que receberam as UUs. Destaco que a nova universidade foi estabelecida como uma das consequências das políticas do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) implementadas pelo governo federal a partir do ano de 2003.

Com o propósito de “contribuir com a região em que se edifica – um território com problemas no processo de desenvolvimento, inclusive de acesso à educação básica e à educação superior – a Metade Sul do Rio Grande do Sul” (UNIPAMPA, 2013, p. 5), é anunciada no mês de junho do ano de 2005 a criação da UNIPAMPA. A articulação política que culminou com esse anúncio acabou reprimindo a até então discutida federalização da Universidade da Região da

Campanha (URCAMP).¹² A condição *multicampi* da UNIPAMPA previa o atendimento das cidades da Região da Campanha e da Fronteira Oeste do Rio Grande do Sul nas quais a URCAMP já atuava.¹³ Sobre as ações políticas e os bastidores que incidiram na inclusão das cidades de Uruguiana e Jaguarão entre as receptoras de uma UU, sobressaem as articulações de mandatários de cargos eletivos (prefeito e deputado federal no caso de Uruguiana) e os interesses acadêmicos dos gestores da UFPel à época, no caso de Jaguarão.

Segundo as regiões turísticas do Rio Grande do Sul, Jaguarão está inserida na Costa Doce, território estrategicamente útil às diligências acadêmicas da UFPel que previam a ampliação de ações de ensino, pesquisa e extensão com vistas às relações exteriores e a intensificação das pautas voltadas para a Agência de Desenvolvimento da Bacia da Lagoa Mirim – ALM.¹⁴ A localização da cidade de Jaguarão, observada na figura 2, ilustra e justifica o interesse dos gestores da UFPel – pela posição geográfica de fronteira com o Uruguai –, especialmente pelas águas da Lagoa Mirim que ocupa o território brasileiro e o uruguaio.¹⁵

¹²“No ano de 2005, em decorrência da crise financeira, a gestão da universidade e políticos representantes dos poderes executivo e legislativo de diferentes escalas, iniciaram um processo de tentativa de federalização da URCAMP, que não foi aprovado. Em seu lugar, foi criada a Universidade Federal do Pampa, uma estrutura multicampi cuja sede foi estabelecida em Bagé, mas que tinha, a partir de então, sete de seus dez campi instalados em municípios nos quais a URCAMP mantinha unidades.” Fonte: <https://urcamp.edu.br/a-urcamp/institucional/historico-da-urcamp>.

¹³Alegrete, Bagé, Caçapava do Sul, Dom Pedrito, Itaqui, Santana do Livramento, São Borja e São Gabriel. Fonte: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/550>.

¹⁴A Agência de Desenvolvimento da Bacia da Lagoa Mirim – ALM atua, juntamente com o Uruguai, no aproveitamento dos recursos naturais e hídricos da Bacia da Lagoa Mirim, comuns ao território de ambos os países. A atuação se insere nos marcos da Comissão Mista Brasileiro-Uruguia para o Desenvolvimento da Bacia da Lagoa Mirim criada em 1963 e do Tratado de Cooperação da Lagoa Mirim de 1977. Fonte: <https://wp.ufpel.edu.br/alm/?page_id=2031>. Acesso em: 06 dez. 2021.

¹⁵Distribuição das cidades que compõem as UUs da UNIPAMPA, de acordo com as regiões turísticas do RS: Costa Doce – Jaguarão; Região da Fronteira – Alegrete, Itaqui, Santana do Livramento, São Gabriel e Uruguiana; Pampa Gaúcho – Bagé, Caçapava do Sul e Dom Pedrito; Região das Missões – São Borja. Fonte: Secretaria da Cultura, Turismo, Esporte e Lazer do Rio Grande do Sul.



Figura 2 – Mapa com localização das UUs da UNIPAMPA.
 Fonte: <http://novoportal.UNIPAMPA.edu.br/novoportal/universidade>.

Especificamente sobre a repercussão dessa definição, minha condição enquanto inserida na comunidade jaguareense me permite afirmar que houve grande surpresa com a indicação da cidade como um dos polos a compor a UNIPAMPA. As avaliações e comentários demonstravam uma polarização entre os que acreditavam no sucesso do empreendimento e os que entendiam como desnecessário um investimento nos volumes que se anunciava. Não obstante, essas reações reverberariam, num futuro próximo, incidências diretamente ligadas aos moradores do local e aos Outros Sujeitos, como os dados deste estudo mostrarão no decorrer do texto.

As primeiras ações da UNIPAMPA foram postas em prática por meio de um Acordo de Cooperação Técnica na modalidade de consórcio firmado entre o Ministério da Educação (MEC), a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a UFPel.¹⁶ A estas instituições de consolidação histórica, coube a organização da nova universidade bem como dos cursos ofertados e do pessoal técnico-

¹⁶O Consórcio Universitário da Metade Sul foi assinado em 22 de novembro de 2005. Coube à UFSM implantar os cursos nas cidades de Alegrete, Itaqui, São Borja, São Gabriel, e Uruguaiana e, à UFPel, os cursos nas cidades de Bagé, Caçapava do Sul, Dom Pedrito, Jaguarão e Santana do Livramento.

administrativo e docente a ser contratado. Nos meses de setembro e outubro do ano de 2006, consecutivamente, as atividades acadêmicas das UUs vinculadas à UFPel e à UFSM tiveram início.

No dia 11 de janeiro de 2008, através da Lei Federal nº 11.640/2008 é criada oficialmente a UNIPAMPA – Fundação Universidade Federal do Pampa. No momento de sua criação a UNIPAMPA contava com 2.320 alunos, 180 servidores docentes e 167 servidores técnico-administrativos em educação (UNIPAMPA, 2003, p. 7). Nos dias atuais, tem cerca de 14.500 alunos, 936 servidores docentes e 882 servidores técnico-administrativos em educação.

Na sua página institucional, a UNIPAMPA apresenta-se como uma das decorrências do Reuni, cita o Acordo de Cooperação Técnica firmado com o intuito de promover a ampliação do ensino superior na Metade Sul do Rio Grande do Sul e refere também o sentido de minorar o processo de estagnação econômica e impulsionar o desenvolvimento regional. Porém, contraditoriamente ao que vem sendo observado após a implantação do SiSU, sustenta um propósito que não se confirma:

A expansão da educação pública superior, com a criação da Universidade Federal do Pampa, além de concretizar um antigo sonho da população, permite que a juventude, ávida de conhecimentos, permaneça em sua região de origem e adquira as informações necessárias para impulsionar o progresso de sua região, no momento em que se forma mão-de-obra qualificada, e aumenta-se a autoestima de seus habitantes, tendo, como consequência, o surgimento de novas famílias, cujos filhos vislumbrarão opções para que se desenvolvam sociedades cultural e economicamente independentes (UNIPAMPA, 2019).

Não persistem dúvidas quanto ao progresso e o desenvolvimento econômico nas regiões em que houve instalada uma UU da UNIPAMPA, especialmente no que se refere às transações comerciais ou de natureza cultural. O movimento dos estudantes e professores impulsionou as cidades, em sua maioria pequenas e de tradições interioranas. O que se afasta desse contexto é a referência de que a UNIPAMPA mantém os estudantes em suas regiões de origem, uma vez que logo se observou o grande trânsito e a ampla mobilidade estudantil como decorrência da implantação do SiSU.

Concernente ao objetivo geral deste estudo que é analisar se os diversos perfis discentes mobilizam a discussão do acesso ao ensino superior após a implantação do SiSU, estão as práticas sociais locais que se modificam ao receber o

público estudantil do ensino superior, ação planejada e executada na realidade das políticas públicas voltadas para a educação e para o exercício da cidadania.

As figuras 3, 4 e 5 ilustram a experiência da UNIPAMPA no conceito de ingresso por meio do SiSU. A figura 6 detalha indícios dessas mudanças e aprimora a discussão em se tratando da realidade no município de Jaguarão.¹⁷

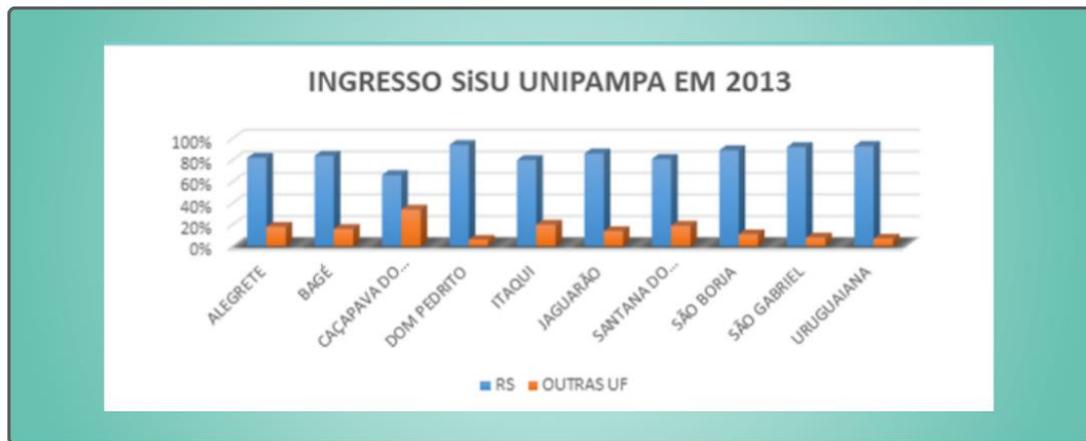


Figura 3 – Gráfico com o percentual de ingressantes via SiSU por UU da UNIPAMPA em 2013.
Fonte: Elaboração da autora com base nos dados do Sistema de Registro Acadêmico da UNIPAMPA.

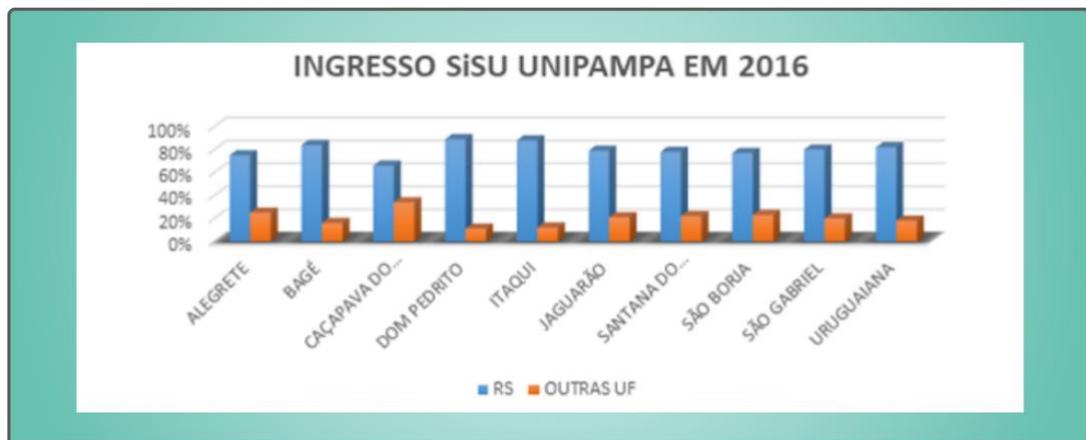


Figura 4 – Gráfico com o percentual de ingressantes via SiSU por UU da UNIPAMPA em 2016.
Fonte: Elaboração da autora com base nos dados do Sistema de Registro Acadêmico da UNIPAMPA.

¹⁷Na seção 6 – Interpretando as dimensões do acesso: o exame dos dados – justifico a escolha temporal que subsidia esta investigação.

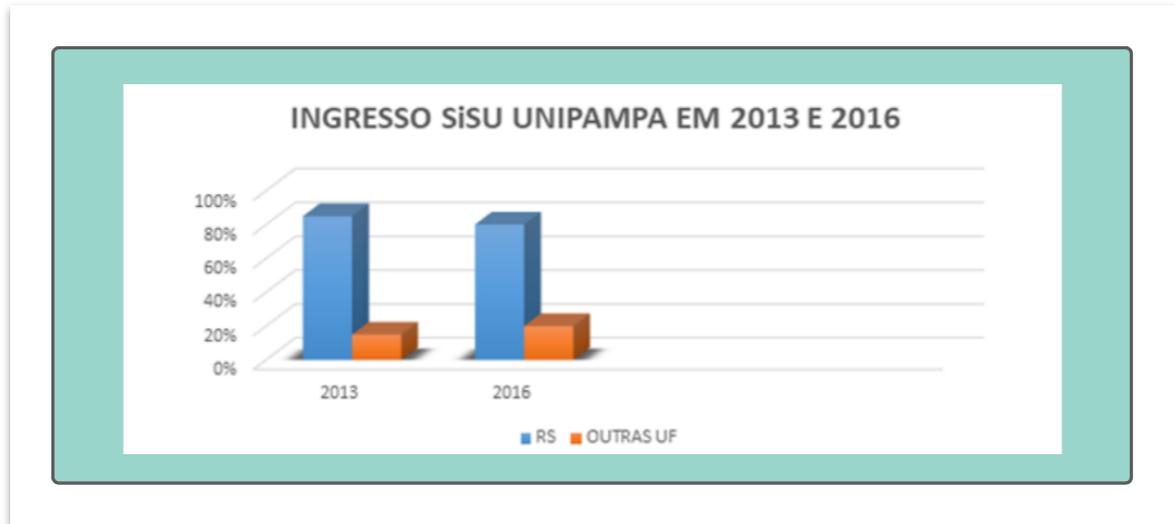


Figura 5 – Gráfico com o comparativo de ingressantes na UNIPAMPA nos anos de 2013 e 2016.
Fonte: Elaboração da autora com base nos dados do Sistema de Registro Acadêmico da UNIPAMPA.

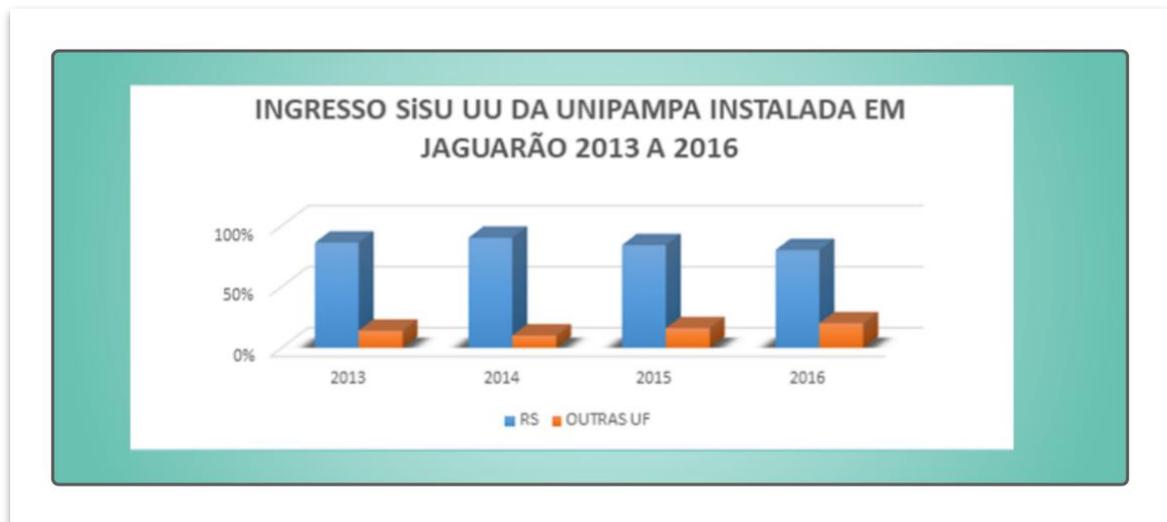


Figura 6 – Gráfico com o comparativo de ingressantes na UU da UNIPAMPA instalada na cidade de Jaguarão nos anos de 2013 a 2016.
Fonte: Elaboração da autora com base nos dados do Sistema de Registro Acadêmico da UNIPAMPA.

Em primeira análise pode parecer irrelevante os índices que apontam – em um universo de pouco mais de três mil vagas – o ingresso anual de aproximadamente 20% dos estudantes originários de outras Unidades Federativas (UF) que não o RS. Porém, como integrante da comunidade local, habituada com os modelos ditos tradicionais em um lugar onde a maioria da população se reconhece nos costumes e nos comportamentos, considero relevante propor discussões que abarcam o tema para afirmar que a chegada dos Outros Sujeitos vem modificando paradigmas consagrados e fazendo emergir novos contextos sociais e culturais.

A oferta de vagas anuais para o ingresso regular por meio do SiSU na UU da UNIPAMPA instalada em Jaguarão se manteve, no período de 2013 a 2016, em 300 distribuídas nos seis cursos de graduação. Considerando que o período necessário à conclusão dos cursos é, na maioria, de quatro anos, fica fácil perceber que em cada período de ingresso chegam à cidade, em média, 45 estudantes de outros estados que não o Rio Grande do Sul. A estimativa é de que, até o ano de 2016, ao menos 180 estudantes de outras UFs que não o RS, estiveram de alguma forma, inseridos no ambiente universitário e na comunidade local.

Mesmo que os índices de evasão possam refletir altas taxas de abandono ou cancelamento de vínculo, o conhecimento empírico revela que os Outros Sujeitos que resistem e dão continuidade aos estudos são capazes de modificar algumas condições de tradição cultural e social que pareciam, até certo ponto, estáveis e imutáveis. Sobre essas modificações, trato a seguir.

2.3 As transformações do lugar/local

O município de Jaguarão representa os padrões socioculturais regulares às comunidades do interior do Rio Grande do Sul, nas quais a típica tradição gaúcha é refletida nas manifestações populares. A produção rural estipula o fluxo dos bens e serviços, os “patrões” e “empregados” são distintamente reconhecidos. Os estudantes do ensino superior são os filhos dos “patrões” que, geralmente, buscam formação para dar continuidade ou expandir os empreendimentos familiares.

Destaco a afirmação de Santos (2006, p. 14) de que “os lugares se criam, se recriam e se renovam, a cada movimento da sociedade.” Os efeitos da política de ingresso de estudantes por intermédio do SiSU, movimentam a cidade de Jaguarão, de tal modo que vem se constituindo um “novo lugar” recriado e renovado. A concepção de “lugar” que assumo está para além de um espaço geográfico, é o cotidiano vivido e partilhado nas relações sociais, é a correspondência prática dos sujeitos com o mundo (SANTOS, 2010, p. 592).

Nas palavras de Santos (2006, p. 213), “cada lugar é, à sua maneira, o mundo [...] exponencialmente diferente dos demais”, portanto as contingências exemplificadas como as transformações do lugar/local, tornam únicas e restritas essas experiências. Foram por mim vividas e poderiam representar outras interpretações se observadas por outras pessoas e em lugares distintos. Não tenho

a pretensão de apresentar um diagnóstico preciso do “antes e depois” no espaço da minha investigação, mas procuro manifestar algumas circunstâncias observáveis a partir da mudança de paradigmas culturais e sociais decorrentes da implantação da UU da UNIPAMPA e, especialmente, após o advento do SiSU.

No primeiro momento as alterações mais perceptíveis foram referentes aos hábitos da linguagem oral, sotaques novos e expressões desconhecidas foram coabitando os diálogos. A fala “cantada” dos povos do norte e nordeste, os “esses” e “erres” chiados dos fluminenses ou a dicção inconfundível dos paulistas, passou a emaranhar-se com o sotaque gaúcho que, pela peculiaridade regional, mistura o português e o espanhol.

Em seguida, as relações comerciais passaram também a ser determinadas sob certa influência da diversidade cultural, nesse aspecto também pela chegada dos professores de outros lugares e regiões, seguramente com poder aquisitivo ampliado em relação à maioria dos estudantes. Surgiram, por exemplo, gêneros alimentícios não tão comuns nas lojas varejistas da cidade. Houve grande impulso no setor imobiliário, criaram-se pousadas, pensionatos, a locação de imóveis ou quartos para estudantes em “casas de família” redesenhou o jeito de habitar em Jaguarão.

A ocupação de espaços coletivos também é outra modificação significativa de ser observada. As praças, nas quais o movimento maior se dava em datas festivas específicas, e os passeios públicos – tomado pelos transeuntes com seus “mates” nos finais dos dias –, representam agora novos espaços nos quais não há parcimônia para se estender na grama, sentar-se nas calçadas, compartilhar uma bebida ou conversas em grupos. Destaco que a ocupação dos espaços e as interações se constituem em guetos: Outros Sujeitos agrupam-se entre si e nesses grupos inserem-se poucas pessoas do local. A aproximação entre grupos culturais se dá majoritariamente através da associação entre os iguais.

Credencio como motivo para que não haja a relação intensa entre os estudantes de fora e os do local, o fato de que “o homem de fora é portador de uma memória [...], provinda com ele de um outro lugar. O lugar novo o obriga a um novo aprendizado e a uma nova formulação” (SANTOS, 2006, p. 599). É, portanto, necessário um período de reconhecimento, de aceitação do novo, de exploração para os quais o tempo é elementar:

quanto mais instável e surpreendedor for o espaço, tanto mais surpreendido será o indivíduo, e tanto mais eficaz a operação da descoberta [...] e a noção de espaço desconhecido perde a conotação negativa e ganha um acento positivo, que vem do seu papel na produção da nova história (SANTOS, 2006, p. 599).

A tomada de consciência sobre a nova história amplia a aceitação do novo espaço, do novo lugar, contribui para a comunicação entre os sujeitos e para a percepção de que as situações que os aproximam são afins. Porém, esse trânsito de aproximação precisa ser considerado por ambos os lados, por todos os atores desse novo universo.

Cito ainda, dentre as transformações do lugar/local, a que considero mais efetiva e de fácil percepção: o engajamento da população estudantil nos movimentos de contestação social e política. Nos tempos anteriores, excetuando-se os períodos de disputas oficiais do calendário eleitoral, pouco se via o movimento das pessoas na busca de garantias sociais ou de construção de espaços para objeções de qualquer natureza. Não pretendo fazer julgamentos sobre a origem ou os propósitos dos posicionamentos políticos assumidos pelos sujeitos desse “novo lugar”, busco sim, destacar que de uma população aparentemente alheia às determinações políticas, surge uma nova representação social que se levanta, grita e vai às ruas mostrar suas posições, sua indignação e sua voz. Essa nova condição é fundada pela manifestação e pelo convívio das diversas culturas que se integram no novo lugar.

A linguagem, as relações comerciais, a ocupação dos espaços e as manifestações políticas são algumas das contingências determinantes do cenário constituído na cidade de Jaguarão após a implantação do SiSU. Além delas, é mister destacar os hábitos que dizem respeito às questões culturais e pessoais especificamente. Refiro-me, por exemplo, às vestimentas (roupas, calçados, acessórios), à expressão corporal (dança, movimentos), à aparência pessoal, à sexualidade etc. Mais uma vez, tomo o cuidado de não emitir juízo de valor sobre esses temas, pretendo unicamente relatar que, em comparação com o que costumeiramente se observava em Jaguarão, houve modificações que dão sentido à abordagem desses temas como uma nova significação cultural.

Santos informa que vivemos um tempo de mudanças e sucessão alucinante de eventos que provocam o estranhamento de nossa própria história, da sociedade local e do lugar no qual estamos inseridos. Destaca que “o sujeito no lugar estava

submetido a uma convivência longa e repetitiva com os mesmos objetos, os mesmos trajetos, as mesmas imagens, de cuja construção participava” (2006, p. 597). A chegada dos Outros Sujeitos, que se apresentam com uma cultura herdada, num espaço que não ajudaram a criar e cuja história desconhecem, provoca o que o autor nomeia de desculturalização.

Entendo que essa desculturalização se dá no conflito que exige que tanto os sujeitos do local quanto os sujeitos de fora se percebam e reconstruam significativamente uma nova condição cultural, dada a partir da soma ou da junção da cultura A com a cultura B. A nova condição cultural, que reflete a cultura AB, não assume valores nem importância, retrata apenas a nova condição de existência do local/lugar transformado, retrata a “matriz de um novo processo intelectual” (SANTOS, 2006, p. 598).

O processo de integração e entendimento da nova territorialidade e da nova cultura institui um novo sujeito que busca reaprender o que nunca lhe foi ensinado e que vai substituindo a sua ignorância por conhecimento que, embora fragmentado, integra a nova cultura, a nova territorialidade, o novo homem (SANTOS, 2006, p. 598). O movimento cultural que acontece na cidade, por certo é também observado, nos mesmos padrões, no ambiente universitário. Em que medida as manifestações culturais são sentidas na interação entre professores e estudantes? A dimensão cultural, nos critérios descritos aqui, interfere no desejo dos alunos em permanecer na academia? Os professores consideram a diversidade cultural dos estudantes e seus conhecimentos empíricos no planejamento das aulas? Estas são algumas reflexões empenhadas a partir das discussões propostas na pesquisa.

Na seção seguinte observo a legislação educacional brasileira sobre o tema acesso, detalho aspectos históricos da implantação do SiSU como uma política de democratização do acesso ao ensino superior e examino pesquisas acadêmicas que revelam aderência ao foco deste estudo.

3 Conhecimentos elementares sobre o tema da investigação

Na proposição de um documento que discute o acesso no ensino superior, importa saber quais os olhares que a legislação educacional e as pesquisas acadêmicas têm lançado sobre o assunto em questão. Para este fim, apresento nesta seção os resultados empreendidos a partir do exame tipo “estado do conhecimento” (ROMANOWSKI, 2006), no qual escrutino 13 produções acadêmicas.

Incluo também uma sintética contextualização sobre a implantação do SiSU como uma das políticas governamentais de democratização do acesso ao ensino superior. Ainda, examino determinado período temporal para descrever como a legislação educacional brasileira tem entendido o termo “acesso”, expressão basilar para as argumentações concebidas neste estudo.

3.1 O acesso na legislação do ensino superior: entendendo o termo

Fatos históricos indicam que o ensino superior tem passado por modificações que acompanham a evolução da humanidade. Registros apontam que o mais próximo do que atualmente chamamos de ensino universitário, surgiu na Grécia, quando no ano 387 antes de Cristo, o filósofo Platão criou a Academia (REALE, 2008 apud BORTOLANZA, 2017). Desde então, outros modelos foram surgindo e consolidando o que conhecemos sobre o ensino superior. O mais marcante talvez, no sentido de transformar a universidade de uma instituição de ensino para uma instituição de pesquisa, foi a proposta de Humboldt (1767 – 1835) a partir da fundação da Universidade de Berlim em 1810, na Alemanha.

Essa universidade constituiu um modelo que influenciou – e continua influenciando – outras universidades europeias e ocidentais. A ideia de universidade de Humboldt é fruto das reflexões baseadas no pensamento iluminista de Immanuel Kant (1724 – 1804), que propunha a libertação e a conquista da autonomia a partir

das reflexões advindas da aquisição do conhecimento (GARCIA, 2010). O desenrolar das atividades universitárias assume outro paradigma e as ações relacionadas à pesquisa científica tornam-se propulsoras de um novo saber. Se antes de Humboldt, as universidades eram locais apenas de difusão do conhecimento, principalmente com base na preleção dos professores, a partir dele, se constituíram como promotoras de uma ciência livre das intervenções políticas e das imposições sociais e procuravam conciliar o ensino e a pesquisa para garantir a formação moral do cidadão e o avanço da ciência.

É a partir desse modelo de universidade que no período imperial surgem no Brasil as primeiras escolas superiores. Nesses estabelecimentos o ensino era voltado para a formação de profissões liberais tradicionais, como direito e medicina, ou para as engenharias (SAMPAIO, 2011). Desde então, o ensino superior no Brasil foi se multiplicando “com o propósito dominante de se credenciar os educandos, melhor diria, os diplomados, para os postos e posições que se reputavam privilegiados para a constituição da elite do país” (TEIXEIRA, 1989, p. 111). Salienta o autor, que a expansão do ensino superior não aconteceu por meio de um plano de previsão ou por um propósito deliberado, do mesmo modo, não decorreu de nenhum ato legal determinado. A expansão se deu acompanhando as circunstâncias impostas pelo “crescimento acentuado do número de escolas e pela matrícula no ensino superior que seguia os modelos das escolas existentes dentro da legislação implantada pela revolução em 1930 e revista em 1937 com o lançamento do Estado Novo” (TEIXEIRA, 1989, p. 111).

Considerando que foi a partir do período histórico iniciado em 1930 que as discussões sobre o ensino superior no Brasil começaram a se intensificar, delimito esse período como o marco temporal para descrever os acontecimentos legais que remetem às condições e às exigências requeridas para o acesso ao ensino superior. Minha busca nos documentos da legislação educacional oficial do Brasil limitou-se a identificar de que maneira o acesso – contemplando a abrangência ampla do termo – é ou não manifestado. Procurei indicações que pudessem aludir ao acesso às dimensões do ingresso, permanência e qualidade na formação mesmo que essas expressões não fossem literalmente encontradas em todas as publicações. Além da legislação educacional, busquei também a Constituição Federal, que por óbvio, é o documento legal que orienta todos os demais.

| |
|---|
| <p>DECRETO Nº 19.851, DE 11 DE ABRIL DE 1931 ESTATUTO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS - LEI FRANCISCO CAMPOS</p> <p>Art. 81. A admissão inicial nos cursos universitários obedecerá às condições gerais abaixo instituídas, além de outras que constituirão dispositivos regulamentares de cada um dos institutos universitários: I - certificado do curso secundário fundamental de cinco anos e de um curso ginásial superior, com a adaptação didática, neste último, aos cursos consecutivos; II - idade mínima de 17 anos; III - prova de identidade; IV - prova de sanidade; V - prova de idoneidade moral; VI - pagamento das taxas exigidas.</p> |
| <p>LEI Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961 DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL</p> <p>Art. 69. Nos estabelecimentos de ensino superior podem ser ministrados os seguintes cursos: a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente, e obtido classificação em concurso de habilitação.</p> |
| <p>LEI Nº 5.540, DE 28 DE NOVEMBRO DE 1968 NORMAS DE ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO ENSINO SUPERIOR</p> <p>Art. 17. Nas universidades e nos estabelecimentos isolados de ensino superior poderão ser ministradas as seguintes modalidades de cursos: a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente e tenham sido classificados em concurso vestibular.</p> |
| <p>CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL</p> <p>Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VII - garantia de padrão de qualidade.</p> <p>Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.</p> |
| <p>LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996 DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL</p> <p>Art. 44. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas: II - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;</p> <p>Art. 51. As instituições de educação superior credenciadas como universidades, ao deliberar sobre critérios e normas de seleção e admissão de estudantes, levarão em conta os efeitos desses critérios sobre a orientação do ensino médio, articulando-se com os órgãos normativos dos sistemas de ensino.</p> |
| <p>LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO</p> <p>Meta 3: 3.6) universalizar o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, fundamentado em matriz de referência do conteúdo curricular do ensino médio e em técnicas estatísticas e psicométricas que permitam comparabilidade de resultados, articulando-o com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB, e promover sua utilização como instrumento de avaliação sistêmica, para subsidiar políticas públicas para a educação básica, de avaliação certificadora, possibilitando aferição de conhecimentos e habilidades adquiridos dentro e fora da escola, e de avaliação classificatória, como critério de acesso à educação superior;</p> <p>Meta 12: 12.1) otimizar a capacidade instalada da estrutura física e de recursos humanos das instituições públicas de educação superior, mediante ações planejadas e coordenadas, de forma a ampliar e interiorizar o acesso à graduação; 12.3) elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais nas universidades públicas para 90% (noventa por cento), ofertar, no mínimo, um terço das vagas em cursos noturnos e elevar a relação de estudantes por professor (a) para 18 (dezoito), mediante estratégias de aproveitamento de créditos e inovações acadêmicas que valorizem a aquisição de competências de nível superior; 12.5) ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos (às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, de que trata a Lei no 10.260, de 12 de julho de 2001, na educação superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico; 12.8) ampliar a oferta de estágio como parte da formação na educação superior; 12.16) consolidar processos seletivos nacionais e regionais para acesso à educação superior como forma de superar exames vestibulares isolados; Meta 13: 13.3) induzir processo contínuo de auto avaliação das instituições de educação superior, fortalecendo a participação das comissões próprias de avaliação, bem como a aplicação de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a qualificação e a dedicação do corpo docente.</p> |

Figura 7 – Quadro com os documentos oficiais que fazem referência ao acesso ao ensino superior.¹⁸
 Fonte: Elaboração da autora com base nos documentos oficiais citados.

¹⁸Referente às Metas do PND: Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência desse PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento). Meta 12:

A maioria dos documentos faz referência ao acesso como sinônimo de ingresso, limitando a chegada ao ensino superior a apenas uma dimensão. Dessa maneira, não mencionam outros fatores que demonstram o cuidado com os desdobramentos que o acesso ao ensino superior deveria requerer, como por exemplo a garantia da equidade no processo de ingresso, meios de promover a permanência dos estudantes, preocupação com um ensino de qualidade etc. Isto é comprovado nas Leis Nº 4.024/61, Nº 5.540/68 e Nº 9.394/96, que respectivamente restringem-se a informar que o acesso ao ensino se dará por meio de “classificação em concurso de habilitação”, “classificados em concurso vestibular” e “classificados em processo seletivo.”

A CF de 1988, anterior à LDB 9.394/96, no que se refere à educação, não trata especificamente do ensino superior, porém apresenta aspectos que sugerem uma ampliação na discussão sobre o que significa ter acesso ao sistema educacional, uma vez que referencia a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” como um dos princípios do ensino. Também informa como dever do Estado com a educação a garantia de “acesso aos níveis mais elevados de ensino.” Não indica os meios pelos quais as condições que garantiriam a permanência devam se dar, nem descreve o modo de assegurar o acesso de forma isonômica.

O panorama é alterado a partir da Lei Nº 13.005/14, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE). Através do PNE, que é organizado por meio de metas e estratégias, algumas modificações na concepção do acesso podem ser observadas. O emprego do ENEM para servir de avaliação classificatória como critério de acesso à educação superior (descrito como uma das estratégias previstas para a meta três) pode inserir-se nas discussões referentes à dimensão do ingresso, uma vez que está disponível a todo o público interessado e não limita os participantes por critérios do empreendimento financeiro necessário para a prestação de vestibulares específicos, com vinha sendo usual. Essa intenção é afirmada também na meta 12, que visa assegurar a qualidade da oferta e a

elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público. Meta 13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.

expansão do ensino superior público e, por meio da estratégia 16, assinala a “consolidação de processos seletivos nacionais e regionais para acesso à educação superior como forma de superar exames vestibulares isolados.”

Ainda na meta 12, a estratégia cinco prevê a ampliação das políticas de inclusão e de assistência estudantil com o intuito de reduzir as desigualdades, ampliar as taxas de acesso e permanência e como forma de apoio ao sucesso acadêmico dos estudantes beneficiários desses produtos. Entendo que essas ações são pertinentes ao que este texto pretende discutir sobre a dimensão da permanência, uma vez que busca assegurar algumas das condições necessárias para o decréscimo das taxas de evasão e abandono.

Os cuidados referentes à estrutura física e aos recursos humanos (estratégia um da meta 12), a valorização de inovações acadêmicas (estratégia três da meta 12), a ampliação na oferta de estágio como parte importante na formação (estratégia oito da meta 12), são proposições de “ações planejadas e coordenadas de forma a ampliar o acesso à graduação” e, nesse sentido, remeto-as ao debate sobre a dimensão da qualidade na formação, pois concorrem para que o ensino ministrado pelo corpo docente e a aprendizagem desenvolvida pelos estudantes possam alcançar melhores condições e rendimento.

3.2 A implantação do SiSU

Conforme afirma Vieira de Sousa (2021), nas últimas quatro décadas a educação superior, especialmente no Brasil, vem passando por significativas transformações causadas por fatores de natureza própria do campo educacional e até mesmo por fatores que se relacionam direta ou indiretamente a esse campo. Diz o autor que “essas transformações ocorrem em contextos emergentes” (p. 161).

Para Morosini (2014, p. 286), contextos emergentes são “configurações em construção na educação superior observadas em sociedades contemporâneas e que convivem em tensão com concepções pré-existentes, refletoras de tendências históricas”. Crédito, nesse sentido, as modificações ocorridas por meio da promoção das políticas públicas em educação percebidas através do processo de transição ainda forte e desestabilizador como definidoras de contextos emergentes. Os fatores descritos a seguir confirmam essa realidade.

Os acontecimentos deflagrados no ano de 2003, por meio da proposta governamental que tratou da expansão da rede federal de educação superior através da interiorização dos campi das universidades federais, começaram a desenhar uma nova realidade no que se refere ao acesso e especialmente ao novo público que teve oportunidade de chegar aos bancos universitários. Iniciativas como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado no ano de 2007, deram sequência à ação de popularizar o ensino superior. Em consonância com as metas do PDE, o REUNI apresentou medidas com o objetivo de promover o crescimento nas matrículas do ensino público de nível superior. Dentre essas medidas, estão o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e, mais recentemente, o SiSU.

Tanto o PROUNI como o FIES garantem o acesso do estudante nas instituições de ensino superior privado com regramentos e contrapartidas do governo federal diretamente às instituições (isenções fiscais, como no caso do PROUNI) ou aos próprios estudantes (crédito bancários com taxas de juros e prazos especiais, no caso do FIES). Essas iniciativas colaboraram para o aumento das taxas referentes à matrícula de estudantes no ensino superior, porém, para este estudo a intenção é destacar a realidade circunscrita a partir da implantação do SiSU no ano de 2010.

Através da Portaria Normativa Nº 2, editada em 26 de janeiro de 2010, o governo federal, por meio do Ministério da Educação, institui e regulamenta o SiSU. Esse mecanismo de seleção consiste em um sistema informatizado gerenciado pelo MEC com o intuito de “selecionar candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior” (BRASIL, 2010). Para que as IES participem desse processo seletivo é necessária a concordância às regras e a assinatura institucional do Termo de Adesão ao SiSU. Para o candidato, é exigida a participação no ENEM no ano anterior ao da seleção. Portanto, para concorrer às vagas disponibilizadas no primeiro ingresso pelo SiSU, os estudantes deveriam ter realizado o ENEM no ano de 2009.

Cabe destacar que o ENEM foi instituído pela Portaria Normativa Nº 438 de 28 de maio de 1998 com o propósito de aferição da qualidade da educação básica por meio da avaliação anual de desempenho dos estudantes concluintes do ensino médio, para, a partir dos resultados, auxiliar na elaboração de políticas públicas para a educação. Previa também a possibilidade de estender o uso dos resultados

obtidos pelos estudantes como “subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior” (BRASIL, 1998). A partir do Parecer CNE/CP Nº 98 de 6 de julho de 1999, passou a ser uma possibilidade na composição das notas para acesso ao ensino superior:

O Exame Nacional de Ensino Médio oferece uma medida parametrizada do conhecimento dominado por todos os possíveis candidatos ao ensino superior. Trata-se, portanto, de um recurso tecnicamente seguro para ser utilizado como critério de ingresso ao ensino superior, isolado ou concomitantemente com outro processo seletivo, igualmente universal e democrático (Parecer CNE/CP 98/1999).

Inicialmente, o uso dos resultados do ENEM foi mais significativo nas IES privadas, porém, no ano de 2009, procurando democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, possibilitar uma maior mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio, o MEC apresenta a proposta de reformulação do ENEM e a utilização dos resultados como forma de seleção unificada para as IES que compunham a sua rede.

Considerando a autonomia das IES, o ENEM poderia ser utilizado em qualquer das possibilidades: a) como fase única, com o sistema de seleção unificada, informatizado e on-line; b) como primeira fase; c) combinado com o vestibular da instituição; d) como fase única para as vagas remanescentes do vestibular (<http://portal.mec.gov.br/>). A partir daí o SiSU passou a ser constante nas IES, especialmente nas públicas, bem como o ENEM tomou a proporção que antes cabia às provas vestibulares.

Desde a sua implementação algumas alterações foram editadas e, por consequência, modificações no modelo do ingresso SiSU vieram acontecendo, especialmente no que se refere à reserva de vagas preconizadas pelas políticas de ações afirmativas que, segundo Guarnieri e Melo-Silva (2007), têm o objetivo de criar condições para que toda a sociedade dispute por recursos fundamentais como educação e emprego de forma igualitária.

A Lei Federal 12.711/2012, conhecida como a Lei de Cotas, criada como umas das ações afirmativas em benefício de grupos socialmente limitados e historicamente discriminados (GOMES, 2011), garantiu a reserva de 50% de vagas nas IFES para estudantes oriundos de escolas públicas. Dentro desse percentual, subdividiu-se, assegurando a reserva de 25% das vagas para estudantes que

comprovarem renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo. Garantiu ainda, um percentual que varia de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com relação ao censo demográfico de cada região, e considera a autodeclaração de etnia dos candidatos.

A partir da Lei Federal Nº 13.409 de 28 de dezembro de 2016, inclui também a reserva de vagas baseada nos dados do IBGE às pessoas com deficiência. Apresento a seguir o panorama de adesão ao SiSU pelas IES, desde a sua implantação até o ano de 2016, considerando as vagas para ingresso em dois períodos letivos em cada ano.¹⁹

| ANO | IES COM ADESÃO DO SISU | | % SOBRE O TOTAL DE IES | |
|------|------------------------|-------------------|------------------------|-------------------|
| | 1ª EDIÇÃO/VERÃO | 2ª EDIÇÃO/INVERNO | 1ª EDIÇÃO/VERÃO | 2ª EDIÇÃO/INVERNO |
| 2010 | 51 | 35 | 18,0% | 13,0% |
| 2011 | 83 | 48 | 29,0% | 17,0% |
| 2012 | 95 | 56 | 31,0% | 18,0% |
| 2013 | 95 | 54 | 32,0% | 18,0% |
| 2014 | 116 | 66 | 39,0% | 22,0% |
| 2015 | 128 | 72 | 43,0% | 24,0% |
| 2016 | 131 | 65 | 44,0% | 22,0% |

Figura 8 – Quadro com os números de IES públicas participantes do SiSU, considerando os períodos regulares de ingresso.²⁰

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados disponíveis em <https://inepdata.inep.gov.br/>, <http://emec.mec.gov.br/> e <https://guiadoestudante.abril.com.br/>.

Pode-se observar, especialmente no que se refere aos dados referentes às edições de “verão”, que a adesão ao SiSU cresceu significativamente, uma vez que em 2010 apenas 18% das IES utilizaram o novo sistema como meio de seleção de

¹⁹Nesse cômputo são consideradas todas as IES públicas: centros universitários, faculdades, institutos federais de educação, ciência e tecnologia, centros federais de educação tecnológica e universidades, de categoria administrativa federal, estadual e municipal.

²⁰Como é usual na região na qual me insiro, farei uso das expressões “verão” e “inverno” para diferenciar os dois períodos anuais de ingresso nas IES.

seus estudantes, enquanto nos últimos anos o percentual de adesão tem se mantido por volta dos 45% do total de IES. No ingresso de estudantes previsto para a edição de “inverno”, o número de IES que ofertam vagas tem se mantido historicamente aquém do que as edições de “verão”, o que justifica os menores percentuais de adesão.

Considerando particularmente as universidades federais, segundo os dados obtidos por meio de pesquisas nos portais eletrônicos oficiais, das 63 instituições registradas no Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior – Cadastro e-MEC –, a utilização dos resultados do ENEM por meio da plataforma do SiSU pode ser afirmada como o principal recurso para selecionar estudantes às vagas nos cursos de graduação. A figura 9 explicita essa informação:

| FORMA DO PROCESSO SELETIVO | | | TOTAL |
|----------------------------|------------------------|--------------------|-------|
| Adesão integral ao SiSU | Adesão parcial do SiSU | Não utiliza o SiSU | |
| 48 | 12 | 3 | 63 |

Figura 9 – Quadro com o quantitativo de universidades federais no ano de 2018 e modalidade de processo seletivo.

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados do <http://emec.mec.gov.br/>.

Reafirmando que entre os objetivos da implantação do SiSU está a democratização das oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, não é leviano dizer que esse propósito está sendo cumprido – ao menos quanto à referência de o estudante compor esse novo meio – uma vez que a evolução de matrículas nessa modalidade de ensino é constatada através dos dados disponibilizados pelos órgãos governamentais responsáveis pela educação. Porém, uma discussão se faz pertinente ao observarmos os dados sobre os concluintes dos cursos de graduação, pois esse número não cresce proporcionalmente ao número de matrículas, como se observa na figura 10. A comparação entre os anos de 2010 e 2017 indica o acréscimo de 29% no número de estudantes matriculados, enquanto isso o percentual de concluintes se manteve na média, indicando que no percurso universitário dos estudantes, existem elementos importantes para serem entendidos.

| | MATRICULADOS | CONCLUINTES | % DE CONCLUINTES |
|------|--------------|-------------|------------------|
| 2010 | 6.407.733 | 980.622 | 15,0% |
| 2011 | 6.765.540 | 1.022.711 | 15,0% |
| 2012 | 7.058.084 | 1.056.069 | 15,0% |
| 2013 | 7.322.964 | 994.812 | 14,0% |
| 2014 | 7.839.765 | 1.030.520 | 13,0% |
| 2015 | 8.033.574 | 1.152.458 | 14,0% |
| 2016 | 8.052.245 | 1.170.960 | 15,0% |
| 2017 | 8.290.911 | 1.201.145 | 14,0% |

Figura 10 – Quadro com os números de matriculados e concluintes na educação superior.
 Fonte: Elaboração da autora com base nos dados do <https://inepdata.inep.gov.br>.

De nada adianta a ampliação do acesso ao ensino superior se nessas ações não estejam englobadas as multifacetadas realidades dos contextos emergentes. Mais do que nunca é preciso refletir sobre a complexidade em que se manifestam esses contextos – uma vez que estão postos e não há como retroagir –, as transições social, econômica e política são conciliadoras no processo de desenvolvimento de qualquer espaço ou lugar.

A abordagem que apresento a seguir, introduz a discussão sobre o acesso, para tanto, apresento a linha temporal do termo na legislação da educação superior no Brasil.

3.3 A difusão do tema nas pesquisas acadêmicas

Nesta etapa do texto dedico-me a discutir a produção acadêmica que coaduna com a questão de pesquisa que orienta meu trabalho. Reafirmo a interrogação que reporta a esta investigação e procura saber quais as implicações dos diversos perfis discentes, propiciados pelo atual sistema de ingresso no ensino superior (ENEM/SISU), para a permanência e a qualidade na formação dos estudantes em um campus universitário no Sul do Rio Grande do Sul?

Para esta construção recorro ao que academicamente é chamado de “estado do conhecimento.” De acordo com Romanowski (2006, p. 40), o “estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de estado do conhecimento” o que difere das sistematizações tipo “estado da arte”, que segundo a mesma autora, abrangem diferentes tipos de produções como dissertações e teses, produções em congressos na área, publicações em periódicos etc.

Construir o “estado do conhecimento” é relevante porque é o momento em que o pesquisador se aproxima do que já foi produzido sobre o assunto que lhe é caro. Porém, não basta apresentar informações sem se ter criado argumentações a partir do conhecimento das pesquisas tal qual os autores divulgaram, essa é uma atividade que requer dedicação e necessita um olhar crítico e reflexivo sobre o que está sendo produzido. No sentido expresso por Morosini (2015, p. 102) ao afirmar que estado do conhecimento “é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em determinado espaço de tempo”, divulgo os critérios que estabeleci para a pesquisa e seleção dos textos apresentados.

Este “estado do conhecimento” foi produzido a partir de pesquisas no sítio eletrônico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Fundação CAPES/MEC), nas páginas do “Catálogo de Dissertações e Teses” e “Dados Abertos.”²¹ Considerei para a busca o período compreendido entre o ano de 2013 e o mês de setembro de 2018. Justifico o recorte temporal respeitando o fato de que no ano de 2010 aconteceu o primeiro ingresso de estudantes no ensino superior através do SiSU e que, portanto, as produções acadêmicas que discutem o tema seriam mais encontradas a partir de 2013 – tempo mínimo para o término de uma pesquisa em nível de mestrado, por exemplo.

A investigação que proponho discorre sobre as questões do acesso ao ensino superior público – considerando para tanto as dimensões do ingresso, da permanência e da qualidade na formação – e tem como momento histórico fundamental a implantação do SiSU. Busquei, considerando essas prerrogativas, encontrar descritores que pudessem abarcar as principais questões que pretendo

²¹Disponíveis respectivamente em <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>> e <<https://dadosabertos.capes.gov.br/>>.

discutir. Apesar de que, destacadamente, as múltiplas culturas e os perfis estudantis estão na questão norteadora da minha pesquisa, sustento que para a construção do estado do conhecimento estas expressões não retornaram trabalhos que pudessem compor o acervo a ser construído, uma vez que não articulavam discussões conjuntas sobre o SiSU e sobre o acesso ao ensino superior.

Determinei como critério para identificar as produções acadêmicas que de alguma maneira pudessem contribuir com a minha proposta de pesquisa, os descritores “Sistema de Seleção Unificada ou SiSU” e “acesso ou ingresso.” Selecionei as dissertações e teses que continham uma destas expressões no título do trabalho ou nas palavras-chave. Depois da primeira etapa de identificação, procedi a leitura dos resumos para selecionar os textos que discutem o acesso ou o ingresso no ensino superior com algum viés referente ao SiSU, mesmo que este descritor não aparecesse no título ou nas palavras-chave. No mesmo sentido, busquei selecionar os textos que ao apresentar a expressão Sistema de Seleção Unificada ou SiSU no título ou nas palavras-chave, apresentassem alguma proximidade com as discussões sobre o acesso ou ingresso ao ensino superior. Sinteticamente, para a seleção das dissertações e teses, os descritores “Sistema de Seleção Unificada ou SiSU” e “acesso ou ingresso” deveriam estar interligados e presentes nas discussões pretendidas pelos pesquisadores.

Após a leitura dos resumos verifiquei que vários trabalhos selecionados se afastavam no meu propósito inicial e não se enquadravam nas categorias de análises que emergiram na maioria das produções. Considerei como critério de seleção apenas as dissertações e teses vinculadas a programas de pós-graduação em educação e a centros, institutos ou faculdades de educação de universidades públicas ou privadas no Brasil. A partir dos critérios estabelecidos restaram finalmente sete dissertações e seis teses vinculadas às seguintes instituições de ensino:

| INSTITUIÇÃO | DISSERTAÇÃO/TESE |
|---|------------------------|
| Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul | 1 dissertação e 1 tese |
| Universidade de Brasília | 1 dissertação |
| Universidade Federal da Bahia | 1 dissertação e 1 tese |
| Universidade Federal da Grande Dourados | 1 dissertação |
| Universidade Federal da Paraíba | 1 tese |
| Universidade Federal de Goiás | 1 tese |
| Universidade Federal de Mato Grosso | 1 dissertação |
| Universidade Federal de Minas Gerais | 1 tese |
| Universidade Federal de Viçosa | 1 dissertação |
| Universidade Federal do Rio Grande do Sul | 1 dissertação e 1 tese |

Figura 11 – Quadro com distribuição das dissertações e teses de acordo com a IES.
Fonte: Elaboração da autora.

Considero que a seleção das treze produções – embora o número represente a incipiência das discussões acadêmicas sobre o SiSU – permite um melhor entendimento sobre como estão se desenhando as decorrências desse sistema de seleção e o que tem suscitado de estudos e discussões a partir do momento histórico de sua implantação. Na leitura dos trabalhos selecionados busquei destacar categorias que possibilitassem compreender o tema e que auxiliassem na interpretação da pesquisa que proponho, uma vez que

a compreensão do estado do conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita a indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições e a determinação de lacunas ou vieses (SOARES, 2000, p. 9).

A seguir estão listadas as dissertações e teses que compõem o estado do conhecimento deste trabalho. Optei por organizá-las primeiramente de acordo com o nível da titulação obtida e, em seguida por ordem cronológica. Para apresentá-las

discriminei quatro itens, quais sejam: título do trabalho, palavras-chave do trabalho, autor do texto e instituição à qual o texto se vincula.

| DISSERTAÇÕES | | | | |
|--------------|---|---|--------------------------------|---|
| | TÍTULO | PALAVRAS-CHAVE | AUTOR | INSTITUIÇÃO |
| 2013 | A escolha do curso superior no Sistema de Seleção Unificada – SiSU: o caso do curso de enfermagem da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Sinop | educação superior; ingresso; ENEM/SiSU; enfermagem; escolha do curso. | FLORES, Cezar Augusto da Silva | Programa de Pós-Graduação em Educação Instituto de Educação Universidade Federal de Mato Grosso |
| | Acesso à educação superior: a utilização do ENEM/SiSU na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia | acesso; educação superior; ENEM SiSU. | SANTOS, Janete dos | Programa de Pós-Graduação em Educação Faculdade de Educação Universidade Federal da Bahia |
| 2014 | Acesso à educação superior pelo ENEM/SiSU: uma análise da implementação nas universidades sul-mato-grossenses | ENEM; acesso à educação superior; política educacional – avaliação. | OLIVEIRA, Jonas de Paula | Programa de Pós-Graduação em Educação Faculdade de Educação Universidade Federal da Grande Dourados |
| 2016 | Limites e possibilidades do ENEM no processo de democratização do acesso à educação superior brasileira | ENEM; SiSU; Universidade de Brasília; democratização do acesso; políticas de permanência. | LOURENÇO, Vânia Maria | Programa de Pós-Graduação em Educação Faculdade de Educação da Universidade de Brasília |
| | Percurso de formação de estudantes de licenciatura noturna na UFV: ENEM, SiSU e evasão | - | RIGO, Júlia da Silva | Programa de Pós-Graduação em Educação Departamento de Educação Universidade Federal de Viçosa |
| | Estudantes universitários em contextos emergentes: experiências de participantes da política de ação afirmativa na UFRGS | educação superior; acesso; ingresso; permanência; ação afirmativa; cotas; políticas de educação; UFRGS; contextos emergentes. | ERIG, Marisa Helena | Programa de Pós-Graduação em Educação Faculdade de Educação Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul |
| 2017 | Políticas de assistência estudantil para estudantes cotistas de baixa renda na Universidade Federal do Rio Grande do Sul UFRGS | ações afirmativas; assistência estudantil; cotas; renda inferior; acesso; permanência; educação superior; política educacional. | SANTOS, Elenice Cheis dos | Programa de Pós-Graduação em Educação Faculdade de Educação Universidade Federal do Rio Grande do Sul |

Figura 12 – Quadro com a listagem de dissertações do estado do conhecimento.

Fonte: Elaboração da autora.

| TESES | | | | |
|-------|---|--|--------------------------------------|---|
| | TÍTULO | PALAVRAS-CHAVE | AUTOR | INSTITUIÇÃO |
| 2017 | Políticas de ingresso na educação superior pública no Brasil: contextos, concepções, movimentos e processos em perspectiva | educação superior; políticas de ingresso. seleção; democratização | LUZ, Jackeline Nascimento Noronha da | Programa de Pós-Graduação em Educação Faculdade de Educação Universidade Federal de Goiás |
| | Expansão, interiorização e democratização de acesso à educação superior pública: o caso da UNIPAMPA | educação superior; expansão; interiorização; democratização; UNIPAMPA. | GENTIL, Viviane Kanitz | Programa de Pós-Graduação em Educação Faculdade de Educação Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul |
| | Dez anos de cotas na UFRGS: um estudo das ações afirmativas na perspectiva do acesso, permanência e empoderamento dos alunos negros diplomados | educação; direitos humanos; ações afirmativas; Políticas públicas; cotas na UFRGS. | SOUZA, Eliane Almeida de | Programa de Pós-Graduação em Educação Faculdade de Educação Universidade Federal do Rio Grande do Sul |
| | Mulheres nos cursos de engenharia da UFBA: um estudo sobre o acesso e desempenho | mulher; desempenho acadêmico; engenharias; acesso; cotas; equidade; educação superior. | NASCIMENTO, Jaqueline Dourado do | Programa de Pós-Graduação em Educação Faculdade de Educação Universidade Federal da Bahia |
| | A democratização nos cursos de elevado prestígio social na UFPB: acesso e permanência dos estudantes cotistas | democratização; educação superior: acesso; permanência. | COSTA, Nayara Tatianna Santos da | Programa de Pós-Graduação em Educação Centro de Educação Universidade Federal da Paraíba |
| 2018 | Lei de Cotas e SiSU: análise dos processos de escolha dos cursos superiores e do perfil dos estudantes da UFMG antes e após as mudanças na forma de acesso às Instituições Federais | SiSU; lei de cotas; desigualdades escolares; escolha dos cursos superiores; acesso ao ensino superior. | NONATO, Brécia França | Programa de Pós-Graduação em Educação Faculdade de Educação Universidade Federal de Minas Gerais |

Figura 13 – Quadro com a listagem de teses do estado do conhecimento.
Fonte: Elaboração da autora.

A partir dos trabalhos selecionados, retomei a leitura dos resumos e expandi o exame para os itens que se referem à apresentação e à introdução dos textos, às opções metodológicas dos autores e às conclusões ou considerações finais. Considerei essa alternativa porque através dos excertos estudados foi possível encontrar padrões que sugerem o agrupamento dos textos em categorias de interpretação. Conciliando com Soares (2000, p. 9), ao apontar a urgência da

investigação e da “avaliação da produção acadêmica e científica sobre o tema, à luz de categorias que identifiquem, em cada texto e no conjunto deles, as facetas sob as quais o fenômeno vem sendo analisado”, estabeleço então a análise a partir de dois eixos: definição do foco de estudo e principais resultados da pesquisa.

Eixo 1: Definição do foco de estudo

Para dar conta de apontar a delimitação do objeto de estudo das dissertações e teses, recorri a uma subdivisão considerando a questão de pesquisa ou o objetivo proposto pelos autores. Foi possível agrupar as produções em três centros de acordo com a pretensão e o foco de cada estudo: as produções que abordam primordialmente questões referentes à democratização do acesso ao ensino superior, as que tratam das políticas de ações afirmativas e as que discutem a trajetória ou o perfil dos estudantes.

As produções que abordam a democratização do acesso ao ensino superior estão dispostas a seguir. Compõem o centro duas dissertações e duas teses.

| TÍTULO | INSTITUIÇÃO |
|--|--|
| Acesso à educação superior pelo ENEM/SiSU: uma análise da implementação nas universidades sul-mato-grossenses (OLIVEIRA, 2014) | Programa de Pós-Graduação em Educação Faculdade de Educação Universidade Federal da Grande Dourados |
| Limites e possibilidades do ENEM no processo de democratização do acesso à educação superior brasileira (LOURENÇO, 2016) | Programa de Pós-Graduação em Educação Faculdade de Educação da Universidade de Brasília |
| Políticas de ingresso na educação superior pública no Brasil: contextos, concepções, movimentos e processos em perspectiva (LUZ, 2017) | Programa de Pós-graduação em Educação Faculdade de Educação Universidade Federal de Goiás |
| Expansão, interiorização e democratização de acesso à educação superior pública: o caso da UNIPAMPA (GENTIL, 2017) | Programa de Pós-Graduação em Educação Faculdade de Educação Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul |

Figura 14 – Quadro com as dissertações e teses com foco na democratização do acesso ao ensino superior.

Fonte: Elaboração da autora.

Um dos pontos comuns entre as produções é a escolha dos pesquisadores pela descrição da evolução histórica do acesso ao ensino superior no Brasil com um viés para as questões políticas que abordam o contexto econômico e neoliberal,

progredindo para a expansão da educação superior implantada recentemente. Os autores tratam o conteúdo analisando os documentos legais e apresentando as discussões acerca dos eventos que desencadearam a implementação das políticas públicas voltadas à expansão do acesso ao ensino superior.

Luz (2017) apresenta em sua tese o revés sobre a meritocracia presente na educação de modo geral, e no ensino superior em particular. Para ela, "os sistemas sociais definem aquilo que se espera da parte do outro e que pode servir como referência para realizar uma distinção entre os sujeitos" (p. 46). A pesquisadora afirma que a educação cumpre um papel essencial na manutenção desse ciclo ao diferenciar e classificar os estudantes entre melhores e piores. Discute, nesse sentido, os vieses da democratização do acesso ao ensino superior, descrevendo os movimentos e as tendências das políticas públicas de ingresso da educação superior no Brasil no período de 1995 a 2015.

Recentemente a dificuldade encontrada por pessoas menos favorecidas economicamente em acessar o ensino superior vem sendo questionada pelos movimentos sociais. Essa dificuldade é "vista como uma das formas de promover a desigualdade social e a exclusão dos mais pobres" (OLIVEIRA, 2014, p. 34). Por meio de assertivas como essa, Oliveira (2014) aprofunda a argumentação trazida na sua dissertação e aponta algumas iniciativas do Estado em resposta às demandas da expansão do ensino superior e da democratização do acesso. Destaca, dessa forma, o REUNI e as políticas implementadas a partir daí. Esforçou-se a pesquisadora em registrar uma crítica à resistência dos burocratas e pesquisadores da área mediante a implementação de novas políticas (p. 74).

A dissertação de Lourenço (2016) discute a democratização através de três vertentes distintas. Na primeira, a democratização do acesso refere-se à simples expansão de vagas, nesse caso "os conceitos de ampliação e democratização são entendidos como sinônimos" (p. 47). Na segunda vertente a democratização é apropriadamente conceituada quando o acréscimo de vagas está "associado à utilização de mecanismos de inclusão de minorias sociais na educação superior" (p. 47). A terceira vertente refere-se à ampliação do conceito anterior de democratização, que considera suficiente o acesso das camadas sociais menos privilegiadas economicamente na educação superior para definir que, além da questão econômica dos estudantes, seja também considerada sua origem étnico-

racial. Para a pesquisadora, "a política de cotas tem sua gênese nesta concepção" (p. 47).

Gentil (2017), ao tratar da democratização do acesso ao ensino superior, aborda conceitos que remetem à expansão da educação através de políticas governamentais antagônicas difundidas nos governos dos presidentes Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002) e Luís Inácio Lula da Silva (2003 a 2010). A pesquisadora trata da expansão do ensino superior pelo viés da ampliação das vagas nas instituições públicas, o aumento do investimento em pesquisas, a contratação de pessoal docente e técnico, condições efetivas de trabalho, remuneração adequada além de "condições que priorizem o acesso e permanência do estudante na educação superior" (p. 97). A massificação do acesso, que decorre da "maximização da oferta e minimização do financiamento" (p. 97), preconiza, segundo a pesquisadora, a falta de políticas efetivas que permitam a permanência do estudante no ensino superior, uma vez que o investimento empregado pelas instâncias governamentais, nesse modelo de democratização, garante apenas a oferta de novas vagas. Também destaca o viés expansão por meio da "privatização e comercialização dos serviços educacionais, do estabelecimento de parcerias entre o setor econômico e as universidades." Nesse caso as IES se distanciam, de alguma forma, das funções tradicionais para cumprir o papel que comercialmente lhes é atribuído.

Os trabalhos que tratam das ações afirmativas voltadas ao ensino superior estão dispostos a seguir. Compõem o centro duas dissertações e duas teses.

| TÍTULO | INSTITUIÇÃO |
|--|---|
| Estudantes universitários em contextos emergentes: experiências de participantes da política de ação afirmativa na UFRGS (ERIG, 2016) | Programa de Pós-Graduação em Educação Faculdade de Educação Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul |
| Políticas de assistência estudantil para estudantes cotistas de baixa renda na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS (SANTOS, 2017) | Programa de Pós-Graduação em Educação Faculdade de Educação Universidade Federal do Rio Grande do Sul |
| A democratização nos cursos de elevado prestígio social na UFPB: acesso e permanência dos estudantes cotistas (COSTA, 2017) | Programa de Pós-Graduação em Educação Centro de Educação Universidade Federal da Paraíba |
| Lei de Cotas e SiSU: análise dos processos de escolha dos cursos superiores e do perfil dos estudantes da UFMG antes e após as mudanças na forma de acesso às Instituições Federais (NONATO, 2018) | Programa de Pós-Graduação em Educação Faculdade de Educação Universidade Federal de Minas Gerais |

Figura 15 – Quadro com as dissertações e teses com foco nas políticas de ações afirmativas.
Fonte: Elaboração da autora.

A expansão da educação superior no Brasil promovida através da criação de novas IES, novos cursos e aumento da oferta de vagas, iniciam as discussões trazidas por Erig (2016). A autora expande sua abordagem para as questões relacionadas à permanência e à adaptação dos estudantes beneficiários das políticas de ações afirmativas às exigências da universidade. Analisou o contexto sociocultural dos estudantes, desde as trajetórias de formação e preparação para o ingresso, a persistência na permanência, as influências externas, o desempenho acadêmico. Constatou que os estudantes cotistas vislumbram essa política como possibilidade de mobilidade social, mas percebem, mesmo que de forma velada, processos discriminatórios por parte da comunidade universitária. Erig (2016) defende que a política de cotas é necessária uma vez que amplia a possibilidade de ingresso dos estudantes, porém é insuficiente porque não garante a permanência desses estudantes. Sugere, por fim, ajustes considerando mais amplamente o perfil dos alunos cotistas.

O debate crítico sobre as políticas de ações afirmativas para os alunos beneficiários das cotas de renda, etnia e escola pública é o que propõe Elenice Santos. (2017). A partir dos conceitos de equidade e democratização, o acesso e a permanência dos estudantes foram analisados e problematizados. Decorre dos

estudos da autora que os estudantes argumentam em favor das políticas que se apresentam como inclusivas porque aspiram a inserção no ensino superior, mas reconhecem os processos de exclusões vividos dentro da universidade e na luta por garantia de suas permanências. Mesmo que a democratização do acesso ao ensino superior esteja avançando através da inserção de uma camada da população até então alijada desse ambiente, não há ampliação na mesma proporção, afirma Elenice Santos (2017), de políticas que garantam a permanência dessa nova população. Destaca que a democratização do acesso e a qualidade da educação requerem a eficácia das ações de assistência estudantil como políticas públicas de permanência.

O foco da pesquisa de Costa (2017) está no processo de democratização dos cursos de “elevado prestígio social”, por meio do ingresso de estudantes cotistas. A autora afirma que pressupostos como o capital cultural, o grupo social e a possibilidade de ascensão profissional influenciam as escolhas dos estudantes. Anteriormente às ações de democratização do acesso, esses pressupostos afastavam os estudantes originários de classes populares dos cursos determinados como de elevado prestígio social. Costa (2017) reconhece que a política de cotas estendeu o acesso ao ensino superior a grupos distintos de sujeitos, reconfigurando a representação dos estudantes presentes no ensino superior. Alerta que a democratização da educação superior pública tem se dado prioritariamente por meio do acesso às carreiras consideradas de menor prestígio, como as das áreas das humanidades, e que a qualidade social em educação será adquirida quando a democratização alcançar de fato os cursos de elevado prestígio social.

Interrogações sobre os efeitos do SiSU e da política de cotas no processo de escolha dos cursos superiores e sobre o perfil dos novos estudantes universitários compuseram a investigação de Nonato (2018). A autora trabalhou com cursos que ocupam posições contrastantes no que se refere à seletividade e ao retorno material-simbólico-profissional. Apurou que o SiSU e a política de cotas produzem efeitos diferentes, conforme a hierarquia simbólica e a posição social que retratam os cursos no ensino superior: a elitização dos cursos tradicionalmente mais acessíveis e a democratização relativa dos cursos mais seletivos. Como resultado de sua investigação Nonato (2018) assinala a redução das diferenças sociais entre o público estudantil examinado.

As quatro produções acadêmicas analisadas nesse centro debatem criticamente a democratização do ensino superior e a política de inclusão social por meio de cotas. Em consonância, os trabalhos apontam o interesse dos grupos beneficiários dessa política que a entendem como forma de resgate social e de melhorar suas condições de vida, fatalmente precárias economicamente. Destacam também, de forma afinada, os processos de exclusão e de discriminação social vivenciados pelos estudantes cotistas na universidade. Mesmo percorrendo caminhos teóricos distintos e manipulando dados específicos o consenso é o mesmo nos quatro textos: a democratização do acesso ao ensino superior, no sentido dado pela política de cotas, não garante a permanência dos estudantes cotistas nesse sistema de ensino, assim, espera-se ações que assegurem melhores condições para os novos sujeitos universitários.

As produções que abordam a trajetória ou o perfil dos estudantes são apresentadas na figura 16. Fazem parte do centro três dissertações e duas teses.

| TÍTULO | INSTITUIÇÃO |
|--|--|
| A escolha do curso superior no Sistema de Seleção Unificada – SiSU: o caso do curso de enfermagem da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Sinop (FLORES, 2013) | Programa de Pós-Graduação em Educação Instituto de Educação Universidade Federal de Mato Grosso |
| Acesso à educação superior: a utilização do ENEM/SiSU na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (SANTOS, 2013) | Programa de Pós-Graduação em Educação Faculdade de Educação Universidade Federal da Bahia |
| Percursos de formação de estudantes de licenciatura noturna na UFV: ENEM, SiSU e evasão (RIGO, 2016) | Programa de Pós-Graduação em Educação Departamento de Educação Universidade Federal de Viçosa |
| Dez anos de cotas na UFRGS: um estudo das ações afirmativas na perspectiva do acesso, permanência e empoderamento dos alunos negros diplomados (SOUZA, 2017) | Programa de Pós-Graduação em Educação Faculdade de Educação Universidade Federal do Rio Grande do Sul |
| Mulheres nos cursos de engenharia da UFBA: um estudo sobre o acesso e desempenho (NASCIMENTO, 2017) | Programa de Pós-Graduação em Educação Faculdade de Educação Universidade Federal da Bahia |

Figura 16 – Quadro com as dissertações e teses com foco na trajetória ou no perfil dos estudantes.
Fonte: Elaboração da autora.

O foco da pesquisa de Flores (2013) está no processo de escolha dos estudantes por determinado curso, em face da seleção por meio do SiSU. Ele infere que a escolha está relacionada a fatores como vocação pessoal, percepção social da profissão, influência familiar e ao fato de condicionar a nota obtida pelo candidato no ENEM à nota de corte para ingressar no curso. O autor aponta indícios de que a mecânica instaurada pelo SiSU influencia na escolha de determinado curso por estudantes que não tinham o curso como sua primeira opção de ingresso. Define que o SiSU ainda se constitui como um modelo excludente de ingresso ao ensino superior e sugere aprimoramento no método de escolha dos cursos a fim de enfrentar possíveis contradições.

Santos (2013) propõe uma análise comparativa do perfil dos estudantes que ingressam ao ensino superior por meio de provas vestibulares – modelo tradicional de ingresso – e pela nova forma estabelecida pelo SiSU. A intenção da autora foi perceber se houve promoção da democracia no processo de ingresso e em que medidas o perfil dos estudantes foi modificado. Os resultados da investigação indicam, segundo Santos (2013), que apesar do perfil dos estudantes não ter sido alterado do ponto de vista das variáveis analisadas, a tendência a um processo de democratização pode ser percebida na medida em que houve o ingresso de estudantes de classes sociais menos favorecidas.

As estratégias adotadas pelos estudantes como meio de garantir a permanência no curso superior é uma das compreensões buscadas por Rigo (2016). A outra é conhecer o perfil social e escolar dos estudantes de um curso e período específicos. A autora buscou nas trajetórias acadêmicas dos estudantes a compreensão da evasão e da permanência em determinados cursos. Desestímulo, problemas pessoais, professores muito exigentes, dificuldades de aprendizagem, pouca expectativa em relação à carreira profissional, estão, entre outras, nas justificativas para a evasão. Rigo (2016) afirma que garantir a permanência na universidade é o desafio atual e sugere o desenvolvimento de programas capazes de gerar o envolvimento social e acadêmico dos estudantes.

Conhecer a trajetória acadêmica de estudantes negros desde a implantação das cotas raciais – específicas do local da sua investigação –, é a intenção de Souza (2017). A autora abordou as categorias inserção-adaptação e empoderamento para destacar situações de preconceito e discriminação vivenciadas pelos sujeitos dentro da universidade, percursos acadêmicos solitários, dificuldades de reconhecimento e

de expressão. Sugere alterações que incidam na forma de acolhimento, atendimento e acompanhamento dos estudantes de cotas raciais, na formação continuada dos professores, na flexibilização do currículo, no departamento jurídico – para o acompanhamento das denúncias sobre preconceito de raça. Depreende que, de modo geral, a política de cotas apesar de requerer ajustes, vem cumprindo seu papel de integrar segmentos sociais excluídos e colaborar com a transformação social.

A pesquisa de Nascimento (2017) compara o desempenho acadêmico de mulheres e homens em determinado curso. A autora foca seus estudos na performance feminina para entender se há diferenças nos resultados acadêmicos obtidos por homens e mulheres. Nascimento (2017) verificou que, dentro do recorte temporal de sua pesquisa, houve o aumento de ingressantes do sexo feminino. Também percebeu que o desempenho das mulheres no processo de seleção de ingresso é menor que o desempenho dos homens, porém, no decorrer dos estudos universitários essa lógica é invertida: as mulheres obtêm melhores notas que os homens. A realidade que não se inverte é a que se refere às mulheres cotistas, concentradas nos grupos de baixo ou intermediário-baixo desempenho e as não cotistas nos grupos de intermediário alto e alto desempenho. Aponta a autora a necessidade de políticas públicas que contribuam para a equidade entre mulheres e homens no espaço educacional universitário.

As pesquisas convergiram tendo os estudantes como sujeitos. Embora algumas pudessem estar entre as que discutiam as ações afirmativas ou o processo de democratização da educação superior, optei por essa classificação por entender que todos os trabalhos contam a trajetória ou descrevem o perfil de grupos específicos de estudantes. A inserção de grupos excluídos, o fortalecimento desses grupos, a denúncia – mesmo que velada – de preconceito e discriminação, a possibilidade de ascensão social e da transformação da realidade social aparecem, de alguma forma, nas discussões dos autores. Igualmente, aparece a afirmação de que ainda há a necessidade de avanços e aprimoramento das questões legais que subsidiam os estudantes no ensino superior.

Eixo 2: Principais resultados das pesquisas

No segundo eixo de análise das dissertações e teses apresento a síntese das conclusões divulgadas pelos pesquisadores. Procurei, baseando-me na leitura dos principais resultados, destacar as expressões mais recorrentes na busca de construir um parecer que engloba a visão geral dos trabalhos escolhidos. Não é meu propósito proceder uma “análise de conteúdo” tal qual descrito por Bardin (2016), tento apenas esquematizar os achados das pesquisas a fim de unificar, dentro do possível, os apontamentos dos investigadores.

A escolha do curso superior no Sistema de Seleção Unificada – SiSU: o caso do curso de enfermagem da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Sinop (FLORES, 2013)

Há indícios de que o novo mecanismo de seleção, do ENEM/SiSU tem influenciado na escolha para o ingresso no curso de enfermagem por estudantes que não tinham o desejo inicial de ingressar em tal curso. Conclui-se que o sistema ENEM/SiSU representa mais um processo de seleção que não é capaz de superar o modelo excludente, sendo necessário propor novos mecanismos de seleção que visem aprimorar o método de escolha do curso para enfrentar as contradições existentes atualmente.

Acesso à educação superior: a utilização do ENEM/SiSU na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (SANTOS, 2013)

Revelou que os estudantes da UFRB têm origem geográfica no Estado da Bahia, pertencem a camadas sociais mais baixas - incluídos nas classes C, D e E -, e são pretos e pardos. Tendência para uma maior democratização de oportunidades de acesso na medida em que possibilitou que mais estudantes, principalmente do interior e das classes sociais menos favorecidas ingressassem na universidade. O perfil dos estudantes não foi alterado pela adoção do ENEM/SiSU.

Acesso à educação superior pelo ENEM/SiSU: uma análise da implementação nas universidades sul-mato-grossenses (OLIVEIRA, 2014)

Foram ampliadas as possibilidades de acesso dos candidatos ao processo seletivo para a educação superior como consequência da ampliação dos locais de realização das provas e de maior cobertura de isenção de inscrição. O percentual de mobilidade aumentou na UEMS e na UFMS, mas não de forma significativa. O processo de ocupação das vagas não foi melhorado, tendo em vista que os percentuais de evasão anual de desvinculados ingressantes, de vagas remanescentes, entre outros indicadores que já eram ruins, foram ampliados. A dificuldade na ocupação das vagas pode ser considerada um problema estrutural da política educacional brasileira e que ainda não foi atendido pelo SiSU.

Limites e possibilidades do ENEM no processo de democratização do acesso à educação superior brasileira (LOURENÇO, 2016)

Favorecido a migração, de forma mais expressiva, de alunos de outras UF para os cursos de alto prestígio social, oriundos de escolas privadas e em sua maioria com renda familiar entre três e dez salários-mínimos. Discreta evolução no quantitativo de ingressantes oriundos de escolas públicas, sobretudo em cursos de baixo prestígio social, sugerindo que a condição socioeconômica do indivíduo continua exercendo influência direta quanto ao lugar a ser ocupado pelo aluno dentro da universidade e desconstruindo a ideia de democratização do acesso. Os Programas de Permanência tem colaborado para a manutenção dos estudantes na instituição.

Percursos de formação de estudantes de licenciatura noturna na UFV: ENEM, SiSU e evasão (RIGO, 2016)

O crescimento da demanda social por formação superior e as possibilidades de acolhimento, as diversas reformas que foram realizadas ao longo de 10 anos (2004 - 2014) possibilitaram um maior acesso ao ensino superior no Brasil, tanto no setor privado, quanto no setor público, porém permanecer na universidade é uma tarefa difícil. O problema não é entrar na universidade, mas nela continuar. O sujeito tem que ser capaz de enfrentar vários desafios para não ser excluído. A evasão deve ser discutida no âmbito da universidade, o que significaria um avanço em busca das medidas que possam combatê-la.

Estudantes universitários em contextos emergentes: experiências de participantes da política de ação afirmativa na UFRGS (ERIG, 2016)

Os estudantes vislumbram as cotas como via de acesso à educação superior e como possibilidade de mobilidade social, mas não deixam de relatar a discriminação, ainda que de forma velada, dentro da comunidade universitária. Os estudantes percebem a política de cotas na universidade como necessária para o ingresso e insuficiente para a permanência.

Políticas de assistência estudantil para estudantes cotistas de baixa renda na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS (SANTOS, 2017)

Os sujeitos que anseiam por inserção na educação superior através de políticas que se apresentam como inclusivas vivenciam processos de exclusão na luta por sua permanência. Ainda que a proposta de ampliação do acesso, com a democratização do ensino superior público, avance na oferta a uma grande parcela de pessoas menos favorecidas (cultural, econômica e socialmente), não há ampliação, na mesma proporção, do incentivo a políticas de permanência que abarque essa nova demanda.

| |
|--|
| <p>Políticas de ingresso na educação superior pública no Brasil: contextos, concepções, movimentos e processos em perspectiva (LUZ, 2017)</p> |
| <p>As políticas relacionadas ao ingresso na educação superior no Brasil permanecem com ditames que escolhem uns e excluem outros. As políticas de ingresso refletem a própria sociedade que opera pela exclusão, ao mesmo tempo em que enaltece as capacidades ditas naturais. Contraditoriamente, permite políticas pontuais de inclusão e de democratização.</p> |
| <p>Expansão, interiorização e democratização de acesso à educação superior pública: o caso da UNIPAMPA (GENTIL, 2017)</p> |
| <p>Importância das políticas públicas propostas pelo governo federal como forma de contribuir para expansão, interiorização e democratização do acesso à educação superior. A criação da UNIPAMPA representou a abertura de condições para o desenvolvimento regional, possibilitando o surgimento de uma nova realidade para jovens e adultos que têm, por meio da implantação da universidade pública, a oportunidade de acesso à educação superior.</p> |
| <p>Dez anos de cotas na UFRGS: um estudo das ações afirmativas na perspectiva do acesso, permanência e empoderamento dos alunos negros diplomados (SOUZA, 2017)</p> |
| <p>O ambiente da universidade é hostil e os estudantes afirmaram sofrer preconceitos e discriminações. As ações afirmativas necessitam ainda de algumas regulamentações para a abertura de um espaço institucional para acolher, amparar e acompanhar os alunos cotistas.</p> |
| <p>Mulheres nos cursos de engenharia da UFBA: um estudo sobre o acesso e desempenho (NASCIMENTO, 2017)</p> |
| <p>Políticas públicas que contribuam para a equidade entre mulheres e homens no espaço educacional; políticas no âmbito macro que possibilitem o acesso de meninas à educação matemática, o estímulo para as áreas tecnológicas e engenharias, de maneira a conhecer as opções da inserção de mulheres nas diferentes profissões. Necessidade de políticas relacionadas à questão do acesso de mulheres e, principalmente, das mulheres cotistas nos cursos de engenharia.</p> |
| <p>A democratização nos cursos de elevado prestígio social na UFPB: acesso e permanência dos estudantes cotistas (COSTA, 2017)</p> |
| <p>A democratização da educação superior pública se deu prioritariamente via carreiras consideradas como de menor prestígio social e pela área das humanidades em particular, embora o estudo reconheça o papel da Lei de cotas na reconfiguração do perfil dos estudantes nos cursos de maior prestígio.</p> |
| <p>Lei de Cotas e SiSU: análise dos processos de escolha dos cursos superiores e do perfil dos estudantes da UFMG antes e após as mudanças na forma de acesso às Instituições Federais (NONATO, 2018)</p> |
| <p>Os cursos sofreram alterações muito significativas na composição de seu alunado e tais alterações ocorreram em direções diferentes ou opostas: ocorre a "elitização" dos cursos tradicionalmente mais acessíveis e a democratização relativa daqueles mais seletivos. Diminuição das diferenças entre os públicos dos cursos, sugerindo uma redução das diferenças internas na UFMG.</p> |

Figura 17 – Quadro com a síntese dos resultados divulgados nas dissertações e teses analisadas. Fonte: Elaboração da autora.

A seguir destaco as expressões de maior recorrência e os excertos que exemplificam o significado que atribuí a cada manifestação. As palavras que mais aparecem nas considerações dos pesquisadores são: "exclusão/excludente", "democracia/democratização", "permanência" e "política/políticas."

| EXCLUSÃO/EXCLUDENTE | |
|---------------------------|--|
| EXCERTOS | <p>"[...] não é capaz de superar o modelo excludente" (FLORES, 2013). [SiSU].</p> <p>"[...] o sujeito tem que ser capaz de enfrentar vários desafios para não ser excluído" (RIGO, 2016).</p> <p>"[...] vivenciam processos de exclusão na luta por sua permanência na universidade" (SANTOS, 2017). [os estudantes].</p> <p>"[...] opera pela exclusão, ao mesmo tempo em que enaltece as capacidades ditas naturais" (LUZ, 2017). [políticas de ingresso nas universidades].</p> |
| DEMOCRACIA/DEMOCRATIZAÇÃO | |
| EXCERTOS | <p>"[...] tendência para uma maior democratização de oportunidades de acesso" (SANTOS, 2013). [SiSU].</p> <p>"[...] a condição socioeconômica do indivíduo exercendo influência direta quanto ao lugar a ser ocupado pelo aluno dentro da universidade e desconstruindo a ideia de democratização do acesso" (LOURENÇO, 2016). [acesso dos estudantes a cursos de baixo prestígio social].</p> <p>"[...] a democratização do ensino superior público avança somente nas condições do acesso" (SANTOS, 2017).</p> <p>"[...] importância das políticas públicas para democratização do acesso à educação superior" (GENTIL, 2017).</p> <p>"[...] a democratização da educação superior pública se deu prioritariamente via carreiras consideradas como de menor prestígio social e pela área das humanidades em particular" (COSTA, 2017).</p> <p>"[...] elitização dos cursos tradicionalmente mais acessíveis e uma democratização relativa daqueles mais seletivos" (NONATO, 2018).</p> |
| PERMANÊNCIA | |
| EXCERTOS | <p>"[...] programas de permanência, estes têm colaborado sobremaneira para sua manutenção na instituição" (LOURENÇO, 2016). [o estudante].</p> <p>"[...] permanecer na universidade é uma tarefa difícil" (RIGO, 2016). [o estudante].</p> <p>"[...] necessária para o ingresso e insuficiente para a permanência" (ERIG, 2017). [política de cotas].</p> <p>"[...] vivenciam processos de exclusão na luta por sua permanência na universidade" (SANTOS, 2017). [os estudantes].</p> <p>"[...] não há ampliação, na mesma proporção, do incentivo a políticas de permanência" (SANTOS, 2017). [ampliação do acesso].</p> |
| POLÍTICA/POLÍTICAS | |
| EXCERTOS | <p>"[...] problema estrutural da política educacional brasileira" (OLIVEIRA, 2014). [a ocupação de vagas no ensino superior].</p> <p>"[...] política de cotas na universidade como necessária" (ERIG, 2016). [os estudantes percebem].</p> <p>"[...] anseiam por políticas que se apresentam como inclusivas" (SANTOS, 2017). [os estudantes].</p> <p>"[...] políticas relacionadas ao ingresso excluem uns e escolhem outros" (LUZ, 2017).</p> <p>"[...] políticas de ingresso refletem a própria sociedade de cunho liberal-capitalista" (LUZ, 2017). [ao abordar a exclusão].</p> <p>"[...] políticas pontuais, de inclusão e de democratização" (LUZ, 2017). [necessidade de].</p> <p>"[...] existência de políticas públicas que contribuam para a equidade no espaço educacional" (NASCIMENTO, 2017). [necessidade de].</p> <p>"[...] políticas relacionadas à questão do acesso de mulheres e, principalmente, das mulheres cotistas" (NASCIMENTO, 2017). [necessidade de].</p> |

Figura 18 – Quadro com as expressões recorrentes nas considerações finais das dissertações teses analisadas.

Fonte: Elaboração da autora.

A partir deste exercício pude constatar que, de modo geral, os trabalhos analisados confluem para o entendimento de que a implantação do SiSU, ao prever a democratização do acesso ao ensino superior, deu oportunidade, mesmo que com restrições, aos grupos sociais excluídos de ingressarem na universidade. Proporcionou o ingresso de estudantes de classes sociais economicamente desfavorecidas e de grupos que constituíam as minorias (mulheres e negros). O ingresso dos estudantes não garante, com a mesma ênfase, a permanência. As políticas de permanência existentes nas universidades, importantes, porém insuficientes, não dão conta de atender às necessidades do novo público discente que além da carência de recursos materiais básicos para a subsistência, experimenta situações de preconceito social e racial.

Posso inferir, a partir desta percepção, que a democratização do acesso ao ensino superior impõe o exame e o atendimento do ingresso – no sentido de conhecer realmente o atual público, suas características e suas necessidades –, da permanência – através de políticas de assistência e principalmente de inclusão social –, e de uma formação qualificada – a partir da qual o público discente, em condição de igualdade, afirme sua inserção na sociedade.

A seguir, na seção 4 descrevo os procedimentos metodológicos que elenquei para pôr em prática o plano desta investigação.

4 Escolhas metodológicas

O percurso metodológico que escolhi para responder à questão principal desta investigação – quais as implicações dos diversos perfis discentes, propiciados pelo atual sistema de ingresso no ensino superior (ENEM/SiSU), para a permanência e a qualidade na formação dos estudantes em um campus universitário no Sul do Rio Grande do Sul – será explicitado a seguir. Para a resolução de tal questão e, considerando o acesso ao ensino superior como o tema desta proposta para a qual o objetivo geral é analisar se os diversos perfis discentes mobilizam discussões sobre o acesso ao ensino superior após a implantação do SiSU, afirmo que discutir aspectos sobre o ingresso, a permanência e a qualidade na formação são elementos indispensáveis para a complexidade do termo “acesso.”

As dimensões do acesso – ingresso, permanência e qualidade na formação – são abordadas de modo condizente com os objetivos específicos, os quais no decorrer do texto são descritos de maneira autônoma, mas que, ao final do trabalho se prestaram à articulação e à interligação dos achados da pesquisa.

O primeiro objetivo específico, que corresponde à dimensão do ingresso, busca caracterizar a aula universitária como um espaço de múltiplas culturas e de diversos perfis de estudantes. O segundo objetivo específico refere-se à dimensão da permanência e propõe investigar como aspectos culturais e de condição pessoal influenciam na permanência dos estudantes. O terceiro objetivo específico corresponde à dimensão da qualidade na formação e busca constatar se a diversidade cultural e os perfis dos estudantes são considerados nas práticas pedagógicas dos professores.

A seguir apresento o modo de articulação da questão inicial da pesquisa com as dimensões do acesso. Também, delimito os indicadores do acesso que sustentaram a articulação da resposta à questão inicial.

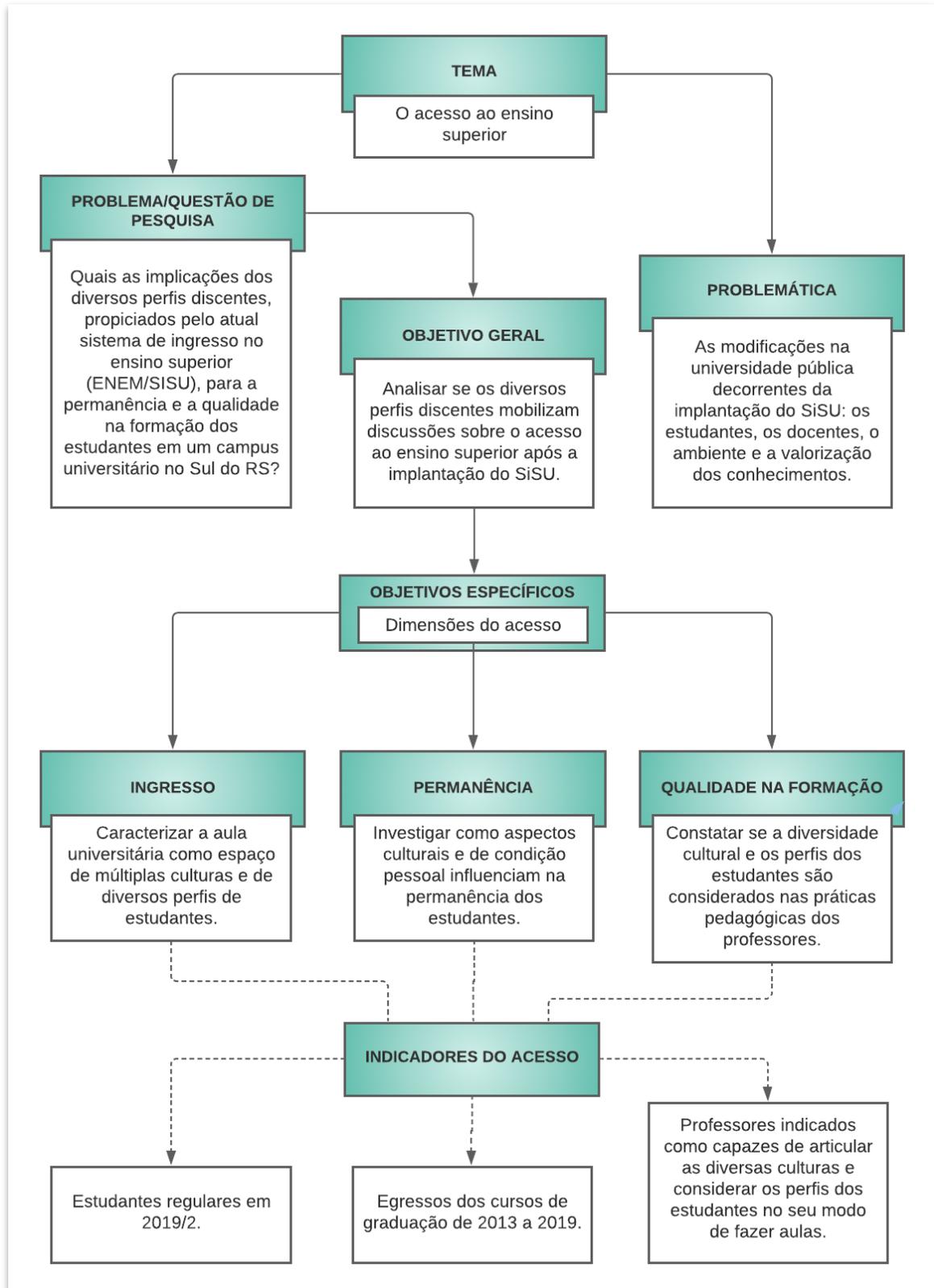


Figura 19 – Quadro com o escopo da pesquisa.
Fonte: Elaboração da autora.

4.1 Delineamentos e estratégia de pesquisa

Caracterizo esta investigação como uma pesquisa qualitativa que articula dados quantitativos. Para Minayo (2001), o conjunto de dados qualitativos e quantitativos não se antagonizam, “ao contrário, se complementam, pois, a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia” (p. 22). Para a autora, a diferença entre qualitativo e quantitativo é de natureza, uma vez que a abordagem qualitativa se aprofunda nos significados das ações e relações humanas enquanto os dados quantitativos apreendem os fenômenos visíveis e concretos. Para os estudos de abordagem qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) apresentam algumas características fundamentais: o pesquisador é o instrumento principal e a fonte direta dos dados se dá no ambiente natural da pesquisa; a pesquisa qualitativa é essencialmente descritiva; o processo é mais importante que o produto; a indução está presente na análise dos dados.

Nesse sentido, esta pesquisa observou aspectos como: a) a relevância do contexto e do local da investigação; b) o interesse pela subjetividade das palavras contrapondo a objetividade dos índices numéricos; c) a preferência pela valorização dos processos do cotidiano universitário; d) a inspeção dos dados como consequente resposta à questão inicial da pesquisa.

A compreensão de realidades e de interesses locais a fim de gerar conhecimentos aplicáveis que intentem à solução de problemas específicos (GERHARDT e SILVEIRA, 2009) caracterizam as pesquisas aplicadas. A pesquisa social é descrita como o processo que “utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social” (GIL, 2008, p. 26). Por conseguinte, a realidade social “envolve todos os aspectos relativos ao homem em seus múltiplos relacionamentos com outros homens e instituições sociais” (GIL, 2008, p. 26). De acordo com estes atributos enquadro o estudo como uma pesquisa de natureza social e aplicada, pois meus esforços foram voltados para a utilização prática e imediata dos saberes apurados.

Quanto à especificação do objetivo geral, delimito-o como pesquisa exploratória, uma vez que este modelo de investigação “tem como fundamento propor maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito” (GIL, 2007, p. 41). Ainda, condizente com os critérios das escolhas metodológicas da investigação, a pesquisa exploratória busca dados por meio de levantamento

bibliográfico, entrevistas com pessoas envolvidas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão (GIL, 2007).

O estudo de caso foi a estratégia de pesquisa ideal para responder à interrogação inicial. De acordo com YIN (2001, p. 21), o estudo de caso “permite uma investigação que preserve as características holísticas e significativas dos eventos da vida real”. Destaca o autor, dentre outros, eventos como: a) investigações sobre ciclos individuais ou coletivos; b) análises de ordem organizacionais e administrativas; c) modificações e transformações ocorridas em regiões urbanas. Também, os estudos de caso representam um plano privilegiado quando o pesquisador procura responder questões do tipo "como" e "por que", quando tem pouco controle sobre o fenômeno investigado ou quando sua atenção se volta para ocorrências contemporâneas específicas (YIN, 2001, p. 28).

O plano de investigação é condizente com as exigências requeridas para um estudo de caso, pois minha atenção esteve voltada para o conhecimento amplo e detalhado das condições e características individuais e principalmente coletivas dos sujeitos desta investigação, das implicações organizacionais e administrativas resultantes do conhecimento do coletivo e das modificações e transformações ocorridas na UU da UNIPAMPA instalada em Jaguarão.

A seguir, apresento o delineamento amplo da investigação. Na sequência, ainda delimitando os aspectos estruturais da pesquisa, exponho o modo como a questão norteadora e as demais interrogações se associaram à proposta metodológica.

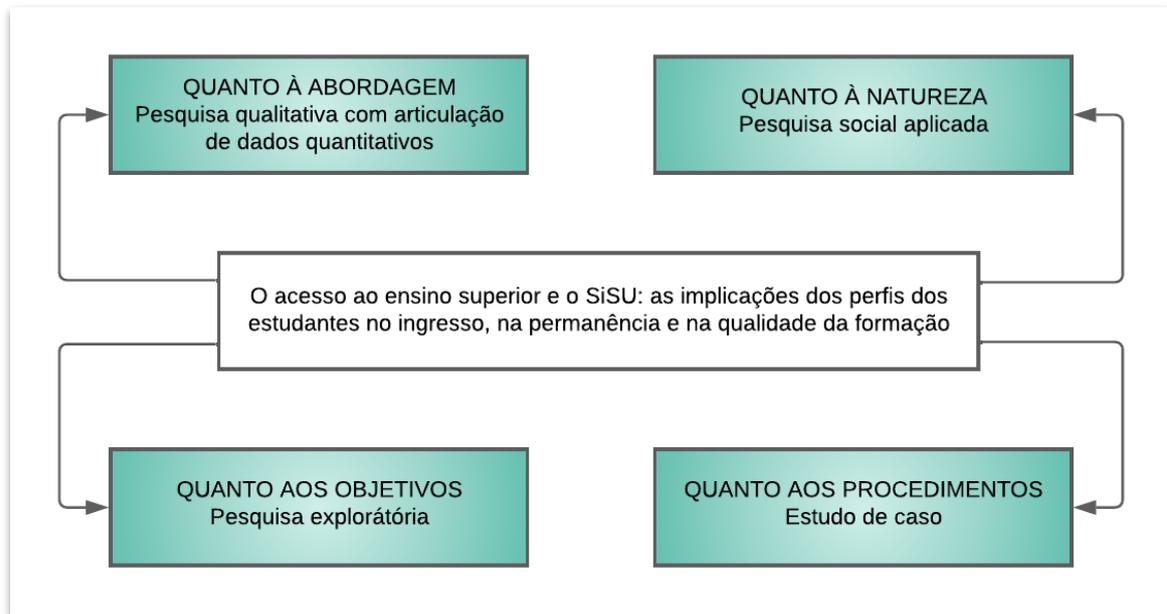


Figura 20 – Quadro de planejamento da pesquisa.
Fonte: Elaboração da autora.

4.2 O caso em estudo

A elaboração de uma sequência de etapas a serem seguidas pelas pesquisas definidas como estudos de caso é, segundo Gil (2002, p. 137), um aspecto importante para o sucesso do trabalho. Dentre as etapas sugeridas estão: “a) formulação do problema; b) definição da unidade-caso; c) determinação do número de casos; d) elaboração do protocolo; e) coleta de dados; f) avaliação e análise dos dados; e g) preparação do relatório.”

Tomando como referência a sugestão do autor, elaborei uma sequência adaptada que serviu como guia na verificação dos critérios que uma pesquisa do tipo estudo de caso exige: a) formulação do problema / questão de pesquisa; b) delimitação da unidade-caso; c) coleta de dados; d) análise dos dados; e) elaboração das asserções interpretadas/entendidas.

a) formulação do problema / questão de pesquisa

As pesquisas tipo “estudos de caso” requerem um cuidado no sentido de que “o problema formulado seja passível de verificação por meio desse tipo de delineamento” (GIL, 2002, p. 138). O exercício de definir metodologicamente o percurso de um estudo acadêmico demanda uma discussão que aborda perspectivas para além da delimitação de uma questão que pode ou não ser

investigada. Nestes termos, inserem-se as argumentações sobre o tema, o problema e a problemática em uma investigação com rigor científico.

“A pesquisa parte de um problema e se inscreve em uma problemática”, desse modo Laville (1999, p. 85) chama a atenção para as diferenças e aproximações entre o tema, o problema e a problemática em uma pesquisa científica. Indica que a problemática se refere ao “quadro no qual se situa a percepção de um problema, ou um conjunto de fatores que fazem com que o pesquisador se conscientize de um determinado problema” (LAVILLE 1999, p. 98). Define que um problema de pesquisa “supõe que informações suplementares podem ser obtidas a fim de cercá-lo, compreendê-lo, resolvê-lo ou contribuir para a sua resolução” (LAVILLE, 1999, p. 88). Sobre o tema, refere que, de modo geral, caracteriza as atividades de pesquisadores mais experientes uma vez que um mesmo tema de pesquisa pode suscitar diversos problemas e desdobrar-se em várias problemáticas.

Considerando a problemática que está circunscrita a partir das modificações na universidade pública decorrentes da implantação do SiSU, reafirmo que o problema averiguado serviu a um estudo de caso e é expresso através da seguinte questão de pesquisa: *quais as implicações dos diversos perfis discentes, propiciados pelo atual sistema de ingresso no ensino superior (ENEM/SiSU), para a permanência e a qualidade na formação dos estudantes em um campus universitário no Sul do Rio Grande do Sul?*

b) delimitação da unidade-caso

Existem várias perspectivas para definir o que pode ser aceito ou entendido como um caso: “uma família ou qualquer outro grupo social, um pequeno grupo, uma organização, um conjunto de relações, um papel social, um processo social, uma comunidade, uma nação ou mesmo toda uma cultura” (GIL, 2002, p. 138). Para a delimitação da unidade-caso e para justificar por que o caso escolhido se constituiu de fato em um caso particular e único é pertinente retomar algumas afirmações.

Entender o que tem significado a implantação da UU da UNIPAMPA na cidade de Jaguarão bem como o que representa para as pessoas do lugar e para os que optaram por fazer desse local seu novo ambiente, sugere que à unidade-caso

que apresento cabiam novas discussões. As repercussões de uma das ações decorrentes da política de expansão do ensino superior, as justificativas de um aprofundamento sobre as dimensões do acesso ao ensino superior, as características dos perfis dos discentes da UU da UNIPAMPA instalada na cidade de Jaguarão, a minha vivência nesse espaço e com as pessoas desse universo, constituem a fim de desenho metodológico, um caso particular e único.

O uso do estudo de caso único deve ser referido quando não há a intenção de se fazer uma comparação entre os achados de casos múltiplos (YIN, 2001). Como o foco da pesquisa está nas incidências levantadas na UU da UNIPAMPA instalada na cidade de Jaguarão, o caso único, a despeito das críticas sobre a dificuldade da generalização dos achados, está de acordo com a proposta: o resultado de um “estudo de caso não representa uma amostragem, e o objetivo do pesquisador é expandir e generalizar teorias – generalização analítica – e não enumerar frequências – generalização estatística” (YIN, 2001, p. 29).

Tomo as referências de Gil (2008) para caracterizar a “população” e a “amostra” do meu estudo. Para o autor, “um conjunto definido de elementos que possuem determinadas características” (GIL, 2008, p. 108) é descrito como “universo ou população da pesquisa social” e o “subconjunto do universo ou da população, por meio do qual se estabelecem ou se estimam as características desse universo ou população” (GIL, 2008, p. 109) é caracterizado como a “amostra.”

O universo ou população da investigação, considerando a UU analisada, foi assim composto: a) os estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação no segundo semestre letivo do ano de 2019; b) os estudantes diplomados em cursos de graduação a partir do ano de 2013; c) os professores. Fizeram parte da amostra os estudantes e professores que, dentro da população estabelecida, se dispuseram a participar da investigação.

O estudo em tela se caracteriza como uma “amostragem não-probabilística por tipicidade ou intencional”, o que, segundo Gil (2008, p. 94), se refere a “um subgrupo da população que, com base nas informações disponíveis, possa ser considerado representativo de toda a população.” A disposição ao determinar os sujeitos da pesquisa condiz com uma das características desse tipo de amostragem, uma vez que “requer considerável conhecimento da população e do subgrupo selecionado” (GIL, 2008, p. 94).

Yin (2001) destaca que mesmo podendo haver críticas às investigações que representam a análise de um campo restrito, é preciso considerar que todo o conhecimento sobre qualquer pessoa ou qualquer fenômeno humano não é inútil, pois guardam atributos, sejam pessoais ou particulares, cuja evidência aumenta a compreensão. O caso único posto em evidência constitui importante representação da realidade a qual está inserido.

c) coleta de dados

De acordo com Yin (2001) e Gil (2008) a coleta de dados para pesquisas tipo estudo de caso apresenta uma complexidade maior uma vez que nessas investigações é exigência o uso de mais de uma técnica de evidência:

Obter dados mediante procedimentos diversos é fundamental para garantir a qualidade dos resultados obtidos. Os resultados obtidos no estudo de caso devem ser provenientes da convergência ou da divergência das observações obtidas de diferentes procedimentos (GIL, 2008, p. 140).

A coleta de dados, ou as evidências para um estudo de caso, podem se originar de fontes documentais, registros em arquivos, entrevistas – nas suas mais diversas formas –, observação direta, observação participante e artefatos físicos. Yin (2001) destaca que a escolha das fontes para a coleta de dados nos estudos de caso precede de habilidades e requer procedimentos metodológicos específicos que considerem o uso de:

(a) várias fontes de evidências, ou seja, evidências provenientes de duas ou mais fontes, mas que convergem em relação ao mesmo conjunto de fatos ou descobertas; (b) um banco de dados, isto é, uma reunião formal de evidências distintas a partir do relatório final do estudo de caso; (c) um encadeamento de evidências, isto é, ligações explícitas entre as questões feitas, os dados coletados e as conclusões a que se chegou (YIN, 2001, p. 105).

Os dados para esta investigação foram coletados por meio de entrevistas formalizadas e registros em arquivos. Importa esclarecer que, segundo Gil (2008), existem alguns níveis de estruturação das entrevistas – entrevista informal, focalizada, por pautas e formalizada. A opção que assumi para este estudo foi a abordagem por meio de entrevistas formalizadas – nas quais estão contidos os

questionários autoaplicados.²² O autor refere que "o questionário expressa melhor o procedimento autoadministrado, em que o pesquisado responde por escrito as perguntas que lhe são feitas" (GIL, 2008, p. 113). Argumenta também sobre as entrevistas face a face e por meios tecnológicos ou digitais, para as quais a formulação de questionários, "cujos itens são apresentados por escrito aos respondentes", são mais usuais.²³

Sobre a relevância do uso de entrevistas como técnica de interrogação, Yin (2001) considera que "constituem uma fonte essencial de evidências para os estudos de caso, já que a maioria delas trata de questões humanas" (p. 114). Como pontos fortes, ressalta o direcionamento e a perceptividade, pois as entrevistas "enfocam diretamente o tópico do estudo de caso e fornecem inferências causais percebidas" (p. 108). Destaca, no entanto, a necessidade do cruzamento das informações obtidas nas entrevistas com dados apurados por meio de outras fontes, uma vez que as entrevistas podem apresentar problemas diversos de acordo com a subjetividade do entrevistado.

Os registros em arquivos nos estudos de caso apresentam pontos como caracterização de estabilidade, descrição, exatidão e amplitude de cobertura. Uma vez que "podem ser revisados inúmeras vezes, não foram criados como resultado do estudo de caso, contêm referências e detalhes exatos de um evento e cobrem um longo espaço de tempo, muitos eventos e muitos ambientes distintos" (YIN, 2001, p. 108). Os registros em arquivos, por se tratarem na maioria das vezes de dados numéricos, destacam-se por serem precisos e quantitativos e se constituem em informações importantes quando disponíveis para um estudo de caso (YIN, 2001, p. 112).

Dentre as limitações para o uso de registros de arquivos, Yin (2001, p. 108) elenca a "acessibilidade aos locais graças a razões particulares". Tomando o cuidado necessário para que uma seletividade ou visão tendenciosa não afetasse minha busca de evidências, assumo minha condição privilegiada no que diz respeito ao acesso aos dados, por razões já explicitadas. O que para o autor consiste em um

²²Alerto que no decorrer do texto uso as expressões "questionário autoaplicado", "questionário *on-line*", "questionário *on-line* autoaplicado", ou simplesmente "questionário", todos com o mesmo sentido, fazendo referência ao procedimento de coleta de dados.

²³Gil (2008, p. 113) faz referência a "entrevistas face a face e entrevistas por telefone". Como a primeira edição da obra pesquisada deu-se no ano de 1987, tomei a iniciativa de, sem deturpar a ideia original do autor, substituir o termo "telefone" por "meios tecnológicos ou digitais" referindo-me aos veículos que prestam o papel de comunicação não presencial utilizado atualmente.

ponto crítico, considero enquanto pesquisadora, uma oportunidade ímpar e instituída.

Considerando a abordagem das três dimensões do acesso delimitadas para esta investigação, descrevo a seguir o movimento inicial que me levou às fontes de evidências pensadas para caracterizar a aula universitária, investigar aspectos da permanência e constatar elementos da qualidade na formação.

O objetivo específico que determina a investigação sobre a dimensão do ingresso busca *caracterizar a aula universitária como um espaço de múltiplas culturas e de diversos perfis de estudantes*. Para atender esta demanda e considerando que esta etapa da pesquisa trata de informações essencialmente quantitativas, utilizei o questionário autoaplicado (dados primários) e os registros em arquivos (dados secundários).

O objetivo específico que orienta o diálogo sobre a segunda dimensão do acesso é *investigar como aspectos culturais e de condição pessoal influenciam na permanência dos estudantes*. Procuo, ao discutir este enfoque, compreender a partir da perspectiva dos estudantes que lograram êxito e obtiveram a diplomação, em que medida estes fatores foram ou não determinantes. Como fonte de dados para o trabalho com a dimensão da permanência, defino também o uso de questionário autoaplicado (dados primários) e o uso de registros em arquivos (dados secundários).

Com referência à dimensão da qualidade na formação, para a qual o objetivo específico é *constatar se a diversidade cultural e o perfil dos estudantes são considerados nas práticas pedagógicas dos professores*, o meu olhar voltou-se ao fazer pedagógico dos docentes. Compus os dados primários (respostas dos docentes) e secundários (considerações dos estudantes) por meio de questionário autoaplicado.

d) análise dos dados

A operacionalização da fase de análise se deu através dos seguintes passos:

- a) ordenação dos dados – arrolamento e mapeamento dos dados levantados no trabalho de campo com vistas a proporcionar uma visão horizontal das descobertas;
- b) classificação dos dados – leitura exaustiva e transversal dos textos para estabelecer interrogações relevantes e elaborar categorias empíricas e operacionais;

c) análise final – momento da articulação entre os dados empíricos e o referencial teórico com a finalidade de responder à questão inicial da investigação (MINAYO, 2010). Essa escolha baseia-se nas discussões da “hermenêutica-dialética” proposta por Minayo (2010).

Para a autora, a hermenêutica-dialética configura-se como uma das técnicas de análise de dados qualitativos que melhor se enquadra às pesquisas com abordagens compreensivas uma vez que a articulação entre a hermenêutica e a dialética procura conduzir a análise da realidade social de maneira compreensiva e crítica.

Minayo (2010) apoia-se em Gadamer (1999) para caracterizar aspectos sobre a hermenêutica: “a hermenêutica funda-se na compreensão, [...] ocupa-se da arte de compreender textos, [...] a unidade temporal é o presente onde se marca o encontro entre o diferente e a diversidade [...] mediado pela linguagem” (MINAYO, 2010, p. 328). Texto é usado pela autora num sentido amplo que considera biografias, narrativas, entrevistas, documentos, livros, artigos etc.

Minayo (2010, p. 329) destaca que uma das ideias centrais da hermenêutica é a de que “os seres humanos, na maioria das vezes, se entendem ou fazem um movimento interior e relacional para se porem de acordo.” A compreensão ou o entendimento só deixam de ser espontâneos e se tornam uma tarefa objetiva, quando existe alguma dificuldade de assimilação.

É no contexto de estranhamento que, segundo Gadamer (1999, p. 287 apud MINAYO, 2010, p. 329), se estabelece a necessidade da hermenêutica. A tarefa da hermenêutica é esclarecer as condições das falas dos sujeitos através do conflito do que é familiar e do que é estranho, analisados no contexto social e no tempo histórico em que se dão os fatos sociais que colocam os sujeitos na história e no seu tempo. Quanto às questões metodológicas da análise dos dados especificamente, a hermenêutica orienta-se dentro dos seguintes critérios:

(a) busca esclarecer o contexto dos diferentes atores e das propostas que produzem; (b) acredita que existe um teor de racionalidade e de responsabilidade nas diferentes linguagens que servem como veículo de comunicação; (c) coloca os fatos, os relatos e as observações no contexto dos atores; (d) assume seu papel de julgar e tomar posição sobre o que ouve, observa e compartilha; (e) produz um relato dos fatos em que os diferentes atores se sintam contemplados (MINAYO, 2010, p. 167).

Ao caracterizar a dialética, Minayo (2010) apoia-se em Habermas (1987) e no marxismo para alertar que nem sempre a linguagem, tampouco as relações da vida social, são transparentes e compreensíveis e que, portanto, a partir da desmistificação e da crítica, tanto a linguagem como o mundo da vida, se tornam objetos de reflexão. Conceitualmente Minayo (2010, p. 167) apresenta a dialética como “a ciência e a arte do diálogo, da pergunta e da controvérsia, [...] ela busca nos fatos, na linguagem, nos símbolos e na cultura, os núcleos obscuros e contraditórios para realizar uma crítica informada sobre eles.”

A abordagem dialética baseia-se na crítica e na contradição da linguagem, observada no contexto das práticas sociais, e ressalta o condicionamento histórico em que se processa essa linguagem. Entende os consensos e contradições estabelecidas entre o pesquisador e seus interlocutores como meio de assegurar a dialética como a arte do estranhamento e da crítica (MINAYO, 2010).

Na metodologia de análise dos materiais qualitativos, a abordagem dialética contribui para a compreensão de que “não existe ponto de vista fora da história, nada é eterno, fixo e absoluto” (MINAYO, 2010, p. 340). Logo, a estagnação das ideias ou do que se observa a partir da vida social precisa sempre ser negada. Sinteticamente, os princípios preconizados pela abordagem dialética afirmam que:

Cada coisa é um processo, uma marcha, um tornar-se, [...] as coisas, as relações e as ideias transformam-se em virtude das leis internas de seu auto dinamismo; há um encadeamento nos processos; cada coisa traz em si sua contradição [...], qualquer coisa que se concretiza é apenas um momento, uma síntese de sua afirmação ou negação (MINAYO, 2010, p. 340).

A articulação entre a hermenêutica e a dialética, convertendo-as em uma técnica de análise de dados “constitui um importante caminho do pensamento para fundamentar pesquisas qualitativas” (MINAYO, 2010, p. 168), uma vez que essa estratégia procura ressaltar elementos teóricos que possam dar parâmetros aos investigadores. Destaca a autora que a interação entre as duas abordagens apresenta complementaridades e oposições que valorizam o processo de análise como um todo:

(a) ambas trazem em seu núcleo a ideia fecunda dos condicionamentos históricos da linguagem, das relações e das práticas; (b) ambas partem do pressuposto de que não há observador imparcial; (c) ambas questionam o tecnicismo em favor do processo intersubjetivo de compreensão e de crítica;

(d) ambas ultrapassam as tarefas de serem simples ferramentas para o pensamento e (e) ambas estão referidas à práxis estruturada pela tradição, pela linguagem, pelo poder e pelo trabalho (MINAYO, 2010, p. 168).

Essas condições invertem a ordem frequente das pesquisas educacionais que adotam o método em detrimento do conteúdo e ainda asseguram ao objeto de investigação das ciências sociais um tratamento compreensivo e crítico da realidade. Um diagnóstico compreensivo fundado na hermenêutica-dialética busca perceber a prática social empírica dos indivíduos em sociedade em seu movimento contraditório (MINAYO, 2010). A razão humana pode mais que simplesmente compreender e interpretar, ela também se opõe e dissocia, construindo a dualidade complementar entre a compreensão e a crítica, uma vez que “a hermenêutica enfatiza o significado do que é consensual, da mediação, do acordo e da unidade de sentido, a dialética se orienta para a diferença, o contraste, o dissenso, a ruptura de sentido e, portanto, para a crítica” (MINAYO, 2002, apud MINAYO, 2010, p. 168).

Na prática, o que difere a hermenêutica-dialética de outras técnicas mais usuais é o fato de que essas “apoiam-se na crença de que a verdade dos significados se situa nos meandros profundos dos sentidos dos textos” (MINAYO 2010, p. 353), enquanto aquela imprime relevância aos aspectos que constituem o espaço sociopolítico econômico, cultural e relacional no qual os textos circulam.

A proposta operativa de analisar os dados por meio da hermenêutica-dialética exige dois níveis de interpretação. O primeiro faz referência ao que Minayo (2010, p. 353) chamou de “campo das determinações fundamentais”, pois trata do cenário sócio-histórico do grupo investigado e deve ser pensado como o momento da compreensão, da história do grupo, de seus ambientes, de suas condições socioeconômicas e políticas e de sua inserção nas totalidades maiores: “é o plano da totalidade (sempre totalidade parcial) ou do contexto.” O segundo nível – o interpretativo – é, para Minayo, onde se dá o encontro com os dados empíricos e se busca nos relatos dos informantes “o sentido, a lógica interna, as projeções e as interpretações” (2010, p. 355). Para a autora, nos dados empíricos aparecem de modo concomitante, uma significação cultural própria do grupo e uma vinculação abrangente e intercomunicativa da realidade, retratados a partir do trabalho com o primeiro nível.

A fim de exemplificação, apresento na figura 21 o esquema operacional da análise dos dados.

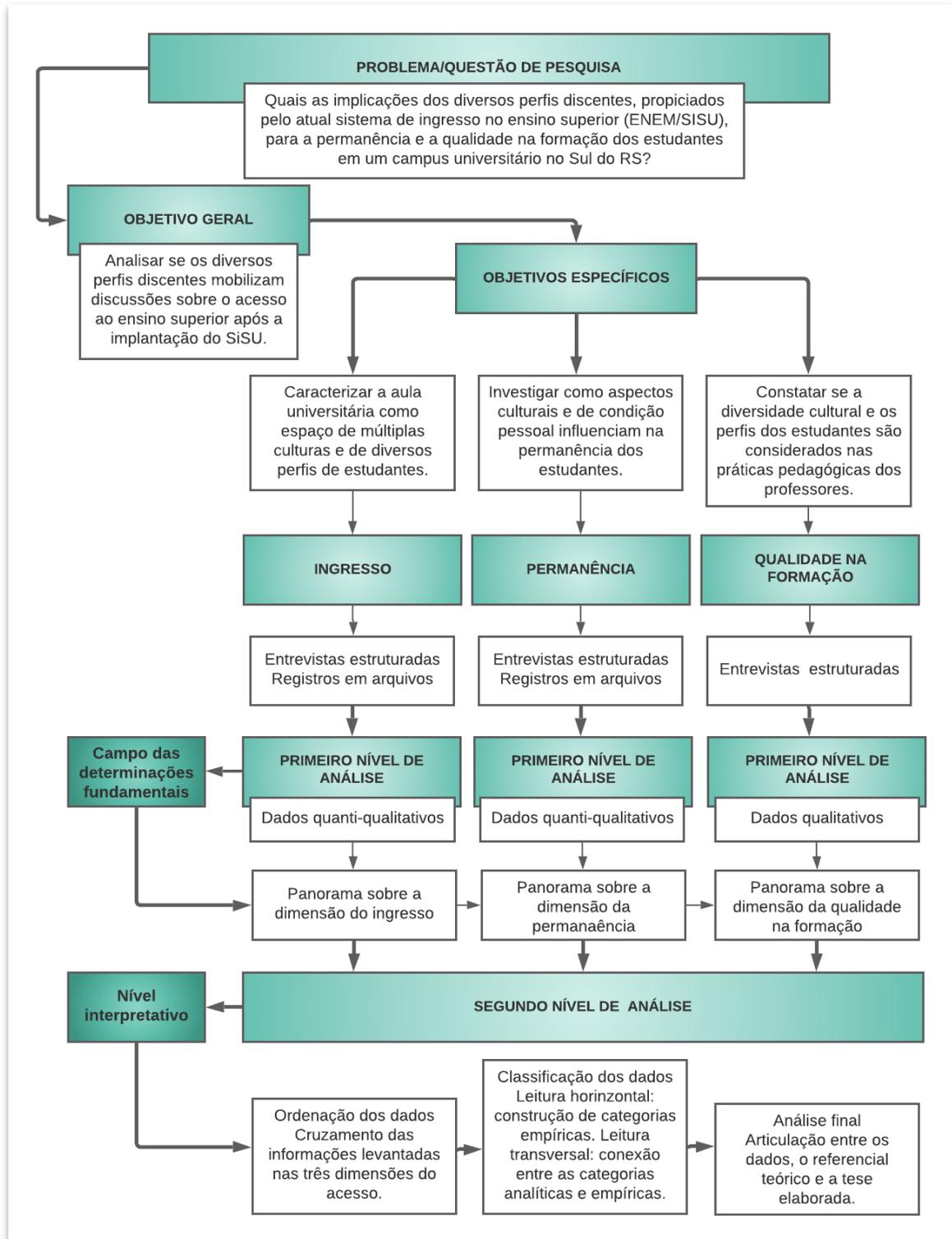


Figura 21 – Quadro com o esquema da operacionalização da análise de dados baseado na hermenêutica-dialética.

Fonte: Elaboração da autora.

d) elaboração das asserções interpretadas/entendidas

É no contexto da hermenêutica-dialética e de seus dois campos de análise, especialmente no nível interpretativo, que componho a articulação das dimensões do acesso. Se no campo das determinações fundamentais estão os dados do ingresso, da permanência e da qualidade na formação de modo estanque, no nível interpretativo procuro mostrar a articulação das informações levantadas para descrever a parte final desta escrita acadêmica.

A seguir, apresento as discussões teóricas que colaboram com o entendimento acerca do campo empírico desta investigação. Embaso-me em conceitos e autores que apresentam alguma relação com a proposta do estudo.

5 O referencial teórico da pesquisa

Os aspectos conceituais que sustentam esta pesquisa pretendem estabelecer uma conexão entre o acesso ao ensino superior abarcando: a) o estudante enquanto ingressante da educação superior, para referenciar “quem é este estudante, sua origem, sua condição social, escolar e os motivos, caminhos e/ou mecanismos que promoveram o seu ingresso acadêmico” (FELICETTI, 2021, p. 352); b) a permanência dos estudantes da educação superior, no sentido de conhecer as contingências que asseguram aos estudantes a manutenção da locomoção a partir do ENEM/SISU; c) a qualidade na formação considerando a prática pedagógica dos professores e as discussões sobre as ações democráticas no espaço social e acadêmico.

A expansão do ensino superior público instaurada a partir do processo de democratização e popularização deste nível de ensino reconfigurou o perfil dos estudantes das IES. O público estudantil na educação superior brasileira é diferente dos estudantes de outros contextos/tempos, “embora possuam motivações e aspirações similares, ele tem maior diversidade no que se refere à cor/raça, idade, sexo, padrões socioeconômicos e habilidades acadêmicas” (FELICETTI, 2021, p. 352). O exame do acesso a partir do ingresso, da permanência e da qualidade na formação condiz com a afirmação de Felicetti (2021, p. 355) de que “a condição de acesso está atrelada à da permanência e está diretamente associada ao que se passa no percurso formativo”. Destaca a autora que a responsabilidade sobre a permanência compete “a todos os envolvidos no contexto acadêmico, ou seja, ao estudante, aos docentes, às instituições de ensino e aos órgãos governamentais voltados à educação” (FELICETTI, 2021, p. 355).

Mesmo que a intenção deste estudo não seja imputar maior ou menor valor às dimensões do acesso, recorro a condicionantes que explicam as opções

conceituais que consideram o ingresso, a permanência e a qualidade da formação como elementos radicados em contextos emergentes.

5.1 As perspectivas do acesso: três dimensões

Neste estudo o conceito de “acesso ao ensino superior” amplia-se para além do que empiricamente tratamos por “ter acesso a” ou “alcançar algo determinado.” Busco abordar o acesso por meio de três dimensões interdependentes e articuladas: o ingresso, a permanência e a qualidade na formação. Acredito que a partir do olhar acerca destas relações é possível especificar o acesso ao ensino superior em todos os seus determinantes e fugir de discussões fragmentadas que se limitam a apresentar índices numéricos, geralmente abordando especificamente o ingresso, para descrever dados sobre o acesso.

Valho-me inicialmente das contribuições de Silva e Veloso (2013), ao estabelecerem o acesso ao ensino superior como uma “definição que combine articuladamente aspectos ou dimensões que discutem o ingresso, a permanência e a formação qualificada para construir indicadores que tenham potencial de aferição da realidade do ensino superior” (p. 744).

Para analisar o acesso na dimensão do ingresso, as autoras sugerem a busca de indicadores referentes à oferta de vagas, ao ingresso propriamente e à forma de seleção. Como indicadores da dimensão da permanência, dados relativos à matrícula, à evasão, aos programas de fixação do estudante e à taxa de diplomação. Para interpretar a dimensão da qualidade na formação tem-se em vista indicadores como a categoria administrativa, a organização acadêmica, titulação e dedicação do corpo docente, participação discente/docente nas decisões, escolha do curso, avaliação institucional, produção da pesquisa, autonomia político-pedagógica e financeira, interiorização, entre outras (SILVA e VELOSO, 2013).

No mesmo sentido, as argumentações sobre o acesso ao ensino superior observadas por Sousa Santos (2011, p. 69) sugerem que:

Talvez seja mais correto dignar a área do acesso/permanência ou mesmo acesso/permanência/sucesso, uma vez que o que está em causa é garantir, não só o acesso, mas também a permanência e o sucesso dos estudantes oriundos de classes ou grupos sociais discriminados (SOUSA SANTOS, p. 69).

Sousa Santos (2011, p. 55) apresenta esta compreensão sobre o acesso ao discutir “ideias-mestras para uma reforma criativa, democrática e emancipatória da universidade pública”. Dentre as ideias, destaco a que trata da necessidade de avaliar criticamente o acesso ao ensino superior para conhecer os obstáculos que se vem enfrentando (Sousa Santos, 2011, p. 72). Considerando os aspectos que desdobram o acesso para a compreensão do ingresso, da permanência e da qualidade na formação, a ideia de um diagnóstico ampliado e crítico sobre o tema vai ao encontro da posição do autor sobre os possíveis reveses que têm tornado rasas as discussões sobre o acesso.

5.2 A primeira dimensão do acesso: o ingresso

A definição léxica do termo indica ingresso como “ação ou efeito de admitir, de aceitar para o desenvolvimento de alguma atividade” e “ação ou efeito de entrar” (Dicionário *On-line* de Português). No panorama do ensino superior o acesso e o ingresso vêm sendo referidos como sinônimos, uma vez que “acesso implica no ingresso a esse nível de ensino, implica no ato de passagem para o espaço acadêmico” (SILVA e VELOSO, 2013, p. 729). As autoras afirmam que este entendimento restringe aspectos mais profusos que carecem de atenção, como por exemplo, o fato de que o tratamento do acesso limitado ao léxico do ingresso, “não assegura a efetiva continuidade ou a conclusão do trajeto acadêmico” (VELOSO, 2000, apud SILVA e VELOSO, 2013, p. 730), exigindo a abordagem das questões sobre a permanência ou a qualidade na formação.

O ingresso tratado como uma das dimensões do acesso possibilita a abertura da discussão sobre a realidade do ensino superior – especialmente após a implantação do SiSU – porque revela efetivamente o perfil do novo público universitário. Examinar o perfil dos estudantes considerando os dados do ingresso, afirma a realidade já apresentada por Ristoff (2013; 2016) ao descrever as modificações no cenário universitário após os programas recentes de reestruturação e expansão da universidade pública:

O campus brasileiro como um todo torna-se menos branco; o percentual de pretos começa a se aproximar mais dos percentuais da sociedade; mais pardos frequentam os cursos universitários; e mais pessoas de baixa renda conseguem chegar à educação superior. Constata-se que nas instituições federais de educação superior tem havido aumentos expressivos das

matrículas noturnas, ampliando consideravelmente as oportunidades para alunos trabalhadores. Cresce ano a ano o número de estudantes na educação superior oriundos de escola pública de ensino médio. Na quase totalidade dos cursos, aumenta a presença de estudantes filhos de famílias de mais baixa renda diminuindo a distância entre a distribuição de renda do campus e a da sociedade (RISTOFF, 2013, p. 21).

Morosini (2021, p. 32) chama a atenção para o fato de que os esforços para caracterizar o estudante da educação superior, na perspectiva atual da expansão universitária e das políticas de resgate e inclusão social, são ainda incipientes nas produções acadêmicas brasileiras. A centralidade na composição do perfil deste estudante, considerando aspectos relacionados à diversidade, permite referendar o que empiricamente venho constatando ao pensar os perfis dos estudantes universitários no meu campo de investigação: a presença de diversos perfis de estudantes.

5.2.1 Os diversos perfis dos estudantes

A conjuntura na qual os estudantes da educação superior tornam-se também Outros Sujeitos espelha a realidade do campo investigado. Felicetti (2021, p. 355) nos diz que conhecer esses estudantes, saber características básicas e condições iniciais, entender como se deu seu percurso acadêmico, é fundamental para a elaboração de políticas educacionais – sejam de âmbito governamental ou institucional – e estratégias de ensino e aprendizagem – referentes ao próprio fazer do professor e do estudante. Para reconhecer os Outros Sujeitos dentro dos diversos perfis discentes e a partir de características comuns recorro também às contribuições de Ristoff (2013; 2016) e Gómez (2017).

Os autores tratam de realidades educacionais que de imediato podem parecer distintas, mas no que tange ao novo público estudantil nas universidades, aproximam-se e revelam consonâncias. Ambos abordam a ampliação dos perfis dos estudantes ou a heterogeneidade estudantil, decorrentes da ampliação da oferta do ensino superior gratuito, procuram além de descrever o novo público discente, expor as contradições e os impactos que causam no perfil socioeconômico e cultural no campus universitário.²⁴

²⁴Gómez trata da realidade universitária do México, enquanto Ristoff aborda dados sobre a educação superior no Brasil.

Gómez (2017, p. 72), ao tratar das “nuevas figuras estudiantiles y los sentidos de los estudios universitarios”, afirma que nem sempre os objetivos institucionais coincidem com os objetivos dos estudantes e que “por ello, ser estudiante no se puede definir a partir de un rol institucional, y tampoco se puede suponer que todos lo desempeñan de igual manera.” Declara a autora, que para perceber o novo público da academia, é preciso considerar os sentidos que os estudantes universitários – que compõem grupos cada vez mais heterogêneos – dão ao seu processo formativo, conhecer as condições pessoais, familiares, acadêmicas e os contextos sociais de que participam:

Hay múltiples estudiantes con condiciones personales, familiares, académicas y intereses distintos que participan en contextos institucionales y sociales diversos. No se trata solamente de una adscripción administrativa o de entender a los estudiantes como meros receptores o usuarios del sistema educativo, sino como sujetos que construyen sus experiencias y que confieren un sentido a su formación (GOMÉZ, 2017, p. 72).

Os esforços de Gómez (2017, p. 71) são no sentido de destacar alguns perfis de estudantes que exemplificam as transformações recentes no ensino superior no contexto em que está inserida: “para abordar la heterogeneidad, distingo [...]: los estudiantes indígenas, los de primera generación, los foráneos, los adultos y padres de familia, los de intercambio y los migrantes.”

Ristoff (2016), ao tratar do “impacto dos programas de inclusão sobre o perfil da graduação” (p. 9), observa o processo de democratização do campus e o novo perfil dos estudantes (p. 33) como resultados dos programas federais criados ou reformulados recentemente. Para definir a representação do perfil desses acadêmicos orientou-se pelos seguintes fatores: “a) renda familiar do estudante; b) origem escolar do estudante; c) cor do estudante; d) a escolaridade dos pais do estudante; e) a condição do estudante com relação à necessidade de trabalhar para o seu sustento” (p. 33).

A partir da apuração desses fatores, Ristoff (2016, p. 60) afirma que o processo de expansão do ensino superior vem “abrindo importantes oportunidades para jovens do interior, pobres, afrodescendentes, indígenas, filhos de pais sem escolaridade superior e estudantes oriundos da escola pública”. Para o autor, esse fenômeno é um processo revolucionário que vem alterando o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação (p. 60).

Ambos os autores compuseram um retrato dos perfis dos estudantes com base em critérios subjetivos, que representam escolhas próprias e serviram ao propósito de cada estudo. Busco, a partir dessas referências, destacar os diversos perfis que podem surgir através do conhecimento das figuras estudantis do meu campo de investigação.

Disponho-me a delinear as novas figuras estudantis (GÓMEZ, 2017) para, além de compreender se a nova aula universitária se caracteriza como espaço de múltiplas culturas e de diversos perfis de estudantes, discutir aspectos de condição pessoal, socioeconômica e cultural, considerando o contexto, experiências, interesses e propósitos desses estudantes ao ingressarem no ensino superior.

5.3 A segunda dimensão do acesso: a permanência

Conforme descrevem Silva e Veloso (2014), na análise do acesso requer que se olhe também de forma criteriosa à dimensão da permanência, pois é ela que sinaliza o percurso sequente e bem-sucedido da vida acadêmica. Destaco que a concepção de permanência discutida neste texto extrapola a noção constante atualmente que faz referência à permanência vinculando-a às ações do Plano Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Entendo que esta seja uma das políticas públicas indispensáveis para garantir uma trajetória de sucesso aos estudantes universitários, especialmente após a implantação do SiSU e em decorrência das questões peculiares desse novo “estar” na universidade. Porém, a permanência a que me refiro está mais próxima do que aponta a definição léxica do termo: “estado do que permanece, continua; condição ou qualidade do que é contínuo, persistente; ação de permanecer, de continuar, de durar” (Dicionário *Online* de Português).

Para investigar se aspectos culturais e de condição pessoal influenciam na permanência dos estudantes, indago se a persistência, a continuidade ou a duração do vínculo dos estudantes com seus cursos recebem influências do convívio entre estudantes de diversas culturas e perfis distintos e com identidades múltiplas e aspirações variadas. Considero importante para o entendimento da permanência os conceitos de “equidade” (SPOSATI, 2010), “equidade educativa” (CUENCA, 2010) e “equidade na educação superior” (FELICETTI; MOROSINI, 2009; MOROSINI, 2014).

A equidade é entendida por Sposati (2010) como um princípio intrínseco à justiça social que atribui o respeito às diferenças como condição para se atingir a igualdade. Define a autora que equidade diz respeito às circunstâncias que favoreçam “o combate das práticas de subordinação ou de preconceito em relação às diferenças de gênero, políticas, étnicas, religiosas, culturais, de minorias, etc.” (SPOSATI, 1996, apud SPOSATI, 2010).

Sobre equidade educativa, Cuenca (2010) relata que os princípios utilitaristas que orientavam para uma educação homogeneizante começaram a receber contraposições a partir das quais, no início do século XXI, surgiram noções mais humanistas e com enfoques mais críticos que reconhecem o direito a uma educação para todos e legitimam a diversidade, especialmente a cultural. Destaca o autor a importância do reconhecimento do outro e do valor que as diferenças trazem consigo, enfatiza também que a importância da diversidade se constitui essencial na construção de melhores sociedades.

A equidade na educação superior é articulada por Morosini (2014) considerando as aproximações conceituais entre igualdade e equidade, uma vez que, para a autora, “a igualdade que nos leva à equidade é a igualdade de resultados” (p. 395). Independentemente do ponto de partida, para que a equidade na educação superior aconteça, o ponto de chegada deve ser o mesmo e as demandas necessárias para que essa chegada aconteça de forma igual exigem que ao longo do percurso a justiça social seja feita:

O sistema educacional estará sendo equitativo quando os resultados da educação e da formação do alunado não dependerem de fatores geradores de “características iniciais” e quando o tratamento em relação à aprendizagem corresponder às necessidades específicas de cada um (FELICETTI; MOROSINI, 2009, apud MOROSINI, 2014, p. 395).

A equidade está associada à conclusão de um determinado nível (educacional, social, cultural etc.) em condições de igualdade a outros sujeitos. Com referência específica aos estudantes, sugere os seguintes eixos referenciais a fim de avaliar a equidade:

Detalhar perfil (socioeconômico, incluindo a escolaridade e formação pública e/ou privada, identificando a primeira geração na educação superior, participação em programas de ação afirmativa, como o de cotas e outros); experiência internacional, como a mobilidade nacional e internacional, sul-norte e sul-sul, ações afirmativas para o acesso e para a permanência

(programas de apoio à aprendizagem, à sobrevivência física, psíquica e estudantil) e outras dimensões correlatas (MOROSINI, 2014, p. 396).

É relacionando a permanência com os conceitos de equidade – como justiça social, respeito às diferenças, igualdade de condições finais – que busco a abordagem das questões culturais e dos diversos perfis estudantis no sentido de encontrar referências de que esses aspectos influenciam ou não na continuidade da vida acadêmica dos sujeitos investigados. Entendo que essa relação pode servir como meio de superar possíveis iniquidades e corroborar com a avaliação de Lopez (s/d) que afirma a igualdade como fundamental no campo da educação. Discutir a equidade e a igualdade requer que se perceba os seguintes critérios: “a) igualdad en el acceso; b) igualdad en las condiciones o medios de aprendizaje; c) igualdad en los logros o resultados; d) igualdad en la realización social de estos logros” (LOPEZ, s/d., p. 70).²⁵

Espera-se em um sistema educativo equitativo que: a) as diferenças sociais e culturais não sejam fatores de exclusão ou gerem dificuldades no ingresso; b) a prática pedagógica dos professores e a proposta institucional deem conta de acolher todos os estudantes afirmando suas personalidades e trajetórias; c) todos os estudantes, independentemente de sua origem social ou cultural, se apropriem do conhecimento que transita na universidade (condição de igualdade ao final do processo).

Examinar a dimensão da permanência com foco nos aspectos culturais e de condição pessoal dos estudantes ratifica o entendimento de Lopez (s/d, p. 73) ao afirmar que “el principio de equidad basado en la igualdad de resultados aparece como el único con opción de compensar y revertir las desigualdades iniciales, rompiendo dentro del sistema educativo con los determinismos sociales”. As diferenças culturais e os diversos perfis de estudantes são prerrogativas individuais que influenciam na permanência ou evasão dos estudantes.

²⁵ Lopez (s/d) usa o termo “acesso”, porém coerentemente com a proposta desta investigação, entendo que neste caso, o acesso refere-se especificamente à dimensão do ingresso.

5.3.1 Diversidade e identidade: as diferentes culturas

Uma das inquietações que me motivou a propor esta investigação foi saber como a diversidade cultural manifestada pela presença de pessoas plurais na universidade e na comunidade local influenciam na descrição do acesso ao ensino superior, especialmente nas dimensões da permanência e da qualidade na formação. Para tanto, acredito ser fundamental tecer algumas considerações sobre cultura, identidade, diferença, diversidade, multiculturalismo e interculturalidade, referenciando-as em Burke (1995), Velho (2004), Silva (2000; 2000a; 2016), Sousa Santos (2003; 2013), Candau (2008; 2011) e Rozek (2018), a fim de entender e aprofundar como e se, de fato, estes temas estão imbricados no ambiente acadêmico e comunitário.

A definição de cultura – que segundo Burke (1995) e Candau (2011) expressa uma polissemia e uma imprecisão de sentidos – que tomo para este texto, refere-se a “um sistema de significados, atitudes e valores partilhados e as formas simbólicas em que eles são expressos ou encarnados” (BURKE, 1995, p. 10), é “quase tudo que pode ser aprendido em uma dada sociedade, ou seja, a cultura inclui a história das ações ou noções subjacentes à vida cotidiana” (BURKE, 1995, p. 25).

No mesmo sentido, Velho (2004, p. 63) afirma que “cultura é um conceito que só existe a partir da constatação da diferença entre nós e os outros”, assim, qualifico “diferença” nos termos de Silva (2016, p. 87) ao dizer que “a diferença não é um processo natural, ela é discursivamente produzida [...], é sempre uma relação, não se pode ser ‘diferente’ de forma absoluta, é-se diferente relativamente a alguma coisa, considerada como ‘não diferente’.” Através da compreensão da diferença como um processo relacional, histórico e discursivo que resulta na concepção de diversidade, as culturas contemporâneas reforçam as identidades culturais e afastam-se de um possível processo de homogeneização e massificação (SILVA, 2016).

As identidades culturais referem-se às “características que distinguem os diferentes grupos sociais e culturais entre si” (SILVA, 2000, p. 55). Destaco a orientação de Silva (2000a, p. 99) para explicar que a diversidade cultural deve ser entendida como um processo de diferenciação dos sujeitos e é necessário articulá-la com práticas que estimulem “em matéria de identidade, o impensado e o arriscado, o inexplorado e o ambíguo, em vez do consensual e do assegurado, do conhecido e

do assentado.” É na afirmação dessa lógica que Sousa Santos (2003) estabelece a relevância da diversidade e da diferença, uma vez que:

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (SOUSA SANTOS, 2003, p. 56).

Procuro aproximar o multiculturalismo referido por Silva (2000, p. 81) como um “movimento que argumenta em favor de um currículo que seja culturalmente inclusivo, incorporando as tradições culturais dos diferentes grupos culturais e sociais”, e da perspectiva intercultural anunciada por Candau (2008), por considerá-los convergentes e efetivos na composição de sociedades que associam políticas de igualdade com políticas de identidade.

O “multiculturalismo interativo ou a interculturalidade” entende as culturas em sucessivos processos de “construção, desestabilização e reconstrução” (CANDAU, 2008, p. 51), admite as raízes culturais de pessoas ou grupos, mas chama a atenção para o fato de que essas raízes são ativas e não assentam as pessoas ou grupos em um padrão cultural imutável. Daí decorre o que a perspectiva intercultural tem tratado por “hibridização da cultura”:

Nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente, o que supõe que as culturas não são puras, nem estáticas. A hibridização cultural é um elemento importante na dinâmica dos diferentes grupos socioculturais (CANDAU, 2011, p. 247).

Para Silva (2000, p. 67), a hibridização é uma “tendência dos grupos e das identidades culturais a se combinarem, resultando em identidades e grupos renovados”. O autor diz que esse fenômeno está relacionado a termos que evidenciam a instabilidade e a mistura na formação da identidade cultural. Para atender à diversidade cultural e à cultura híbrida é necessária a construção de um currículo multicultural fundamentado na compreensão dessas diferenças, capaz de “integrar as relações interpessoais e as práticas pedagógicas no cotidiano das instituições educativas” (ROZEK, 2018, p. 122). A partir da implementação de um currículo multicultural as universidades poderão desenvolver uma “justiça curricular”,

que segundo Connell (apud SILVA, 2000a, p. 76) é descrita pela inclusão do conhecimento próprio de todas as culturas no currículo oficial.

Não se espera cumprir apenas uma formalidade beneficente ou folclórica (SILVA, 2016, p. 102), e sim fomentar aspectos políticos e históricos dessas identidades e culturas para questionar, por exemplo, relações de poder, vozes caladas ou escutadas, afirmação ou negação de personalidades e práticas pedagógicas que privilegiam os saberes de todos os estudantes.

Por fim, valho-me das contribuições de Rozek (2018) para expressar o que no meu entendimento descreve a mediação da diversidade, da identidade e das culturas no espaço acadêmico:

A universidade é um lugar/espaço/tempo de encontro, de troca, de construção coletiva, de descoberta, de formação humana. É um espaço no qual diferentes culturas circulam, se relacionam, se produzem; a experiência intercultural é intensa e corresponde a um exercício de alteridade. As experiências vividas no cotidiano são permeadas de valores, sentidos e saberes historicamente construídos. São processos de interação em que aprendemos a nos inserir no mundo, diferenciando-nos uns dos outros (ROZEK, 2018, p. 119).

Uma das principais distorções em todos os níveis do ensino, talvez esteja na pretensão de uma homogeneização, situo, no sentido de superar essa lógica, a condição possível de criar os meios para que a pluralidade de culturas e de identidades seja abordada na perspectiva de uma educação intercultural.

5.4 A terceira dimensão do acesso: a qualidade na formação

Inicialmente destaco o que Silva e Veloso (2013) chamam de banalização do sentido da qualidade na formação. As autoras afirmam que “se tornou lugar-comum o seu uso em discursos ou documentos oficiais que tratam das políticas educacionais” (p. 730), defendem que as argumentações sobre qualidade na formação sejam mais específicas e que, em se tratando do acesso ao ensino superior, seja avaliada como uma das dimensões fundamentais para uma análise consistente.

A proposta de abordar a qualidade na formação através da presença de elementos que considerem a diversidade cultural e o perfil dos estudantes no desenvolvimento do ensino e nas práticas pedagógicas dos professores, distancia-

se, de certo modo, dos estudos frequentes sobre qualidade na/da formação que tratam dos processos formativos dos docentes. Discorro sobre a formação do estudante, percebendo através das práticas de ensino dos professores se há a valorização dos aspectos culturais e pessoais dos seus alunos em suas atividades pedagógicas.

O conceito de formação que sustento aproxima-se dos argumentos de Horruitiner (2006), citado por Duran (2010) ao afirmar que uma formação humanística requer ações para além da instrução e da cognição:

É preciso que haja transformações curriculares de maior importância, nas quais todas as disciplinas acadêmicas, a partir de suas próprias possibilidades de desenvolver “o humanístico”, participem coerentemente dessa empreitada. Somado a isso, a universidade toda deve viver um clima de influências desse tipo, abarcando não só a professores e estudantes, como também toda a comunidade universitária, com um enfoque integral para essa tarefa (HORRUITINER, 2006, apud DURAN 2010, n.p).

O enfoque integral que agrega a comunidade universitária precisa ter presente as dimensões culturais, individuais e coletivas dos alunos a fim de tornar significativas e produtivas as aprendizagens. Porém, a tarefa de “formar” alguém é mais complexa do que a ação específica de um professor ou de um currículo que torne a aprendizagem significativa, uma vez que exigem outros elementos fundamentais. Garcia (1999) assume que, para que a formação aconteça, sejam cumpridos os seguintes pressupostos:

Em primeiro lugar, a formação, como realidade conceptual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino, treino etc. Em segundo lugar, o conceito de formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humanos global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas. Em terceiro lugar, o conceito de formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como a vontade de formação. Quer dizer, é o indivíduo, a pessoa, o responsável último pela ativação e desenvolvimento de processos formativos. [...] É através da interformação que os sujeitos [...] podem encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam a procura de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional (GARCIA, 1999, p. 21-22).

Entendo que a “formação” é uma ação que não acontece de forma isolada e nem pode ser imposta ou determinada – refiro-me especificamente aos estudantes – uma vez que depende substancialmente da vontade própria e da aceitação, do “querer formar-se.” A formação se dá, primordialmente, quando há o acolhimento e o acordo por parte do sujeito, e pela interação – ou interformação – entre os

envolvidos no processo. Duran (2010) destaca que a formação acontece sob a influência da sociedade e que a educação formal ocupa lugar central nesse processo, por conseguinte, esse é um conceito intrínseco às práticas educativas, especialmente na universidade.

A noção de qualidade que partilho afina-se com a definição léxica que refere qualidade como: “natureza ou condição; traço distintivo; aquilo que diferencia algo ou alguém dos demais” (Dicionário *On-line* de Português). Abandona, portanto, a aceção simples de qualidade como algo “bom ou mau”, mas assume a tomada de posição como uma exigência inerente ao processo de adjetivação: “a expressão qualidade necessita de um conteúdo discursivo que se afaste das generalizações universais vindas do senso comum. Atribuir qualidade requer a tomada de posições frente aos fenômenos políticos e sociais” (CUNHA, 2011, p. 446). No mesmo sentido Morosini (2009, p. 184) define que qualidade é uma construção ligada ao contexto das sociedades e, por consequência, os paradigmas de interpretação dessa sociedade.

Examino a qualidade como uma “interação dinâmica e coerente entre as dimensões culturais, ambientais, econômicas e sociais da vida e que viabiliza a satisfação de necessidades e aspirações atuais” (AMARO, 2012, p. 89). Empenho-me em associar a qualidade social e a qualidade educativa como fundamentos da democratização do saber que manifestam uma “educação com sólida base científica, formação crítica de cidadania e solidariedade de classe” (CORTELLA, 1997, p. 17). A qualidade na formação é, portanto, decorrência de um processo de consentimento dos atores que mutuamente se reconhecem e se transformam na assunção de um compromisso com o desenvolvimento humano, social e cultural.

5.4.1 A prática pedagógica

Contemplando a atividade de ensino como uma ação intencional que visa certo tipo de aprendizagem, que o exercício da docência exige vinculação entre o professor, os estudantes, o conhecimento, a realidade, e que nessa ligação entrecruzam-se sentimentos, saberes e expectativas (ROZEK, 2018) é, por óbvio, que a intervenção pedagógica é influenciada pelos pensamentos, sentimentos, crenças e modo de vida dos professores. É necessário denotar esses aspectos, mesmo que menos evidentes, uma vez que são constitutivos da prática pedagógica.

Cunha (1998, p. 17) refere a importância de “ultrapassar a análise simplista, realizada apenas sobre as regras didáticas aplicadas no ensino superior” na definição do que significa, de fato, prática pedagógica. Elenquei, dessa forma, conceitos que extrapolam a ideia de prescrição ou padrões e que levam à compreensão de que o “ensinar e o aprender estão alicerçados numa concepção de mundo e de ciência” (CUNHA, 1998, p. 17). Inicialmente tomo o conceito de prática pedagógica como:

Prática intencional de ensino e de aprendizagem, não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender [...] articulada a uma educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e cultural, datado e situado, numa relação dialética e tensionada entre prática-teoria-prática, conteúdo forma, sujeitos-saberes-experiências e perspectivas interdisciplinares (FERNANDES, apud MOROSINI, 2006, p. 447).

Percebo nessa exposição elementos que se constituem como fundamentais na definição da prática pedagógica: a intencionalidade, o contexto e os agentes ou sujeitos. Na perspectiva de uma educação intercultural esses elementos estão relacionados entre si e asseguram o reconhecimento das diferenças. Trata-se, segundo Candau (2011, p. 250), “de outra maneira de olhar a prática pedagógica, que não é fácil e supõe desconstruir a perspectiva da homogeneização tão presente e configuradora da cultura escolar”.

Souza (2016) define a prática pedagógica como um ofício que possui intencionalidade e é marcada pela prática social de determinada sociedade e, “como essa prática está qualificada como educativa ela carrega a intencionalidade de formar pessoas, na escola ou fora dela, se ela forma e/ou transforma ela é pedagógica” (p. 45). A autora tenciona a prática pedagógica a partir de determinantes internos e externos que têm a capacidade de “influenciar, modificar e/ou direcionar uma prática, mesmo que ela seja pensada de forma crítica” (p. 48). Entre os exemplos de determinantes internos e externos estão, respectivamente: a gestão, as hierarquias, o projeto político pedagógico, a infraestrutura, a legislação oficial, resoluções, portarias, normas, diretrizes, avaliação externa, a mídia etc. Esses determinantes geram conflitos e disputas sociais que podem determinar “uma prática pedagógica a serviço da dominação ou da superação da opressão” (SOUZA, 2016, p. 49).

No viés que busca a suplantação de qualquer arbitrariedade ou opressão e que define a prática pedagógica como práxis (CALDEIRA, 2010) é que intento especificar minha compreensão para esse fenômeno. A práxis, neste sentido, é definida como “toda atividade histórica e social, livre e criativa, através da qual o ser humano modifica a si próprio e o mundo” (SILVA, 2000, p. 94). A ação-reflexão-ação ou a prática e a reflexão sobre a prática se colocam como parte da própria prática, num movimento contínuo de construção, como parte da experiência vivida pelos sujeitos e elemento essencial de transformação da realidade (CALDEIRA, 2010, n.p).

Na mesma ótica, Cunha (2008) certifica que por conta dos desafios atuais, os docentes estão vivenciando a necessidade de construir novas competências de natureza cultural e pedagógica e que assumem a docência como uma ação complexa que exige saberes alicerçados na cultura e na compreensão teórica que os constituem (p. 20). Dentre as novas competências – nomeadas por Cunha (2008, p. 25) como “inovações pedagógicas” – está a reconfiguração dos saberes docentes, o que pressupõe uma ruptura paradigmática do conhecimento e não apenas a inclusão de novidades de ordem tecnológica ou didática.

Para mapear as inovações pedagógicas, Cunha (2008) estabelece condições e características que definem uma prática educativa como inovadora: a) a ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender; b) a gestão participativa; c) a reconfiguração dos saberes; d) a reorganização da relação teoria/prática; e) perspectiva orgânica no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida; f) a mediação; g) o protagonismo. Destaco, dentre estas, a condição assumida pelo “protagonismo” que, nas palavras da autora “rompe com a relação sujeito-objeto historicamente proposta pela modernidade” (p. 27) e, defendendo, impulsiona a articulação entre teoria, prática e reflexão. O protagonismo reconhece que:

Tanto os alunos como os professores são sujeitos da prática pedagógica e, mesmo em posições diferentes, atuam como sujeitos ativos das suas aprendizagens. Compreende a participação dos alunos nas decisões pedagógicas, a valorização da produção pessoal, original e criativa dos estudantes, estimulando processos intelectuais mais complexos e não repetitivos. Ressignifica o conceito de experiência, assumindo-a como algo que é particular de cada sujeito e que depende das suas estruturas culturais, afetivas e cognitivas para acontecer com sentido (CUNHA, 2008, p. 27).

No exercício de demonstrar o meu entendimento sobre as discussões apresentadas, sintetizo que a prática pedagógica é construída através da articulação entre seus elementos essenciais: a) a intencionalidade – o projeto, a finalidade e a disposição; b) o contexto – o cenário cultural e social; c) os sujeitos – professores e estudantes; d) é referenciada na concepção de educação do professor e, inevitavelmente, persuadida por determinantes internos e externos que direcionam o fazer docente para ações libertadoras ou opressoras; e) é fundamentada nos sentidos e nas experiências dos sujeitos envolvidos na ação pedagógica.

5.4.2 A intenção da prática pedagógica: o conhecimento pluriversitário

No contexto desta investigação que se empenha em olhar o acesso ao ensino superior através das dimensões do ingresso, da permanência e da qualidade na formação, e que discute a prática pedagógica como um dos fatores importantes para a definição do que vem a ser a qualidade na formação, entendo também relevante a abordagem de aspectos que examinem o conhecimento que transita no espaço universitário e que, por consequência, influencia na concepção da sociedade contemporânea.

Sousa Santos (2011) alerta para o enfraquecimento do papel hegemônico que até então era exercido pela universidade e lamenta que esse espaço “tenha se transformado num alvo fácil de crítica social” (p. 40). Para o autor, a concepção de conhecimento e de sociedade foi afetada – entre outros fatores – pela comercialização do conhecimento científico, ou seja, pela passagem do conhecimento universitário para o conhecimento pluriversitário.

O saber científico produzido nas universidades vinha sendo um conhecimento principalmente disciplinar e descontextualizado das recorrências sociais, no qual a liberdade do investigador manifestava-se, de certo modo, pela inconsequência da aplicação social dos conhecimentos desenvolvidos (SOUSA SANTOS, 2011). O conhecimento universitário determina, nessa acepção, “os problemas científicos a resolver, define sua relevância e estabelece as metodologias e os ritmos da pesquisa” (p. 41). Nessa perspectiva, a universidade produz conhecimento que pode ou não ter utilidade social ou cultural, o que representa “uma alternativa que, por mais relevante socialmente, é indiferente ou irrelevante para o conhecimento produzido” (SOUSA SANTOS, 2011, p. 41).

Da emergência de um novo modelo de saber científico resultante das demandas sociais contemporâneas, decorreu a mudança do paradigma na qual o conhecimento universitário começa a dar lugar ao conhecimento pluriversitário. Contrapondo-se ao tipo de saber até então hegemônico, o conhecimento pluriversitário caracteriza-se por ser um “conhecimento contextual na medida em que o princípio organizador da sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada” (SOUSA SANTOS, 2011, p. 42). Nas palavras do autor, é um conhecimento transdisciplinar, heterogêneo, resultante da partilha entre os pesquisadores e os utilizadores no qual “a sociedade deixa de ser um objeto das interpelações da ciência para ser ela própria sujeita de interpelações à ciência” (p. 42). Resulta, desse modo, em um conhecimento que pode ser mercantil, ou cooperativo e solidário, o que será determinado pelo tipo de parceria firmada entre universidade e sociedade.

O contexto de aplicação do conhecimento pluriversitário não mercantil, que promove a cooperação e a solidariedade, tem se manifestado através de “parcerias entre pesquisadores e sindicatos, organizações não governamentais, movimentos sociais, grupos sociais vulneráveis, comunidades populares, grupos de cidadãos críticos e ativos” (SOUSA SANTOS, 2011, p. 43). Considero oportuna a reflexão sobre o tipo de conhecimento que é produzido no ambiente universitário, especialmente no meu campo de pesquisa, uma vez que os novos atores sociais requerem a emergência dos saberes pluriversitários com viés não mercantil e simbolizam, na coletividade, o contexto de aplicação desse tipo de conhecimento.

Ainda sobre o contexto de aplicação do conhecimento pluriversitário não mercantil, de cooperação e solidariedade, Sousa Santos (2011) destaca que:

Nos países multiétnicos e multinacionais, o conhecimento pluriversitário está a emergir ainda no interior da própria universidade quando estudantes de grupos minoritários (étnicos ou outros) entram na universidade e verificam que a sua inclusão é uma forma de exclusão: confrontam-se com a tábua rasa que é feita das suas culturas e dos conhecimentos próprios das comunidades donde se sentem originários. Tudo isso obriga o conhecimento científico a confrontar-se com outros conhecimentos e exige um nível de responsabilização social mais elevado às instituições que o produzem e, portanto, às universidades (SOUSA SANTOS, 2011, p. 43-44).

Condicionantes como a cultura, os conhecimentos prévios, a diversidade étnica, os grupos minoritários, comunidades de origem etc., precisam movimentar o conhecimento científico produzido na universidade e aglutinar saberes que manifestem as demandas sociais.

Sousa Santos (2011) afirma que lado a lado permanecem as exigências de maiores mudanças e as maiores resistências à mudança. Aproximar a prática pedagógica e o conhecimento pluriversitário requer assumir que esse novo paradigma sobre o conhecimento científico repercute nas atividades acadêmicas da universidade. Há que se perceber, nesse sentido, se a exigência da mudança já é maior que a resistência à mudança.

5.4.3 Discutindo a democracia

Inicialmente assumo a concepção de que “democracia é todo o processo de transformação de relações desiguais de poder em relações de autoridade partilhada” (SOUSA SANTOS, 2016, p. 203), em seguida proponho a ampliação desse conceito, aproximando-o mais dos sentidos da democracia ligada à educação e, por fim, alargo as discussões para abordar características atuais dos processos democráticos, dos tipos de democracia e da vinculação entre democracia e democratização.

O sentido dado pelo senso comum à democratização da educação faz referência ao acesso universal e gratuito em todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior (LEMUS, 2010), como se estes fossem os únicos determinantes necessários para qualificar o fenômeno. Critérios alternativos que confluem para a construção de uma educação com espírito emancipatório, “uma educação pública cujo sentido seja a justiça social, diversa, multicultural, autônoma, inclusiva, solidária, crítica, científica, fundamental na construção de identidade nacional e defesa da soberania dos povos” (LEMUS, 2010, n.p) vêm sendo incorporados mais recentemente a essa discussão. É através do aspecto que analisa a democratização da educação com a complexidade que engloba, além dos condicionantes políticos, as imposições culturais e sociais, que compreendo a abordagem sobre uma educação articulada com base nos princípios democráticos.

Reitero que um processo educativo que prima pela formação qualificada e pela equidade se constitui como a “passagem da desigualdade à igualdade” (SAVIANI, 2008, p. 62), uma vez que, no que tange ao acesso ao ensino, a “largada” é distinta entre os sujeitos, mas a “chegada” deve ser imutavelmente igual. A qualidade na formação requer um processo educativo democrático que, por sua vez, supõe práticas pedagógicas também democráticas.

Saviani (2008) atenta para o fato de que, embora a democracia impute condições de igualdade entre os diferentes atores sociais, a prática pedagógica deve assumir outras características no ponto de partida, pois “agir como se as condições de igualdade estivessem instauradas desde o início não significa assumir uma atitude de fato democrática” (SAVIANI, 2008, p. 62). Para o autor, se as condições de igualdade estão dadas desde o ingresso, não se impõe mais a necessidade dessa realização no ponto de chegada e assim o processo educativo perderia o sentido. A democratização dos processos educativos precisa, nesses termos, ser vista como um recurso para a transformação de relações desiguais que se convertem em igualdades. É necessário que:

O professor anteveja com uma certa clareza a diferença entre o ponto de partida e o ponto de chegada sem o que não será possível organizar e implementar os procedimentos necessários para se transformar a possibilidade em realidade. [...] não sendo preenchida essa exigência, cai-se no espontaneísmo. E a especificidade da educação educativa se esboroa (SAVIANI, 2008, p. 63).

Trata-se, portanto, da articulação do trabalho pedagógico do professor para a superação das desigualdades sociais, culturais e de conhecimento dos estudantes. No mesmo sentido assumido por Saviani (2008), ao contrapor os processos democráticos da educação entre a desigualdade real e a igualdade possível, Sousa Santos (2019) põe em evidência que “qualquer sistema de conhecimentos é igualmente um sistema de desconhecimentos” (n.p). Afirma que independentemente dos objetivos, instrumentos e metodologias que orientem as ações para o conhecimento de uma dada realidade, não é possível que se conheça tudo a respeito dela, “fica igualmente por conhecer qualquer outra realidade distinta da que tivemos por objetivo conhecer” (SOUSA SANTOS, 2019, n.p). Esse desconhecimento produz características que definem os processos democráticos atuais e que Sousa Santos (2019) nomeia de “ignorâncias contra a democracia” (n.p). O autor descreve da seguinte maneira os modelos que produzem os tipos diferentes de ignorância:

O Modo 1 produz uma ignorância arrogante, abissal, que é simultaneamente radical e invisível na medida em que o monopólio do conhecimento dominante é generalizadamente aceito. [...] O Modo 2 produz a ignorância indolente que se satisfaz superficialmente. Uma ignorância que bloqueia uma possibilidade e uma oportunidade emancipadoras. [...] Esta ignorância sugere uma sociologia das emergências, da emergência de uma

sociedade que se afirma reconciliada consigo mesma, com base em justiça social, histórica, étnico-cultural, sexual. O Modo 3 cria uma ignorância malévola, corrosiva e, dificilmente controlável [...]. Esta ignorância está para além da ausência e da emergência. Esta ignorância é a prefiguração da estase, a imobilidade que estrutura a vertigem do tempo imediato (SOUSA SANTOS, 2019, n.p).

Esses modelos sustentam o fortalecimento da democracia de baixa intensidade, que para Sousa Santos (2004, p. 105) é uma democracia que não converte as relações de poder em autoridade partilhada uma vez que considera a igualdade formal – e não a real –, transforma em norma a identidade dominante que estabelece os limites pelos quais são toleradas ou reconhecidas outras identidades.

O que pretendo destacar ao abordar as ignorâncias contra a democracia é o fato de que elas impactam os processos educativos de tal sorte que percebemos facilmente a manifestação dos três modos definidos por Sousa Santos (2019) no decurso das atividades da universidade.

No que concerne aos objetivos do estudo, entender o que a ignorância arrogante representa para a democracia, é cumprir a leitura da realidade nos ambientes educacionais, especialmente os universitários, porque “a ignorância arrogante torna impossível a democracia intercultural e plurinacional, na medida em que outros saberes e modos de vida e de deliberação são impedidos de contribuir para o aprofundamento democrático” (SOUSA SANTOS, 2019, n.p). A exclusão de sujeitos é irrevogável a ponto de não se sentirem representados e nem estimulados a participar dos processos sociais ou culturais.

Do mesmo modo, percebo a presença da ignorância indolente agindo nos processos democráticos no ensino superior nos termos afirmados por Sousa Santos (2019), de que esse modo de ignorância produz nos sujeitos preferências como uma falsa paz a uma justiça que requeira deslocamentos, o esquecimento às lembranças históricas que mostrem processos dolorosos etc. A prática democrática, nesses termos, é vista como um jogo de elites, no qual a disputa se dá entre os vencedores dos conflitos históricos e, de forma indolente, há os que não se sentem estimulados a participar dos processos e espaços nos quais a democracia se manifesta.

Sobre a ignorância malévola, Sousa Santos (2019, n.p) descreve que se trata do modo mais antidemocrático entre todas que afetam a democracia porque através dela se gera uma ignorância “por via da produção massiva de conhecimentos de cuja falsidade os produtores estão plenamente conscientes”. O conhecimento falso é

produzido para esconder a emersão do conhecimento verdadeiro a partir do qual seria possível superar a ignorância. Para o autor “a ignorância malévola priva a democracia dos fatos e, ao fazê-lo, converte a boa-fé dos que dela são vítimas em figurantes ou jogadores ingênuos num jogo perverso onde sempre perdem” (SOUSA SANTOS, 2019, n.p).

Outro aspecto pertinente às discussões sobre democracia e educação diz respeito às perspectivas de democratização da universidade que extrapolam o sentido do acesso e ampliam os conceitos de democracia interna e democracia externa (SOUSA SANTOS, 2011, p. 98).

De acordo com o autor, a democratização externa da universidade reflete uma ambiguidade, pois é preconizada por grupos sociais diferentes que representam interesses contraditórios. De um lado estão os interesses que associam a universidade a um negócio – quer visando benefícios às indústrias, quer por intermédio da privatização da universidade como meio de ampliar o acesso – e de outro, as forças sociais originadas “de grupos historicamente excluídos que reivindicam, hoje a democratização da universidade pública” (SOUSA SANTOS, 2011, p. 99). É esse segundo modelo, denominado por ele de “democracia externa de origem comunitária ou solidária” e que converge com o conhecimento pluriversitário não mercantil, que define a democracia externa como “fundamental para tornar transparentes, mensuráveis, reguláveis e compatíveis com as pressões sociais sobre as funções da universidade” (SOUSA SANTOS, 2011, p. 100). As decisões democráticas são debatidas na universidade e as determinações assumidas através da participação dos atores sociais.

A democracia interna é tomada por Sousa Santos (2011) como a constituição de uma gestão democrática da universidade que sustente a liberdade acadêmica e lute contra a proletarização da docência. O autor dá destaque aos ataques sistemáticos à democracia interna das universidades oriundos da pressão empresarial e das exigências do capital (p. 100). Por óbvio, a democracia interna e a democracia externa de origem comunitária e solidária confluem para a reforma da universidade como bem público, e é esse o sentido que venho buscando abordar ao referir os aspectos da democracia e da democratização.

5.4.4 Democratização do acesso e acesso democrático

Apontar o contraste entre a democratização do acesso e o acesso democrático determina que sejam considerados alguns pontos indispensáveis que debatem a diferenciação e as aproximações possíveis entre essas instâncias, que em princípio, podem parecer semelhantes, mas que, na essência, suscitam uma discussão irremediavelmente contraditória.

Na acepção da palavra, democrático refere-se ao “característico ou particular ao que é popular; que se encontra em contato direto com o povo” (Dicionário *On-line* de Português). E democratização imputa à ação de popularizar, coletivizar, “ato de tornar acessível a todas as pessoas e classes” (Dicionário *On-line* de Português).

Uma vez que a concepção de popularidade está nas duas expressões, o destaque dado por Cortella (1997), ao afirmar que a qualidade na educação passa obrigatoriamente pela quantidade, assegura ao debate da democratização do acesso e do acesso democrático contornos de que “a popularidade ou a popularização” de determinada ação – nesse caso específico, o acesso ao ensino superior – deve estar mais próxima possível do atendimento da totalidade do público a que se destina. Para o autor, “a qualidade não se obtém por índices de rendimento unicamente em relação àqueles que frequentam a escola, mas pela diminuição drástica da evasão e pela democratização do acesso” (CORTELLA, 1997, p. 16). A qualidade da educação só vai ser alcançada quando, de fato, a quantidade total estiver sendo atendida. O fato de aproximar qualidade e quantidade não reforça o impasse que opõe quantidade versus qualidade, mas deixa claro que “a democratização do acesso e da permanência deve ser absorvida como um sinal de qualidade social” (CORTELLA, 1997, p. 16).

Na perspectiva discutida por Silva e Veloso (2013, p. 744), a democratização do acesso vem transcorrendo sem atender a um acesso realmente democrático. A implantação do SiSU e dos programas de assistência estudantil atuais são exemplos, uma vez que nessas políticas o acesso está mais voltado à questão do ingresso dos estudantes e não alcança a devida importância nas outras dimensões que comporta. As autoras defendem que o acesso deve ser considerado através dos indicadores quantitativos e por sua complexidade, ou seja, ter conhecimento claro sobre quantos atende, a quem se destina, com que finalidade, como é esse

atendimento (SILVA e VELOSO, 2010, p. 222). A partir dessa distinção poder-se-ia afirmar que o acesso ao ensino superior é democrático.

A avaliação crítica do acesso também é proposta por Sousa Santos (2011). O autor entende que o objetivo de democratização do acesso não foi conseguido, porque as iniciativas que facilitaram a passagem dos estudantes ao ensino superior, conquistadas – como é exemplo no Brasil – como forma de compensação dos danos causados em períodos históricos extensos de discriminação de raça, etnia, classe, sexo etc., acrescentam ao acesso um falso sentido de democrático, “[...] em vez de democratização, houve massificação” (SOUSA SANTOS, 2011, p. 67).

As medidas compensatórias para ampliação do acesso condizem, de fato, com um processo de democratização, pois buscam oferecer a um maior número de pessoas a oportunidade de alcançar determinado benefício. Para que democratização do acesso se transmute em acesso democrático Sousa Santos (2011) indica caminhos que passam pela parceria das universidades com as escolas públicas de nível básico, a gratuidade verdadeira aos estudantes das classes trabalhadoras, o acompanhamento acadêmico dos estudantes de grupos sociais excluídos, medidas de superação dos obstáculos ao acesso que exclua definitivamente o caráter discriminatório da universidade e promova o enriquecimento e a consideração de todos os saberes científicos. Essa concepção comprova o empenho da oposição ao elitismo da universidade pública, porém, forças antagônicas são percebidas especialmente quando se aproximam discussões sobre a democratização do acesso e a meritocracia. A sociedade ainda não assimilou que “a universidade não só participou na exclusão social das raças e etnias ditas inferiores, como teorizou a sua inferioridade” (SOUSA SANTOS, 2011, p. 72). Para o autor as ações de democratização do acesso devem questionar a universidade em seu todo – quem a frequenta e qual ciência é discutida.

Entendo, frente a esses argumentos, que a democratização do acesso ao ensino superior é uma ação política irrevogável no sentido de corrigir as questões históricas de desigualdade social, que tende a ser expandida, pois ainda está aquém das necessidades educacionais de um país-continente, no qual os estudantes universitários correspondem apenas a 4% do total da população.²⁶ Por sua vez, para

²⁶Percentual obtido através do cruzamento de dados disponíveis nos portais <https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/> e <http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-da-educacao-superior>.

que o acesso democrático, no sentido dado por Silva e Veloso (2010, p. 234), como o “acesso universal, público/gratuito, de qualidade” se constitua realmente como um bem social coletivo e partilhado, é preciso superar o que Pinto (1961), citado por Silva e Veloso (2010, p. 234), descreve como o empenho da sociedade em cultivar “uma espécie de predestinação universitária [...] para que as massas trabalhadoras possam atravessar na totalidade e sem obstáculos os pórticos das faculdades”.

Reafirmo meu entendimento de que a democratização do acesso ao ensino superior, no modelo que conhecemos hoje, não garante o acesso amplo e democrático de todos os estudantes. Essa garantia será conquistada quando a totalidade de interessados for atendida. Enquanto houver alguma forma de seleção como critério de acesso, por mais democratizante que possa ser o processo de ocupação das vagas, o acesso democrático pleno não vai acontecer, uma vez que ainda haverá os barrados pelo sistema.

No próximo segmento detenho-me no exame dos dados. Reitero a intenção de analisar o material coletado por meio das dimensões do acesso aqui determinadas. O ingresso, a permanência e a qualidade na formação mostram as implicações dos diversos perfis de estudantes no acesso ao ensino superior no campo específico desta pesquisa.

6 Interpretando as dimensões do acesso: o exame dos dados

Nesta seção estão descritas as informações que se revelaram a partir do meu olhar sobre o material coletado. Procuo analisar os dados assente em dois modos distintos de observação, quais sejam: o campo das determinações fundamentais e o nível interpretativo (MINAYO, 2002).

O primeiro modo refere-se a uma análise desassociada das três dimensões do acesso tratadas na pesquisa, para as quais estão subjacentes dados quanti-qualitativos. No segundo modo procuro o encadeamento dos dados a partir da concatenação dos retratos emergidos nas dimensões do ingresso, da permanência e da qualidade na formação. No nível interpretativo manifesto também a resposta para a questão que originou este trabalho de tese.

6.1 O campo das determinações fundamentais

No primeiro nível de análise os dados elencados cumprem o propósito de quantificar e qualificar objetivamente as personagens que compõem as amostras desta investigação e efetivar por meios da subjetividade das palavras e opiniões dos respondentes, suas concepções sobre a problemática instaurada a partir das modificações na universidade pública decorrentes da implantação do SiSU.

É o exercício de interpretar o contexto sócio-histórico dos grupos sociais a partir de suas palavras. Procuo, nessa perspectiva, evidenciar os discursos que qualificam os estudantes, os docentes, o ambiente e a valorização dos conhecimentos.

*Ingresso:
os perfis dos estudantes regulares*



6.1.1 Ingresso: os perfis dos estudantes regulares

A intenção deste segmento é caracterizar a aula universitária como espaço de múltiplas culturas e de diversos perfis de estudantes, para tanto, apresento uma descrição dos perfis do público estudantil da UU da UNIPAMPA instalada na cidade de Jaguarão. Busco referências em Gómez (2017), Ristoff (2013; 2016), Morosini e Felicetti (2019), Felicetti et al. (2019), Felicetti (2021) e no relatório da V Pesquisa Nacional do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior (2019).²⁷

O contemporâneo na história brasileira é especialmente fértil para quem busca informações sobre a educação superior, uma vez que ainda estamos experimentando modificações decorrentes das políticas públicas de expansão desse nível de ensino. Entre essas modificações está o fato de que o público estudantil nas IFES vem sendo modificado a partir de diversas ações afirmativas.

Este texto assume o conceito de ações afirmativas como sendo “políticas focais que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica no passado ou no presente” (GEEMA, 2020). No contexto acadêmico, fazem parte dos grupos beneficiários das ações afirmativas os estudantes em “desvantagens iniciais” (FELICETTI, et. al., 2019). Para a autora as desvantagens iniciais se constituem como condições que não são subjugadas ao querer de cada pessoa como, “raça, sexo, idade, deficiências, família ou situação socioeconômica” (p. 3).

Proponho-me a examinar essa nova situação, especialmente a refletida na UU da UNIPAMPA instalada na cidade de Jaguarão, a fim de caracterizar a aula universitária como espaço de múltiplas culturas e de diversos perfis de estudantes, e por conseguinte, como um local de heterogeneidades sociais, culturais, étnico-raciais, intelectuais e de princípios ideológicos. A construção desta etapa teve como percurso o desenho apresentado na figura 22.

²⁷Informo que, para melhor fluência do texto, sempre que necessário mencionar o documento “V Pesquisa Nacional do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior” usarei a expressão “Pesquisa do perfil dos estudantes das IFES.”

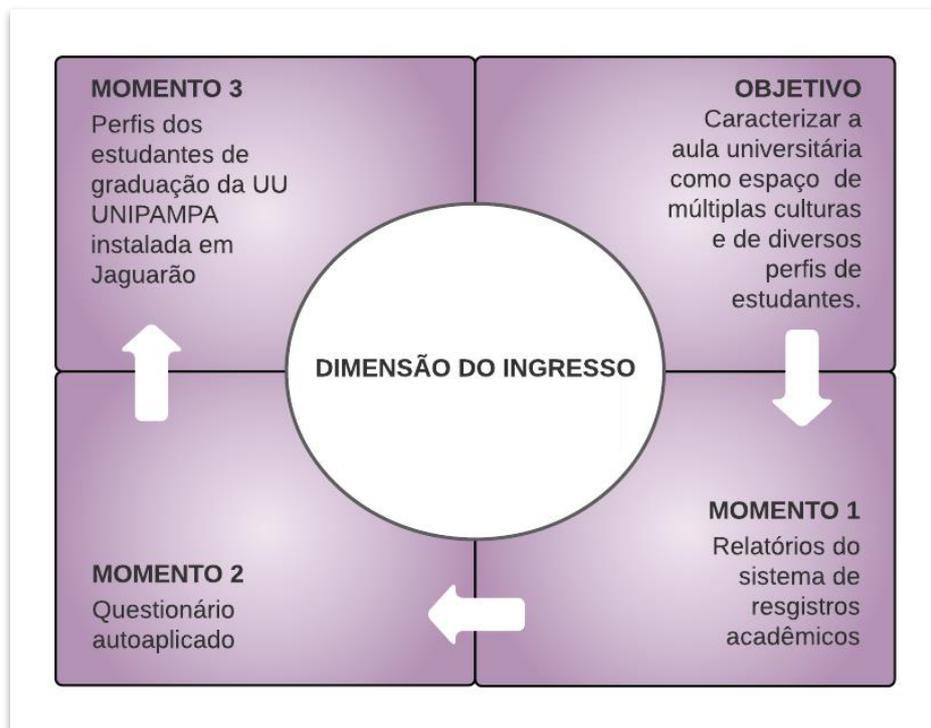


Figura 22 – Quadro com o modelo de convergência para a construção dos perfis dos estudantes na dimensão do ingresso.

Fonte: Elaboração da autora.

No semestre letivo 2019/2, especificamente no mês de novembro, período do meu primeiro contato com os estudantes, o Sistema de registro acadêmico informava 370 estudantes regulares nos cursos de graduação presencial.²⁸ Minha ação foi contactar a totalidade desses estudantes por meio dos endereços eletrônicos cadastrados. Esse tipo de seleção, denominada “amostra baseada em listas” (COOPER, 2000 apud CARLOMAGNO, 2018), visa o trabalho com populações limitadas e é muito utilizada por “empresas que queiram enviar questionários a todos os seus funcionários, universidades ou departamentos que enviem pesquisas a todos seus alunos” (CARLOMAGNO, 2018, p. 47).

Utilizei o formulário *on-line* do *Google Forms* para enviar o questionário autoaplicado com as questões que me permitiram traçar o perfil que ora apresento.²⁹ Destaco que de 370 mensagens enviadas, 26 retornaram à minha caixa de *e-mails* reportando algum tipo de erro; das 344 mensagens encaminhadas com sucesso –

²⁸Para a busca no Sistema de registro acadêmico considerei no campo “Forma de ingresso”, as seguintes modalidades: Chamada regular SiSU, Lista de espera SiSU, Chamada oral por nota do ENEM, Chamada por nota do ENEM e Chamada por nota do ENEM II.

²⁹O *Google Forms* é um serviço gratuito disponível a todos que possuem uma conta *Google* e tem por objetivo facilitar a criação de formulários e questionários para pesquisas diversas. O serviço pode ser acessado em diversas plataformas digitais como web, desktop e celular. Fonte: <https://www.techtudo.com.br/tudo-sobre/google-forms.html>. Acesso em: 28 jan. 19.

tratadas aqui como potenciais respondentes –, 113 replicaram respostas, o que representa 33% de efetiva participação desses potenciais respondentes e 30% contemplando-se o total de estudantes regulares listados.

A margem de respondentes efetivos pode ser considerada satisfatória pois, segundo Torini (2016, p. 66), “não há consenso na literatura acerca de qual seria uma taxa aceitável de retorno em aplicações de questionário *on-line*, mas a maioria das publicações aponta para um percentual que varia de 10% a 30% dos potenciais respondentes”. A seguir, apresento o quadro-síntese com os dados referentes ao questionário autoaplicado através do formulário *on-line* do *Google Forms*.

| | TOTAL | % |
|------------------------------------|-------|-------|
| Mensagens de e-mail encaminhadas | 370 | 100,0 |
| Mensagens encaminhadas com sucesso | 344 | 96,0 |
| Mensagens reportando erro ao envio | 26 | 7,0 |
| | TOTAL | % |
| Potenciais respondentes | 344 | 100,0 |
| Mensagens não respondidas | 231 | 67,0 |
| Mensagens respondidas | 113 | 33,0 |

Figura 23 – Quadro com a síntese da coleta de dados sobre os estudantes regulares.
Fonte: Elaboração da autora.

Reafirmo que o tratamento dos dados condiz com uma pesquisa qualitativa que articula dados quantitativos. O trabalho com elementos numéricos representa a apreensão dos fenômenos visíveis e concretos (quantitativo) que aprofundam os significados das ações e relações humanas (qualitativo) e se constituem como convergentes e complementares uma vez que abrangem a realidade de modo interativo e dinâmico (MINAYO, 2012, p. 22).

Na abordagem dos elementos quantitativos, considerando que as ciências sociais examinam estimativas, a investigação apresenta uma margem de erro diretamente ligada ao tamanho da amostra e dos resultados obtidos (RAMOS,

2020). Mesmo não pretendendo lidar com as exigências que uma análise estatística requer, a condição de erro e de confiabilidade foi testada em ferramentas digitais *online* como a Comento pesquisa de mercado e Opinionbox.³⁰ Quanto às generalizações dos resultados, valho-me das orientações de Laville (1999, p. 212) ao afirmar que o potencial de confiabilidade das amostras constituídas por instrumentos estatísticos redonda em “resultado plausível ou provável.”

Na figura 24 constam os resultados referentes às margens de erro e de satisfação amostral considerando o intervalo de confiança de 95%. Os resultados esperados ao caracterizar a aula universitária como espaço de múltiplas culturas e de diversos perfis de estudantes não sofrem alterações significativas.

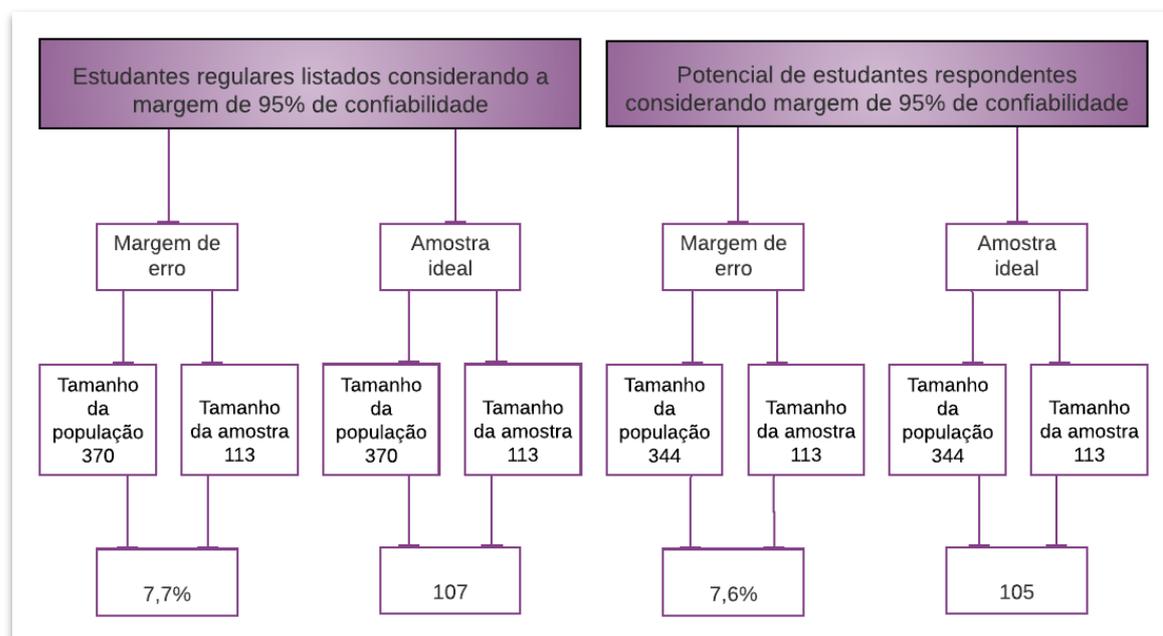


Figura 24 – Quadro com o comparativo da margem de erro e satisfação amostral considerando os estudantes regulares listados e os estudantes potenciais respondentes.

Fonte: Elaboração da autora.

A partir das argumentações apresentadas e que afirmam a capacidade desta pesquisa em constituir-se como ilustradora dos perfis dos estudantes da UU instalada no Campus Jaguarão da UNIPAMPA no momento histórico determinado, seguem delimitadamente, os indicadores que possibilitaram a construção do modelo aqui exposto. Reitero, valendo-me das palavras de Torini (2016, p. 81), que a expressão dos dados adquiridos, embora não possam ser considerados

³⁰Disponíveis em <https://comento.com/calculadora-amostral/> e <https://www.opinionbox.com/calculadora-margem-de-erro/>.

generalizáveis, são “indicativos úteis para testar a plausibilidade de hipóteses sobre as características dessa população”.

6.1.1.1 O tangível: questões objetivas

O questionário *on-line* autoaplicado constou de 19 perguntas, das quais, 17 objetivas com respostas compulsórias e duas discursivas de participação livre.³¹ Minha intenção foi, assente em Arroyo (2018), referendar a ideia de diversos perfis e de múltiplas culturas a partir da representação dos Outros Sujeitos, proporcionando a visibilidade dos perfis discentes. Para Arroyo os Outros Sujeitos são:

Os grupos sociais que se fazem presentes em ações afirmativas nos campos, nas florestas, nas cidades, questionando as políticas públicas, resistindo à segregação, exigindo direitos. Inclusive o direito à escola, à universidade. São os coletivos sociais, de gênero, etnia, raça, camponeses, quilombolas, trabalhadores empobrecidos que se afirmam sujeitos de direitos. Outros Sujeitos. São seus filhos e suas filhas que se fazem presentes nas escolas públicas e que exigem o acesso às universidades. São os outros educandos (ARROYO, 2019, p. 5).

Embora não seja o foco do estudo apurar o engajamento dos estudantes em questões referentes a militâncias, participações em coletivos ou organizações em grupos de ativismos, os Outros Sujeitos estão presentes na UU da UNIPAMPA instalada em Jaguarão e são fundamentais para desenhar os perfis dos estudantes. Defino então, no sentido deste texto, os Outros Sujeitos como os estudantes que fazem uso de alguma prerrogativa advinda das ações afirmativas e das políticas de inclusão social e os estudantes que de alguma maneira apresentam uma condição social ou cultural que diverge de práticas localistas.

³¹Fez parte do questionário *on-line* autoaplicado a questão de número 20 que pedia aos respondentes a seguinte indicação: “solicito que você indique um/a professor/a que, na sua opinião, tem sido capaz de articular as diversas culturas e considerar os diversos perfis de estudante presentes no Campus Jaguarão da UNIPAMPA – em função do SiSU – no seu modo de ministrar aulas. Aquele/a professor/a que dá voz e valor às manifestações que demonstram outros hábitos culturais e que consegue integrá-las com as especificidades da cultura regional”. Estas indicações serão abordadas nas discussões sobre a dimensão da qualidade da formação.

Inicialmente destaco a participação dos estudantes considerando os cursos de origem. A pertinência desta informação é tão somente demonstrar a vinculação dos estudantes à Instituição. É relevante sublinhar que a organização acadêmica da UNIPAMPA é articulada de modo que haja oferta de componentes curriculares comuns entre cursos e que apesar da vinculação ao curso de ingresso, a maioria dos estudantes, em determinado momento, compartilhará a aula universitária com alunos de outros cursos que não o seu. Não considero a segmentação por cursos representativa de perfis específicos, importo-me com predicamentos de outras ordens para traçar os perfis dos estudantes.

| CURSOS | RESPONDENTES |
|--|---------------------|
| Tecnologia em Gestão de Turismo | 15 |
| História - Licenciatura | 20 |
| Letras - Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola - Licenciatura | 5 |
| Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa - Licenciatura | 6 |
| Licenciatura em Letras Português/Espanhol e Respectivas Literaturas | 17 |
| Pedagogia - Licenciatura | 38 |
| Bacharelado em Produção e Política Cultural | 12 |
| TOTAL | 113 |

Figura 25 – Quadro com a representação dos cursos de vinculação dos estudantes.
Fonte: Elaboração da autora.

Referente às origens, os estudantes responderam sobre suas naturalidades de acordo com as opções elencadas na figura 26. Essa questão serviu para traçar um quadro comparativo entre o local de nascimento dos estudantes e a vinculação com a cidade de Jaguarão, representada na figura 27. O propósito é ilustrar o contingente de estudantes que experienciaram a locomobilidade, sem cogitar maiores ou menores distâncias, considerando somente a disposição deles em se radicarem em um novo local em função de seus estudos.

| LOCAL DE NASCIMENTO | | % |
|----------------------|------------|--------------|
| Jaguarão/RS | 42 | 37,1 |
| Outras cidades do RS | 39 | 34,6 |
| Outras UF do Brasil | 30 | 26,6 |
| Outro país | 2 | 1,7 |
| TOTAL | 113 | 100,0 |

Figura 26 – Quadro com a representação dos locais de nascimento dos estudantes.
Fonte: Elaboração da autora.

| LOCAL DE RESIDÊNCIA | | % |
|--|------------|--------------|
| Residia em Jaguarão antes da matrícula na UNIPAMPA | 50 | 44,2 |
| Reside em Jaguarão em função do seu curso | 38 | 33,7 |
| Não reside em Jaguarão | 25 | 22,1 |
| TOTAL | 113 | 100,0 |

Figura 27 – Quadro com a representação da vinculação dos estudantes ao município de Jaguarão.
Fonte: Elaboração da autora

Considerando que 71 estudantes não são naturais de Jaguarão e que, dos 50 que já eram moradores da cidade antes da matrícula na UNIPAMPA, nove não nasceram em Jaguarão, mas já residiam no local, os dados indicam que 63 estudantes experienciaram ou experienciam uma maior ou menor locomoção em função dos seus estudos.

O fato de que 25 estudantes informaram não residir em Jaguarão expressa o movimento de deslocamento dos estudantes residentes nas cidades próximas (especialmente Arroio Grande e Pelotas). Embora as experiências desses estudantes sejam muito próximas às da cultura local, eles salientam o pertencimento a outra localidade e destacam a energia empenhada para que tenham condições de cursar o ensino superior.

Os 38 estudantes que residem em Jaguarão em função dos seus estudos representam 33,6% do total da amostra. Considerando ainda o conjunto dos estudantes que afirmaram suas residências em outros locais, o valor chega a 55,7%, o que representa a maioria dos 113 estudantes que se dispuseram a responder o questionário autoaplicado. A locomobilidade que caracteriza peculiarmente a UU da UNIPAMPA instalada na cidade de Jaguarão é ilustrada na figura 28.



Figura 28 – Quadro com a representação da locomobilidade dos estudantes participantes da pesquisa.

Fonte: Elaboração da autora.

Para conhecer as idades dos estudantes considerei os parâmetros apresentados na figura 29. Uso a classificação entre estudantes jovens e estudantes maduros tendo em conta que organizações como o IBGE e a própria Medicina – ao estudar as Fases do Desenvolvimento Humano –, não são consensuais ao definir as faixas etárias dos indivíduos. Contemplo, desse modo, como estudantes jovens

aqueles com até 30 anos de idade e como estudantes maduros aqueles a partir dos 31 anos de idade. Os estudantes jovens constituem a maioria do grupo pesquisado.

| FAIXA ETÁRIA | | % |
|--------------------|------------|--------------|
| Estudantes jovens | 81 | 70,8 |
| Estudantes maduros | 32 | 29,2 |
| TOTAL | 113 | 100,0 |

Figura 29 – Quadro com a representação da faixa etária dos estudantes participantes da pesquisa.
Fonte: Elaboração da autora.

Quanto à caracterização por cor ou raça, 69% dos estudantes se declaram brancos; pardos e pretos constituem respectivamente 14,2% e 9,7% dos respondentes; 1,8% afirmam-se como indígenas e 0,9% como amarelo. Ainda, 4,4% dos estudantes preferiram não se classificar em nenhuma cor ou raça.

| COR OU RAÇA | | % |
|------------------|------------|--------------|
| Branca | 78 | 69,0 |
| Parda | 16 | 14,2 |
| Preta | 11 | 9,7 |
| Indígena | 2 | 1,8 |
| Amarela | 1 | 0,9 |
| Não classificada | 5 | 4,4 |
| TOTAL | 113 | 100,0 |

Figura 30 – Quadro com a representação da cor ou raça autodeclarada pelos estudantes.
Fonte: Elaboração da autora.

A representação da sexualidade dos estudantes é apresentada na figura 31, a qual compus referenciando-a no texto da V Pesquisa do perfil dos estudantes das

IFES (2019, p. 54).³² O documento é ilustrativo para apresentar designações quanto à identidade de gênero, à orientação sexual e ao sexo biológico das pessoas.³³ O resultado foi construído por meio das respostas a esses três questionamentos e retrata o que estudos contemporâneos qualificam como diversidade sexual.

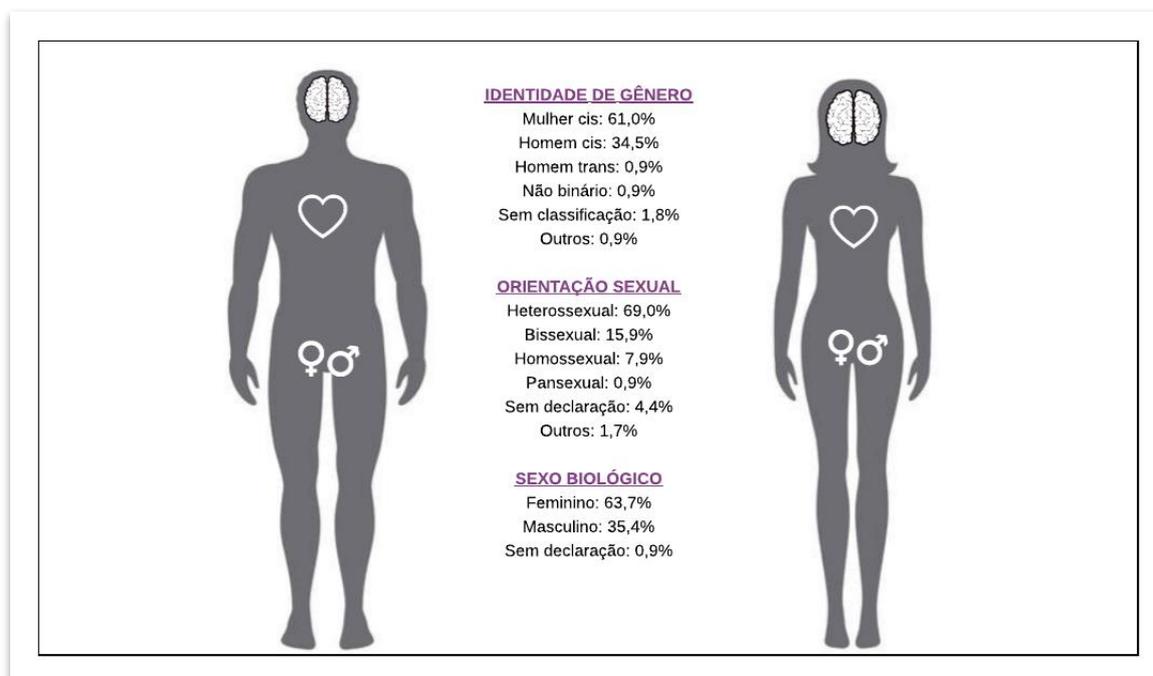


Figura 31 – Quadro com a representação da diversidade sexual dos estudantes.
Fonte: Elaboração da autora.

Fazendo o cruzamento das informações referentes à vinculação dos estudantes com a cidade de Jaguarão (Figura 27) e dos dados sobre as questões da diversidade sexual desse público (Figura 31), é possível constatar que a

³²Mediante a pluralidade de interpretações dos conceitos que envolvem a expressão “diversidade sexual”, o sentido que adoto nesse texto é construído a partir do documento *Princípios de Yogyakarta* (2007, p. 10), o qual define: a) a identidade de gênero “como referida à experiência interna, individual e profundamente sentida que cada pessoa tem em relação ao gênero, que pode, ou não, corresponder ao sexo atribuído no nascimento, incluindo-se aí o sentimento pessoal do corpo (que pode envolver, por livre escolha, modificação da aparência ou função corporal por meios médicos, cirúrgicos ou outros) e outras expressões de gênero, inclusive o modo de vestir-se, o modo de falar e maneirismos”; b) a orientação sexual “referida à capacidade de cada pessoa de experimentar uma profunda atração emocional, afetiva ou sexual por indivíduos de gênero diferente, do mesmo gênero ou de mais de um gênero, assim como de ter relações íntimas e sexuais com essas pessoas”.

³³Terminologia relativa à identidade de gênero: mulher cis gênero (que se identifica com o sexo que lhe foi designado ao nascer); homem cis gênero (que se identifica com o sexo que lhe foi designado ao nascer); mulher transexual/transgênero (possui outra identidade de gênero, diferente da que lhe foi designada ao nascer); homem transexual/transgênero (possui outra identidade de gênero, diferente da que lhe foi designada ao nascer); não-binário (não define sua identidade de gênero dentro do sistema binário homem-mulher). Terminologia relativa à orientação sexual: homossexual; heterossexual; bissexual; pansexual (atração sexual ou romântica por pessoas independentemente do sexo ou gênero delas); assexual (falta de orientação e desejo sexual).

representatividade feminina é superior em quaisquer das possibilidades de associação dos estudantes com o local da investigação. A figura 32 explicita esses elementos.

| VÍNCULO COM A CIDADE | | DADOS SOBRE O SEXO BIOLÓGICO | | | | | | |
|------------------------------|------------|------------------------------|-----------|-------------|-----------|----------------|-----------|------------|
| | | FEMININO | | MASCULINO | | SEM DECLARAÇÃO | | |
| | RESPOSTAS | % | RESPOSTAS | % | RESPOSTAS | % | RESPOSTAS | % |
| Residente | 50 | 44,2 | 33 | 66,0 | 17 | 34,0 | - | - |
| Residente em função do curso | 38 | 33,7 | 23 | 60,5 | 14 | 36,9 | 1 | 2,6 |
| Não residente | 25 | 22,1 | 18 | 72,0 | 7 | 28,0 | - | - |
| TOTAL | 113 | 100,0 | 74 | 63,7 | 38 | 35,4 | 1 | 0,9 |

Figura 32 – Quadro com a representação da vinculação dos estudantes à cidade por sexo biológico.
Fonte: Elaboração da autora.

Examinando as 50 pessoas já residentes em Jaguarão antes da matrícula na UNIPAMPA, 66% se declararam do sexo feminino e 34% declararam pertencer ao sexo masculino. Entre os 38 estudantes que residem na cidade em função do curso, 60,5% definem-se como do sexo feminino, 36,9% como do sexo masculino e 2,6% preferem não se enquadrar em nenhuma das opções. Quanto aos 25 estudantes que não residem em Jaguarão, 72% manifestam-se do sexo feminino e 28% do sexo masculino. Acerca da integralidade do público discente participante deste estudo, 63,7% compõem o público que se declara sendo do sexo feminino, 35,4% do sexo masculino e 0,9% constituem o grupo sem declaração.

O próprio texto da V Pesquisa do perfil dos estudantes das IFES afirma que a participação do sexo feminino nos cursos de graduação vem apresentando crescimento. No ano de 1996 havia 51,4% de estudantes do sexo feminino e 48,6% do sexo masculino. Em 2018, período da pesquisa mais recente, a representação do sexo feminino foi de 54,6%, a do sexo masculino 45,1% e sem declaração 0,3%. No período de 22 anos a participação do sexo feminino nas IFES cresceu 3,2% enquanto a participação masculina decresceu 3,5%. Esse fato não é justificado por um possível aumento extensivo da população do sexo feminino ou pela diminuição do nascimento de pessoas do sexo masculino, uma vez que, nos dados censitários

que abrangem o país a proporção entre feminino e masculino permaneceu estável ao longo do mesmo período: 51,1% representam a população feminina e 48,9% representam a população masculina.

Perceber a presença feminina no ambiente acadêmico é elementar. Porém, mais do que a “percepção”, elementar também é recusar práticas que aceitem com normalidade que “a análise da dinâmica de gênero em educação esteve preocupada, inicialmente, com questões de acesso” (SILVA, 2016, p. 92). A presença feminina no *campus* amplia as discussões sobre a visibilidade feminina nos espaços sociais e tenciona o debate para questões fundamentais como o papel do gênero na produção das desigualdades, uma vez que “não se trata mais simplesmente de ganhar acesso às instituições e formas de conhecimento do patriarcado, mas de transformá-las radicalmente para refletir os interesses e as experiências das mulheres (SILVA, 2016, p. 93).

Para saber o contingente de estudantes com deficiências utilizei no questionário autoaplicado as mesmas tipificações que estão relacionadas no texto da V Pesquisa do perfil dos estudantes das IFES.³⁴ Os dados são os que seguem:

| TIPIFICAÇÕES | | % |
|------------------------|------------|--------------|
| Não possui deficiência | 108 | 95,6 |
| Possui deficiência | 5 | 4,4 |
| TOTAL | 113 | 100,0 |

Figura 33 – Quadro com a representação das tipificações dos estudantes.

Fonte: Elaboração da autora.

Como se pode observar, 95,6% dos estudantes informam não possuir nenhuma deficiência e 4,4% declaram-se como pessoas com deficiências. Cabe destacar que, apesar do que assegura a legislação sobre a reserva de vagas para

³⁴Sobre as tipificações: baixa visão (perda grave de visão que não pode ser corrigida por tratamento clínico ou cirúrgico, nem com óculos convencionais); cegueira (perda total da visão); deficiência auditiva; surdez; surdo cegueira; deficiência física; intelectual; múltipla; transtorno global do desenvolvimento (Autismo, Síndrome de Rett, Síndrome de Heller, Síndrome de Asperger etc.); altas habilidades/superdotação.

peças com deficiência, não há, entre os participantes da pesquisa, estudantes fazendo uso dessa prerrogativa.³⁵

Quanto à forma de ingresso dos estudantes, o Sistema de registro acadêmico cataloga diversas modalidades. Optei por considerar as modalidades de ingresso que exigiam do então candidato a participação no ENEM/SiSU ou no ENEM, uma vez que são os modelos de ingresso que poderiam indicar pressupostos para a minha pesquisa.³⁶ Ficaram à margem da minha escolha os ingressos regidos por processos de seleção específicos como editais de transferência, reopção de curso, reingresso, vestibular, portador de diploma e fronteiraços.

| MODALIDADES DE INGRESSO | | % |
|-------------------------------|------------|--------------|
| Chamada regular SiSU | 33 | 29,2 |
| Lista de espera SiSU | 35 | 31,0 |
| Chamada oral por nota do ENEM | 1 | 0,9 |
| Chamada por nota do ENEM | 38 | 33,6 |
| Chamada por nota do ENEM II | 6 | 5,3 |
| TOTAL | 113 | 100,0 |

Figura 34 – Quadro com a representação das modalidades de ingresso dos estudantes.
Fonte: Elaboração da autora.

A observação dos números referentes às modalidades de ingresso confirma a difícil condição de ocupação das vagas – em especial nos cursos de menor prestígio

³⁵As Leis Federais Nº 12.711/2012 e Nº 13.409/2016 são os documentos oficiais que legislam sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência. Cabe ressaltar também que por iniciativa institucional, a UNIPAMPA já garantiu a reserva de vagas para pessoas com deficiência desde o primeiro processo de ingresso pelo SiSU, no ano de 2010.

³⁶Chamada regular SiSU: Processo de seleção e ingresso regido por editais da SESu/MEC que divulga cronograma e demais procedimentos relativos ao processo seletivo do SiSU. Lista de espera SiSU: Processo de ingresso regido por editais da SESu/MEC referente às vagas remanescentes após a matrícula dos selecionados na Chamada Regular SiSU. Chamada oral por nota do ENEM: Seleção de estudantes para provimento de vagas ociosas e vagas remanescentes (da chamada regular SiSU e lista de espera SiSU) por meio do escore obtido no ENEM. Chamada por nota do ENEM: Seleção de estudantes para provimento de vagas ociosas e vagas remanescentes (da chamada regular SiSU, lista de espera SiSU e chamada oral por nota do ENEM) por meio do escore obtido no ENEM. Chamada por nota do ENEM II: Seleção de estudantes para provimento de vagas ociosas e vagas remanescentes (da chamada regular SiSU, lista de espera SiSU, chamada oral por nota do ENEM e chamada por nota do ENEM) por meio do escore obtido no ENEM.

social – a partir das ações de expansão do acesso ao ensino superior.³⁷ O ingresso de 60,2% dos estudantes por meio do principal mecanismo de recrutamento de discentes da Instituição demonstra que outras ações são necessárias a fim de incrementar o quadro de estudantes. Posso inferir que pouco mais da metade das vagas são preenchidas mediante o processo seletivo tradicional e que maneiras alternativas precisam ser executadas para a ocupação das vagas ociosas, como é o que se verifica através do percentual de estudantes – 39,8% – que ingressaram por meio de seleção complementares.

No que concerne à modalidade de vagas dos estudantes, sublinho que os dados referentes às vagas reservadas pela Lei Federal nº 12.711/2012 e Lei Federal nº 13.409/2016 condizem à análise dos 60,2% admitidos por intermédio dos processos seletivos regulares da Instituição (Chamada regular SiSU e Lista de espera SiSU), uma vez que para ocupação das vagas remanescentes todos os candidatos concorrem por amplo acesso.³⁸

Na figura 35 estão as categorias de vagas nas quais os estudantes respondentes se enquadram.³⁹

³⁷Para cursos de menor ou maior prestígio social considero a relação “número de inscritos no processo seletivo / número de vagas ofertadas”, ou seja, a métrica “relação de candidatos por vagas”.

³⁸As referidas Leis especificam atualmente dez modalidades de reserva de vagas: ampla concorrência; cota pessoa negra (pretos ou pardos); cota escola pública COM declaração de renda e SEM declaração de etnia; cota escola pública COM declaração de renda e COM declaração de etnia; cota escola pública SEM declaração de renda e SEM declaração de etnia; cota escola pública SEM declaração de renda e COM declaração de etnia; cota escola pública pessoa COM deficiência, COM declaração de renda e SEM declaração de etnia; cota escola pública pessoa COM deficiência, COM declaração de renda e COM declaração de etnia; cota escola pública pessoa COM deficiência, SEM declaração de renda e SEM declaração de etnia; cota escola pública pessoa COM deficiência, SEM declaração de renda e COM declaração de etnia; além dessas, como já referido, a UNIPAMPA dispõe, por iniciativa institucional, de reserva de vagas para pessoas com deficiência.

³⁹As 5 primeiras possibilidades são exclusivas para as modalidades de ingresso do Processo Seletivo Regular: Chamada regular SiSU e Lista de espera SiSU. As vagas de amplo acesso são preenchidas por meio dos Processos seletivos complementares: Chamada oral por nota do ENEM, Chamada por nota do ENEM e Chamada por nota do ENEM II.

| MODALIDADES DE VAGAS | | % |
|---|------------|--------------|
| Ampla concorrência | 33 | 26,6 |
| Cota escola pública COM declaração de renda SEM declaração de etnia | 11 | 9,7 |
| Cota escola pública COM declaração de renda COM declaração de etnia | 4 | 3,5 |
| Cota escola pública SEM declaração de renda SEM declaração de etnia | 21 | 18,6 |
| Cota escola pública SEM declaração de renda COM declaração de etnia | 2 | 1,8 |
| SUBTOTAL | 68 | 60,2 |
| VAGAS DE AMPLO ACESSO | | % |
| Demais vagas de amplo acesso | 45 | 39,8 |
| TOTAL | 113 | 100,0 |

Figura 35 – Quadro com a representação das modalidades de vagas dos estudantes.
Fonte: Elaboração da autora.

Sobre condições de trabalho e renda, considerei as mesmas caracterizações encontradas na V Pesquisa do perfil dos estudantes das IFES (2019, p. 86): estudante “inativo” é aquele que não trabalha e não está à procura de trabalho, estudante “ocupado” é aquele que tem trabalho remunerado de qualquer natureza e estudante “desocupado” é aquele que não trabalha, mas está à procura de trabalho. Os dados apurados são os que seguem na figura 36.

| TRABALHO E RENDA | | % |
|---|------------|--------------|
| Inativo (não trabalha e não está à procura de trabalho) | 39 | 34,5 |
| Ocupado (trabalha) | 43 | 38,0 |
| Desocupado (não trabalha, mas está à procura de trabalho) | 31 | 27,5 |
| TOTAL | 113 | 100,0 |

Figura 36 – Quadro com a representação das condições de trabalho e renda dos estudantes.
Fonte: Elaboração da autora.

No cruzamento das informações sobre trabalho e renda/cor ou raça autodeclaradas pelos estudantes (Figura 30), os dados apontam que dos 39 estudantes inativos 61,5% declaram-se como brancos, enquanto pretos, pardos, indígenas e amarelos representam 38,5% dos estudantes que se ocupam apenas com seus estudos. Quanto aos estudantes ocupados, ou seja, os que estudam e trabalham, 76,7% são brancos e 23,3% enquadram-se nos demais grupos de cor ou raça definidos neste texto. No grupo de estudantes desocupados, os que estudam e estão à procura de trabalho, 67,7% são brancos e 32,3% são pretos, pardos, indígenas e amarelos.

| COR OU RAÇA | TRABALHO E RENDA | | | | | |
|------------------|------------------|--------------|-----------|--------------|-------------|--------------|
| | INATIVOS | % | OCUPADOS | % | DESOCUPADOS | % |
| Branca | 24 | 61,5 | 33 | 76,7 | 21 | 67,7 |
| Parda | 6 | 15,4 | 4 | 9,3 | 6 | 19,4 |
| Preta | 4 | 10,3 | 4 | 9,3 | 3 | 9,7 |
| Indígena | 2 | 5,1 | - | - | - | - |
| Amarela | 1 | 2,6 | - | - | - | - |
| Não classificada | 2 | 5,1 | 2 | 4,7 | 1 | 3,2 |
| TOTAL | 39 | 100,0 | 43 | 100,0 | 31 | 100,0 |

Figura 37 – Quadro com a representação da cor ou raça dos estudantes e as condições de trabalho e renda.

Fonte: Elaboração da autora.

Outro cruzamento possível de ser observado é o que compara os dados sobre trabalho e renda/sexo biológico dos estudantes. No grupo dos 39 estudantes inativos, 69,2% são do sexo feminino, 28,2% do masculino e 2,6% sem declaração. Dos 43 estudantes ocupados, 60,5% estão no conjunto de estudantes do sexo feminino e 39,5% no conjunto de estudantes do sexo masculino. Entre os 31 estudantes desocupados, 67,8% perfazem o estrato feminino e 32,2% o estrato masculino.

| SEXO BIOLÓGICO | TRABALHO E RENDA | | | | | |
|------------------|------------------|--------------|-----------|--------------|-------------|--------------|
| | INATIVOS | % | OCUPADOS | % | DESOCUPADOS | % |
| Feminino | 27 | 69,2 | 26 | 60,5 | 21 | 67,8 |
| Masculino | 11 | 28,2 | 17 | 39,5 | 10 | 32,2 |
| Não classificado | 1 | 2,6 | - | - | - | - |
| TOTAL | 39 | 100,0 | 43 | 100,0 | 31 | 100,0 |

Figura 38 – Quadro com a representação das condições de trabalho e renda e sexo biológico dos estudantes.

Fonte: Elaboração da autora.

Questões referentes ao grupo familiar dos estudantes também são tópicos importantes para esta análise. Busquei o entrelaçamento do tema com os aspectos de trabalho e renda, uma vez que ter trabalho, precisar de trabalho ou dedicar-se somente aos estudos pode implicar na oportunidade, continuidade ou desempenho dos estudantes. O primeiro tópico diz respeito à subsistência – entendida como a manutenção do que é essencial ao sustento –, a provisão dos estudantes se dá como apresentado na figura 39.

| SUBSISTÊNCIA | | % |
|--|------------|--------------|
| Tem garantido seu sustento por familiares ou afins | 47 | 41,6 |
| Ajuda nas despesas de casa | 41 | 36,3 |
| É pai/mãe de família (provê o sustento de seus familiares em grau ascendente ou descendente) | 25 | 22,1 |
| TOTAL | 113 | 100,0 |

Figura 39 – Quadro com a representação do modo de subsistência dos estudantes.

Fonte: Elaboração da autora.

Nos dados sobre trabalho e renda (Figura 36), 39 estudantes declararam-se inativos (não trabalham e não estão à procura de trabalho), por conseguinte, estão entre os 47 respondentes que têm garantido seu sustento por familiares ou afins. Estudantes ocupados (aqueles que têm trabalho remunerado) são 43, nesse grupo

estão os 25 estudantes que são pais ou mães de família (os que provêm o sustento de seus familiares em grau ascendente ou descendente). Ainda, os 18 estudantes que se classificaram como ocupados, mas não são pais ou mães de família, constituem o grupo de 41 estudantes que ajudam nas despesas de casa.

Outros 23 estudantes afirmaram que ajudam nas despesas de casa, porém não foi possível verificar a origem dos recursos financeiros usados para tal. Oito estudantes que completam o grupo dos que têm o sustento garantido pelos pais ou afins fazem parte do conjunto de desocupados (não trabalham, mas estão à procura de trabalho) e demonstram o interesse de em algum momento proverem sua própria subsistência. Completando o agrupamento dos estudantes desocupados, restam 23 que não trabalham, mas estão à procura de trabalho, para os quais também não foi possível apurar a fonte de renda.

Remanescem 46 estudantes, para os quais não houve viabilidade de assegurar como se dá a subsistência. Cabe destacar que desse total, 30 estão incluídos em algum dos programas da Assistência Estudantil da UNIPAMPA.⁴⁰ A Política de Assistência Estudantil da Instituição objetiva “criar condições para garantir o acesso e a permanência dos estudantes de forma a atender a comunidade universitária *multicampi* na perspectiva da inclusão social” (UNIPAMPA, 2014). É efetivada por meio do “Plano de Permanência” que, por sua vez, é composto pelo Programa de Alimentação Subsidiada, Programa de Moradia Estudantil, Programa de Apoio ao Transporte e Programa de Auxílio Creche.⁴¹

⁴⁰A Assistência Estudantil na UNIPAMPA é regulamentada pela Resolução nº 84, de 30 de outubro de 2014 (CONSUNI/UNIPAMPA) em consonância com o Decreto 7.234, de 19 de julho de 2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), e na Portaria Normativa 39, de 12 de dezembro de 2007, do MEC/SESU, que institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

⁴¹Auxílio Alimentação: destina-se a contribuir com as despesas provenientes da necessidade de refeição diária do discente. Onde houver RU em funcionamento, o valor do auxílio é de R\$ 80,00 (oitenta reais). Nos demais campi, o auxílio será no valor de R\$ 160,00 (cento e sessenta reais). Alimentação Subsidiada: nos campi onde estiver em funcionamento o Restaurante Universitário, os beneficiários do Plano de Permanência poderão acessar o RU com o valor da refeição totalmente subsidiado pela Universidade. Subsídio parcial de Alimentação: destina-se ao custeio de uma parte do valor da refeição de todos os estudantes de graduação da UNIPAMPA, independente da comprovação de renda, proporcionando acesso a uma refeição de qualidade, balanceada e de preço acessível. Auxílio-Moradia: no valor de R\$ 250,00 (duzentos e cinquenta reais), visa contribuir com as despesas decorrentes de pagamento de aluguel ou similar, de discentes cuja residência seja externa ao município de seu Campus ou na zona rural e que necessitem fixar residência em região urbana no município onde está localizado o respectivo Campus. Vaga na Moradia Estudantil: espaço de acolhimento e moradia, de caráter temporário e gratuito, aos acadêmicos que apresentem comprovada situação de vulnerabilidade socioeconômica e provenham da zona rural ou de municípios externos ao do Campus. Auxílio-Transporte: visa contribuir com despesas de transporte até o Campus e/ou para atividades acadêmicas regulares, no valor de R\$ 80,00 (oitenta reais).

Cautelarmente afirmo que – embora sendo beneficiários do Plano de Permanência – não há como garantir que os 30 estudantes conseguem prover seu sustento através dos benefícios da Assistência Estudantil. Considerando o valor máximo que o acúmulo de benefícios totaliza – indicado aos estudantes que se enquadram concomitantemente nas exigências dos quatro programas –, o crédito mensal variaria entre 500 ou 600 reais, o que absolutamente inviabiliza a afirmação de que esse montante seria adequado para garantir minimamente as condições ideais de subsistência de qualquer pessoa. Reforçando esse juízo está o fato de que não há – entre os 30 beneficiários da Assistência Estudantil respondentes da pesquisa – quem acumule os quatro Programas do Plano de Permanência.⁴²

O segundo tópico que relaciono às questões de trabalho e renda refere-se aos eventuais dependentes dos estudantes, entendidos como filho(s) ou qualquer pessoa com algum modo de subordinação financeira em relação aos respondentes. Como revelado na figura 40, 76,1% dos estudantes afirmaram que não possuem dependente(s). Estudantes com filho(s) mas que não contribuem para o sustento dele(s) perfazem 4,4%. O grupo com filho(s) e que contribui para o sustento dele(s) são 14,2% e, por fim, outros 5,3% afirmaram-se como responsáveis exclusivos pelo sustento do(s) filho(s).

Auxílio-Transporte Rural: visa contribuir com despesas de transporte para realização de atividades acadêmicas dos estudantes residentes na zona rural do município-sede do Campus a que estejam vinculados, e em comprovada situação de vulnerabilidade socioeconômica, no valor de R\$ 100,00 (cem reais). Auxílio Creche: auxílio financeiro aos estudantes de graduação presencial em situação de vulnerabilidade socioeconômica, oriundos da rede pública de educação e que tenham filhos em idade de zero até 5 (cinco) anos, 11 (onze) meses e 29 (vinte e nove) dias, no valor de R\$ 80,00 (oitenta reais) por filho.

⁴²Informação confirmada no dia 04 de janeiro de 2021 pela servidora técnico-administrativa Tônia Ribeiro, Assistente Social da UU da UNIPAMPA instalada em Jaguarão.

| DEPENDENTES | | % |
|--|------------|--------------|
| Sem filho(s) ou outros dependentes | 86 | 76,1 |
| Com filho(s) / contribui com o sustento dele(s) | 16 | 14,2 |
| Com filho(s) / responsável exclusivo pelo sustento dele(s) | 6 | 5,3 |
| Com filho(s) / não contribui com o sustento dele(s) | 5 | 4,4 |
| TOTAL | 113 | 100,0 |

Figura 40 – Quadro com a representação dos dependentes dos estudantes.

Fonte: Elaboração da autora.

O “local ou condição de moradia” é o terceiro tópico que associa às questões de trabalho e renda. Nesse aspecto é fundamental retomar a informação de que o Plano de Permanência prevê a concessão de valores para subsidiar a locação de imóvel na zona urbana para os estudantes advindos de outras cidades ou da zona rural, e que a UU da UNIPAMPA instalada em Jaguarão ainda não oferece a moradia estudantil ou a “casa do estudante” como é popularmente referido este tipo de domicílio.⁴³

Preponderantemente, os respondentes residem na casa dos seus pais. Esse dado coaduna com as informações sobre o local de nascimento (Figura 26) e a condição de os estudantes já residirem em Jaguarão antes da matrícula na UNIPAMPA (Figura 27).

| CRUZAMENTO DOS DADOS SOBRE NATURALIDADE E RESIDÊNCIA | | % |
|--|----|------|
| Nasceram em Jaguarão | 42 | 37,1 |
| Residiam em Jaguarão antes da matrícula da UNIPAMPA | 50 | 44,2 |
| Moram na casa dos pais | 45 | 39,8 |

Figura 41 – Quadro com a representação da naturalidade e residência dos estudantes.

Fonte: Elaboração da autora.

⁴³Os prédios da moradia estudantil da UU da UNIPAMPA instalada em Jaguarão estavam, no período da coleta dos dados, em fase de conclusão. A previsão é que a “casa do estudante” abrigue até noventa estudantes nos próximos semestres.

Ainda, 24,8% dos estudantes declararam morar com companheiro(a) ou cônjuge e 14,2% afirmaram morar sozinhos. Outras formas de coabitação como repúblicas, moradias coletivas, casa de familiares ou amigos, pensionatos etc. perfazem 21,1%.

| LOCAL OU CONDIÇÃO DE MORADIA | | % |
|------------------------------|------------|--------------|
| Casa dos pais | 45 | 39,8 |
| Companheiro(a) ou cônjuge | 28 | 24,8 |
| Sozinho | 16 | 14,2 |
| Outras formas de coabitação | 24 | 21,1 |
| Total | 113 | 100,0 |

Figura 42 – Quadro com a representação dos locais e condições de moradia dos estudantes.
Fonte: Elaboração da autora.

Sobre as atividades diárias considerei significativo saber como se dá a organização do tempo dos estudantes, uma vez que aspectos dessa ordem podem influenciar o desempenho e a disposição deles para as exigências acadêmicas. O grupo de estudantes envolvidos apenas com os estudos corresponde a 30,1%. Os que se dividem entre os estudos e a rotina doméstica são 29,2%. Estudar e trabalhar é a rotina de 21,2% dos estudantes. O percentual menor é do grupo que acumula maiores compromissos: estudo, rotina doméstica e trabalho remunerado, neste grupo estão contidos 19,5% dos estudantes.

| ATIVIDADES DIÁRIAS | | % |
|--|------------|--------------|
| Apenas estudo | 34 | 30,1 |
| Estudo e rotina doméstica | 33 | 29,2 |
| Estudo e trabalho remunerado | 24 | 21,2 |
| Estudo, rotina doméstica e trabalho remunerado | 22 | 19,5 |
| TOTAL | 113 | 100,0 |

Figura 43 – Quadro com a representação das atividades diárias dos estudantes.
Fonte: Elaboração da autora.

De modo amplo, apurei também sobre a escolaridade da família dos estudantes. A utilidade destas informações reside no fato de que elas “permitem produzir constatações importantes sobre a origem familiar do estudante e sobre a eficácia das políticas públicas [...] para a geração de oportunidades para filhos de pais que não tiveram acesso à educação superior” (RISTOFF, 2016, p. 46).

Procurei localizar entre os respondentes os “estudantes de primeira geração” e os “estudantes de geração contínua”. Tais conceitos são abordados por Morosini e Felicetti (2019) ao discorrerem sobre algumas nuances do novo perfil estudantil. As autoras classificam o estudante de primeira geração como “aquele que não tem em sua família alguém com curso superior, ou seja, não se limita apenas ao pai ou à mãe, mas qualquer grau de parentesco” (p. 106) e estudantes de geração contínua os que têm ao menos um familiar egresso do ensino superior.

Para esse questionamento, as ilações retratam que 38% dos respondentes da pesquisa são estudantes de primeira geração e 62% fazem parte do grupo de estudantes de geração contínua, para os quais o ensino superior não constitui uma novidade.

| ESCOLARIDADE FAMILIAR | | | % |
|--------------------------------|---|------------|--------------|
| Estudantes de primeira geração | Primeiro da família cursando o ensino superior | 31 | 27,4 |
| | Familiar cursou, mas não concluiu o ensino superior | 12 | 10,6 |
| Estudantes de geração contínua | Familiar egresso do ensino superior | 70 | 62,0 |
| TOTAL | | 113 | 100,0 |

Figura 44 – Quadro com a representação da escolaridade familiar dos estudantes.
Fonte: Elaboração da autora.

Divulgo com surpresa esses percentuais porque empiricamente presumia valores mais próximos entre os estudantes de primeira geração e os estudantes de geração contínua. Uma possibilidade que talvez justifique a disparidade entre os grupos pode estar na faixa etária dos estudantes. A maioria do público respondente é de estudantes jovens, ou seja, com até trinta anos de idade. Infiro que essa condição pode estar ligada ao fato de que a generalidade dos estudantes tem no seio de suas famílias pessoas que obtiveram sucesso no ensino superior: a tendência de que os estudantes jovens tenham pais não idosos viabiliza a interpretação dos dados que apontam, por exemplo,

que o crescimento no acesso ao ensino superior vem se dando de forma constante e, nos últimos anos, de modo acelerado [...]. Em 1980 registrou-se o ingresso de 356.667 novos alunos no Sistema; já em 2001 este número saltou para 1.206.273 – representando um aumento de 238% (PORTO, 2003, p. 69).

É possível inferir que os pais dos estudantes jovens estivessem experienciando seus tempos de universitários quando se inicia os movimentos de expansão do ensino superior no Brasil.

Porém, relevante no olhar sobre os estudantes de primeira geração e os de geração contínua é conhecer certas particularidades que constituem esses grupos. Características étnico-raciais, de gênero ou de condições econômicas podem afirmar ou negar um padrão social específico em cada grupo. Nesse sentido, proponho o cruzamento dos dados referentes ao sexo biológico (Figura 31), à escolaridade familiar (Figura 44), à cor ou raça dos estudantes (Figura 30) e a modalidades de vagas (Figura 35).

Os dados mostram que no grupo dos estudantes de primeira geração a diferença entre o público feminino e o masculino é de 16,2% e no grupo de geração contínua essa diferença cresce significativamente para 37,2%. Em ambos os grupos a representatividade feminina é preponderante, corroborando com a referência de que os estudantes respondentes da pesquisa são em sua maioria do sexo feminino, o que condiz com as informações nacionais sobre a participação deste público na universidade, já mostradas neste texto. Sobre a crescente presença do público feminino na academia, a V Pesquisa do perfil dos estudantes das IFES pondera também que:

A superioridade de estudantes do sexo feminino nas IFES (3,5 p.p. acima da composição nacional) pode ser compreendida pois elas já são maioria absoluta também no ensino médio e estudantes do sexo masculino, egressos ou evadidos do ensino médio, têm, por sua vez, entrada “precoce” no mercado de trabalho (FONAPRACE, 2019, p. 19).

Embora esse seja um elemento importante, as informações coletadas na pesquisa não são suficientes para afirmar ou negar que essa realidade é refletida no meu campo de investigação.

| ESTUDANTES DE PRIMEIRA GERAÇÃO / SEXO BIOLÓGICO | | % |
|---|-----------|--------------|
| Sexo feminino | 25 | 58,1 |
| Sexo masculino | 18 | 41,9 |
| TOTAL | 43 | 100,0 |

Figura 45 – Quadro com a representação dos estudantes de primeira geração e sexo biológico.
Fonte: Elaboração da autora.

| ESTUDANTES DE GERAÇÃO CONTÍNUA / SEXO BIOLÓGICO | | % |
|---|-----------|--------------|
| Sexo feminino | 48 | 68,6 |
| Sexo masculino | 22 | 31,4 |
| TOTAL | 70 | 100,0 |

Figura 46 – Quadro com a representação dos estudantes de geração contínua e sexo biológico.
Fonte: Elaboração da autora

Quanto à cor ou raça dos estudantes, no grupo de primeira geração a diferença entre brancos e as demais possibilidades de autodeclaração é de 53,4%. No coletivo dos estudantes de geração contínua essa diferença é de 28,6%.

| ESTUDANTES DE PRIMEIRA GERAÇÃO / COR OU RAÇA | | % |
|--|-----------|--------------|
| Branca | 33 | 76,7 |
| Parda | 6 | 14,0 |
| Preta | 3 | 7,0 |
| Não classificada | 1 | 2,3 |
| TOTAL | 43 | 100,0 |

Figura 47 – Quadro com a representação dos estudantes de primeira geração e cor ou raça.
Fonte: Elaboração da autora.

| ESTUDANTES DE GERAÇÃO CONTÍNUA / COR OU RAÇA | | % |
|--|-----------|--------------|
| Branca | 45 | 64,3 |
| Parda | 10 | 14,3 |
| Preta | 8 | 11,5 |
| Indígena | 2 | 2,8 |
| Amarela | 1 | 1,4 |
| Não classificada | 4 | 5,7 |
| TOTAL | 70 | 100,0 |

Figura 48 – Quadro com a representação dos estudantes de geração contínua e cor ou raça.
Fonte: Elaboração da autora.

As respostas dos estudantes de primeira geração e de geração contínua quanto à modalidade de vagas mostram que, no primeiro grupo, o percentual de respondentes que fez uso de alguma cota das ações afirmativas é superior aos candidatos de ampla concorrência. A diferença entre estudantes cotistas e não cotistas nesse grupo é de 44,2%. No conjunto dos estudantes de geração contínua ocorre o inverso: os estudantes que ingressaram através das vagas de ampla concorrência são maioria e a diferença entre eles e os estudantes cotistas é de 12,9%. Já para as vagas de amplo acesso – ofertadas por meio de processos seletivos complementares – a maioria dos estudantes compõe o grupo de geração contínua: 59,7% é a diferença entre esses e os estudantes de primeira geração.

| ESTUDANTES DE PRIMEIRA GERAÇÃO / MODALIDADE DE VAGAS | | % |
|---|-----------|--------------|
| Ampla concorrência | 11 | 25,6 |
| Cota escola pública COM declaração de renda SEM declaração de etnia | 10 | 23,3 |
| Cota escola pública COM declaração de renda COM declaração de etnia | 3 | 7,0 |
| Cota escola pública SEM declaração de renda SEM declaração de etnia | 16 | 37,2 |
| Cota escola pública SEM declaração de renda COM declaração de etnia | 1 | 2,3 |
| SUBTOTAL | 41 | 95,4 |
| ESTUDANTES DE PRIMEIRA GERAÇÃO / VAGAS DE AMPLO ACESSO | | % |
| Demais vagas de amplo acesso | 2 | 4,6 |
| TOTAL | 43 | 100,0 |

Figura 49 – Quadro com a representação das modalidades de vagas dos estudantes de primeira geração.

Fonte: Elaboração da autora.

| ESTUDANTES DE GERAÇÃO CONTÍNUA / MODALIDADE DE VAGAS | | % |
|---|-----------|--------------|
| Ampla concorrência | 17 | 24,3 |
| Cota escola pública COM declaração de renda SEM declaração de etnia | 1 | 1,4 |
| Cota escola pública COM declaração de renda COM declaração de etnia | 1 | 1,4 |
| Cota escola pública SEM declaração de renda SEM declaração de etnia | 5 | 7,2 |
| Cota escola pública SEM declaração de renda COM declaração de etnia | 1 | 1,4 |
| SUBTOTAL | 25 | 35,7 |
| ESTUDANTES DE GERAÇÃO CONTÍNUA / VAGAS DE AMPLO ACESSO | | % |
| Demais vagas de amplo acesso | 45 | 64,3 |
| TOTAL | 70 | 100,0 |

Figura 50 – Quadro com a representação das modalidades de vagas dos estudantes de geração contínua.

Fonte: Elaboração da autora.

6.1.1.2 O distinto: questões subjetivas

A parte reflexiva do questionário *on-line*, composta por duas perguntas que requeriam respostas discursivas teve a recomendação de que os estudantes de outras localidades respondessem à pergunta de número 18 e os demais estudantes refutassem à questão 19. A especificação das questões e dos respondentes é a que segue:

| QUESTÃO ESPECÍFICA PARA OS ESTUDANTES ORIUNDOS DE OUTRAS CIDADES OU DE OUTROS ESTADOS | | |
|--|----|-------|
| Descreva como tem sido sua experiência de inserção na UNIPAMPA e na cidade de Jaguarão. | | % |
| Sem respostas | 12 | 19,0 |
| Respostas obtidas | 51 | 81,0 |
| Potenciais respondentes | 63 | 100,0 |

Figura 51 – Quadro com a representação da questão discursiva para os estudantes de outras localidades.

Fonte: Elaboração da autora.

| QUESTÃO ESPECÍFICA PARA OS ESTUDANTES DE JAGUARÃO (QUE JÁ RESIDIAM NA CIDADE ANTES DA MATRÍCULA NA UNIPAMPA) | | |
|---|----|-------|
| Descreva como tem sido sua experiência com os estudantes oriundos de outros lugares e com outras culturas. | | % |
| Sem respostas | 13 | 26,0 |
| Respostas obtidas | 37 | 74,0 |
| Potenciais respondentes | 50 | 100,0 |

Figura 52 – Quadro com a representação da questão discursiva para os estudantes de Jaguarão.

Fonte: Elaboração da autora.

Organizei as respostas do grupo dos 51 estudantes oriundos de outras localidades e dos 37 respondentes que já residiam em Jaguarão, separando-as entre aspectos que demonstram eventos ou concepções positivas e aspectos que demonstram eventos ou concepções negativas. No primeiro grupo, a maioria das

respostas apresentavam tanto aspectos positivos quanto negativos. Observei então os assuntos ou temas que mais recorriam como positivos e os que mais recorriam como negativos e os dividi em excertos. Resultaram 18 excertos com aspectos positivos e 24 excertos com aspectos negativos. No segundo grupo os aspectos positivos constituíram a generalidade das respostas, havendo unicamente uma argumentação que relatou aspectos negativos.

Considero relevante o número de participações nessas indagações, pois além de constituírem a maioria dos potenciais respondentes, as argumentações dos estudantes apresentam uma profundidade substancial, não se limitando somente a adjetivar as respostas como “bom” ou “ruim.” Transparece a atenção dos grupos em “descrever” – como orientavam as questões – citando exemplos vivenciados por eles, referenciando, inclusive, alguns pontos que denotam a vulnerabilidade a que muitos estão sujeitos. Apresento a seguir, a organização elaborada para a leitura dos dados das questões subjetivas do questionário *on-line*.

6.1.1.3 O discurso dos Outros Sujeitos – Parte 1

A principal referência positiva que os respondentes fazem é em relação à oportunidade que estão tendo em uma universidade pública e em um curso superior. Um dos estudantes afirma que *a oportunidade de sair da minha região e ir para o Sul do Brasil para estudar foi imperdível*. Outras respostas nesse mesmo sentido contam o quanto essa circunstância tem afetado o público discente: *minha vida mudou por completo [...], mas acredito que tudo será recompensado logo ali. [...] tem uma significância enorme para minha vida, não apenas acadêmica, mas pessoal*.

Os estudantes referem também a superação de alguns obstáculos comuns como o estranhamento inicial da cidade, da cultura e da própria universidade: *depois do primeiro ano tudo foi se normalizando porque passei a compreender um pouco da cultura local. É meu primeiro ano fora de casa e em um ambiente educacional superior público, apesar de alguns medos, venho gostando da convivência acadêmica*. Outro estudante diz que *as experiências com aqueles que se dispõem a compartilhar com os de fora são sempre muito enriquecedoras*, continua o estudante afirmando: *essa partilha fez com que eu me sentisse mais pertencente a este lugar*.

Ainda sobre os aspectos positivos, os respondentes manifestam estima e gratidão pela oportunidade recebida: *amo meu curso, meus professores e as*

experiências que a universidade me proporciona. [...] sinto muito prazer em dizer onde e o que estudo.

Esse tipo de sentimento fez parte da trajetória acadêmica e pessoal de vários estudantes, como valoriza a respondente: *fui muito bem acolhida na UNIPAMPA, todos os professores que participaram do meu processo formativo foram grandes contribuidores. Agora chegando ao fim do curso chego a sentir um aperto em sair desse lugar que faz parte da minha rotina e da minha história.*

Por fim, reconhecem positivamente a Instituição e o seu curso: *a UNIPAMPA me ajudou a melhorar, sinto cada vez mais vontade de aprender. Gosto muito da Universidade, estou tendo muitas experiências boas.*

Os excertos que demonstram eventos ou concepções negativas são massivamente relacionados à comunidade local.⁴⁴ Os estudantes relatam dificuldades de interação e de comunicação. Fazem um juízo desfavorável em quase tudo que se relaciona às vivências fora da universidade ou dos grupos de estudantes. Revelam que percebem situações de discriminação e intolerância ao dizerem que *a cidade tem um enorme preconceito com alunos da universidade pública, principalmente com os oriundos de outros Estados.* Outro estudante refere que *a cidade é bem pequena, preconceituosa, e mal hospitaleira.* Essa situação é confirmada também por meio das seguintes falas: *aqui em Jaguarão o próprio pessoal da cidade não aceita muito bem os estudantes que vêm de fora. É uma cidade com pouco recurso para acolher alunos de fora, os autóctones têm preconceito com as pessoas que vêm de fora.*

Compreendem que essa característica da população local influencia diretamente na evasão. Relatam situações vividas por colegas, testemunhadas por eles, para as quais a medida possível foi a desistência dos estudos. Diz o estudante: *vi um número considerável de colegas que não se sentiram acolhidos em Jaguarão, e sem poder contar com uma base familiar que os apoiassem, acabaram por abandonar o curso e voltaram para casa.*

Outro, de modo mais enfático, utiliza trecho de uma canção popular, como ilustração do que percebe em relação às pessoas do local: *passei a prestar mais atenção no tratamento dispensado pela cidade aos que vêm de outros Estados e*

⁴⁴Os respondentes usam expressões como “a cidade”, “na cidade” ou “em Jaguarão”, mas tenho claro que estão se referindo à população de Jaguarão, à comunidade local.

acabei por concluir, emprestando um pequeno trecho da música Alagados, dos Paralamas do Sucesso: “e a cidade, com os braços abertos num cartão postal, com os punhos fechados da vida real, lhes nega oportunidade, mostra a face dura do mal”.

Evidenciam também atributos intrínsecos às cidades pequenas, afastadas dos centros maiores ou de capitais: *é muito difícil ficar em uma cidade tão afastada de tudo, muito longe da família e praticamente sem opções de atividades culturais e de lazer. Não existem oportunidades de estágios remunerados e as bolsas na área do meu curso estão praticamente em extinção, além desses fatores a cidade oferece poucas oportunidades de emprego.*

Aliado a esse fato, referem que as ações da universidade, especialmente as execuções da assistência estudantil, são insuficientes e incapazes de assegurar ao estudante qualidade de vida: *pouquíssimo apoio da universidade, são diversos os problemas que temos que enfrentar diariamente além das obrigações normais do curso. A universidade não tem uma forma de apoio ao estudante eficaz e que não cause tanta evasão, como vi nesses três anos aqui em Jaguarão. Falta auxílio por parte da universidade. É muito difícil se manter na cidade mesmo com a bolsa permanência. Corroborou, outro estudante, afirmando que não é fácil para quem vem de fora se manter na cidade com os valores baixos das bolsas e tendo que pagar aluguel. As coisas são caras e a permanência na cidade é um desafio.*

O conteúdo mais problemático de abordar é, sem dúvidas, o que refere às fragilidades às quais alguns desses estudantes foram sujeitos. Os relatos dão conta de situações constrangedoras que ferem a dignidade humana, mas que precisam ser relatadas – uma vez que foram estabelecidas nas relações sociais desses grupos – se não como denúncia, como uma voz que se rebela contra fatos dessa natureza.

Conta uma estudante que *apesar da cidade ser linda e ter uma arquitetura antiga – o que eu gosto muito – Jaguarão me marcou do pior sentido possível, passei fome, medo e frio.* Outro estudante, ao referir-se à cidade de Jaguarão afirma que *é péssima, não tem infraestrutura... aqui vivo em vulnerabilidade social e emocional sempre.* No mesmo sentido, outros estudantes relataram situações degradantes: *no início foi bem complexo e difícil, estar em um novo lugar sozinho, morando com estranhos e passando por situações de fome.*

Alguns revelam que diante da vulnerabilidade a que estavam submetidos, puderam contar com a solidariedade de moradores locais e de outros estudantes: *para comer e morar precisei de doações e moradia solidária. Muitos alunos como eu, estão longe da família, sem assistência e dependendo de ajuda da população jaguareense que faz doações de alimentos para nós. Não consegui trabalho na cidade e nem a bolsa. No começo foi complicado, pouco dinheiro [...], mas alguns veteranos me receberam e me auxiliaram, me ajudaram, aí me organizei. Sou eternamente grata pela ajuda deles.*

6.1.1.4 O discurso dos estudantes originais

Ao descrever suas experiências com os estudantes oriundos de outros lugares e com outras culturas, os respondentes que já residiam em Jaguarão antes da matrícula na UNIPAMPA reconhecem a diversidade de comportamentos e reportam-se às trocas culturais como uma condição favorável: *conhecer a realidade do outro, que veio de outra cidade ou até de outro Estado, sua forma de enxergar a realidade que muitas vezes é diferente da nossa, é muito importante.* Outro estudante afirma: *é bom, eu aprendo novos hábitos e costumes.*

Entendem que essa interação contribui também na constituição dos profissionais que se tornarão. Sobre isso, diz o respondente que *realidades sociais distintas, com visões de mundo distintas, contribuem muito para nosso crescimento como pessoa e como futuros profissionais da educação.* Outro estudante afirma que o contato com as outras culturas *auxiliam na construção de aprendizados e conhecimentos e, por consequência, amplia nosso capital cultural.*

É possível perceber a troca cultural mesmo através dos estudantes que mantêm as relações de convívio restritas à aula universitária ou que não participam dos mesmos espaços sociais, *fico conhecendo os costumes e cultura através de algum relato dado em sala de aula,* diz um deles. Outro cita o modo que essa interação é alargada pelas ações da Universidade: *faço parte do grupo PET onde a maioria dos meus colegas são de outros locais, gosto das trocas de saberes e costumes.*⁴⁵

⁴⁵PET: Programa de Educação Tutorial vinculado às Pró-Reitorias de Graduação e Extensão que atuam nos cursos de graduação a partir de ações coletivas e interdisciplinares. Fonte: <<https://sites.unipampa.edu.br/prograd/programa-de-educacao-tutorial-pet/>>. Acesso em: 28 jun. 21.

Muitos respondentes ratificam a percepção dos estudantes oriundos de outras cidades ou de outros Estados quando eles se referem às experiências de discriminações e intolerâncias: *o contato com pessoas de outras culturas abriu nossas mentes, nos confrontamos com nossos preconceitos ao mesmo tempo que os desconstruímos ao entrar em contato com os outros e ver que as semelhanças são maiores que as diferenças.* No mesmo sentido, assegurou outro estudante, *estes contatos são bons, pois nos tiram totalmente da nossa bolha social.* Essa afirmação é referendada na declaração do respondente ao manifestar que *esses estudantes (os de fora) quebraram as tradições locais.*

Houve estudantes que ampliaram a compreensão das trocas culturais para além de uma condição favorável à diversidade de comportamentos. Para alguns, essa vivência proporcionada pela Universidade é singular inclusive para a composição das personalidades em formação: *a experiência de conviver com essas pessoas é algo que ajuda a modificar nossa percepção sobre a vida, isso moldou quem eu sou e é um marco para mim, como mulher, como cidadã e como aprendiz.* Também se sentiram provocados em certas situações para as quais não estavam preparados: *é uma experiência desafiadora, principalmente quando algumas situações ou pessoas nos cobram o altruísmo que muitas vezes não temos e nem sabemos praticar.*

A argumentação que relatou aspectos negativos trata do que a própria respondente denominou de “preconceito inverso.” Ela diz, *achei que seria interessante conviver com pessoas de várias culturas, pois bem, percebo um preconceito inverso.* Continua descrevendo circunstâncias da sua vida particular que, nas palavras dela, alcançariam sintonia com outros estudantes que representam, como ela, alguma vulnerabilidade social: *sou mãe solo, tenho empatia pelas minorias, mas a convivência me fez ter outra visão, esperava encontrar empatia e respeito em níveis extremos, mas não é assim que acontece.* Dentre os elementos que caracterizam o “preconceito inverso” a respondente cita a seguinte passagem: *uma colega que é de outro Estado já falou inúmeras vezes, abertamente em sala de aula, que odeia gaúchos e jaguarenses.* Descreve ainda, outros meios pelos quais presenciou esse tipo de incidente: *nas redes sociais, tem gente que faz texto ‘lacrção’ com palavrões e agressividade sem necessidade.*

Na sequência apresento minhas interpretações sobre a dimensão da permanência ao ensino superior, para tanto descrevo, no mesmo sentido abordado até aqui, as impressões do grupo de egressos participantes desta investigação.

*Permanência:
o êxito dos egressos*



6.1.2 Permanência: o êxito dos egressos

Meu propósito nesse segmento é investigar como aspectos culturais e de condição pessoal influenciam na permanência dos estudantes. Para isso, trabalho com os dados coletados entre os egressos dos cursos de graduação ofertados na UU da UNIPAMPA instalada na cidade de Jaguarão.⁴⁶ Como referência, apoio-me em Tinto (1989), Silva e Veloso (2013), Reis e Veloso (2016) e Resende (2017). A construção desta etapa teve como percurso o desenho apresentado na figura 53.

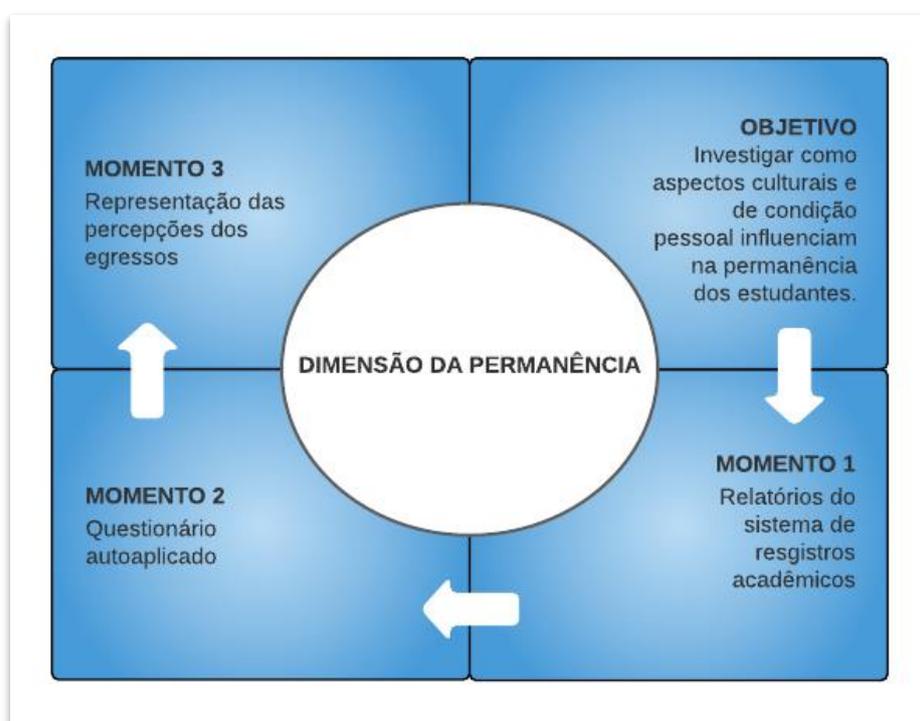


Figura 53 – Quadro com o modelo de convergência para a construção da dimensão da permanência. Fonte: Elaboração da autora.

A “permanência” que procuro discutir se aproxima mais da definição léxica do termo do que de ações práticas das políticas públicas como o PNAES, porém, reafirmo a importância dessa política governamental para amenizar as desigualdades entre os estudantes. É na interpretação do que dizem Reis e Veloso (2016) ao afirmarem que as ações de permanência precisam ser fundamentadas

⁴⁶A definição de “egresso” que utilizo neste texto é a que, de acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional da UNIPAMPA – PDI 2019-2023, reporta à formação profissional adquirida pelos estudantes que concluíram seus cursos de graduação, ou seja, “egresso” é o diplomado pela Instituição.

além do apoio financeiro, que busco descrever em que circunstâncias os egressos participantes da pesquisa experienciaram momentos dessa ordem.

A concepção de que o apoio à permanência deva ser fundamentado na assistência, associada apenas ao apoio financeiro, é entendida como insuficiente. Isto porque exige a compreensão de outros fatores que promovem o bem-estar e a adaptação do estudante ao curso de graduação no espaço acadêmico (REIS e VELOSO, 2016, p. 51).

As autoras relatam momentos de debates e estudos nos quais estiveram em pauta as discussões dos problemas estudantis abrangendo outras perspectivas além da situação financeira do estudante. Argumentam sobre as dificuldades no processo de adaptação do estudante ao ambiente acadêmico, o que por si só já seria uma barreira a ser transposta pela maioria do público. No mesmo sentido, Tavares et al. (2008) discute outras implicações sobre a permanência, dentre as quais incidem fatores pessoais, fatores interpessoais ou relacionais, fatores ambientais – exercendo influência na adaptação do estudante – e fatores institucionais – relacionados aos aspectos legais e normativos e às questões do ensino e aprendizagem propriamente.

Silva e Veloso (2013) apontam ainda como indicadores importantes nas discussões sobre a permanência, dados relativos à matrícula, à evasão, aos programas de fixação do estudante e à taxa de diplomação. De modo específico, elejo para essa análise algumas perspectivas em relação aos estudantes diplomados enquanto vinculados à UU da UNIPAMPA e com moradia fixada na cidade de Jaguarão. Priorizo, dentre esse grupo, o diálogo com os diplomados provindos de outras localidades que não Jaguarão e Arroio Grande. Utilizo esse recorte para cumprir o intento de investigar aspectos culturais e pessoais na trajetória acadêmica dos egressos enquanto estabelecidos em um novo lugar e vivenciando experiências diversas.

Considero, dentre os indicadores apontados por Silva e Veloso (2013), que a taxa de diplomação compõe um indicador competente para a compreensão de alguns aspectos sobre a permanência. Falar da permanência e do êxito ou invés do abandono e da evasão, torna-se também um meio para verificar a presença ou ausência de ações institucionais de acolhimento, de engajamento social e cultural entre os grupos, de incorporação e integração comunitária, sobretudo porque, nas palavras de Tinto (2006, p. 6), “uma coisa é entender por que os estudantes se

evadem, outra é saber o que as instituições podem fazer para ajudar os estudantes a permanecer e ter sucesso”. Amplio a compreensão de Tinto (2006) estendendo-a aos dilemas dos Outros Sujeitos afetados por fatores pessoais, interpessoais e ambientais em um novo meio social.

Os dados coletados nessa fase orientam uma análise qualitativa com articulação de dados quantitativos. Apesar dos elementos numéricos e quantificáveis constituírem-se representativos das expressões dos sujeitos, a perspectiva qualitativa é tomada como fundamental para “a interpretação da interpretação dos atores sobre os fatos, as práticas e as concepções” (SPERGER, 1992 apud MINAYO, 2002 p. 207).

Para a geração dos relatórios no Sistema de registro acadêmico utilizei como recortes de tempo os períodos letivos de 2013/1 até 2019/2. Considerei esse espaço temporal porque a partir daí houve as primeiras diplomações dos estudantes ingressantes por meio do ENEM/SiSU. Nesse período, 431 estudantes concluíram com êxito a sua formação. Dentre esses, 145 – o que perfaz 33,6% do total de diplomados – eram estudantes oriundos de outras localidades que não Jaguarão ou Arroio Grande. Busquei comunicação com esse grupo de egressos utilizando os endereços eletrônicos cadastrados no Sistema de registro acadêmico. Nesse segmento optei também por trabalhar com amostras baseadas em listas porque buscava a identificação de uma população específica e limitada (COOPER, 2000 apud CARLOMAGNO, 2018).

Elegi o formulário *on-line* do *Google Forms* para o envio do questionário autoaplicado. A sequência de figuras a seguir esclarece como se deram as idas e vindas em busca de um grupo significativo que pudesse representar plausivelmente as ideias dos egressos quanto às interrogações sobre a permanência.

| QUANTIDADE DE EGRESSOS POR LOCAL DE ORIGEM PERÍODO LETIVO 2013/1 A 2019/2 | | % |
|---|------------|--------------|
| Egresso oriundos de outras localidades | 145 | 33,6 |
| Egressos residentes em Jaguarão ou Arroio Grande | 286 | 66,4 |
| TOTAL | 431 | 100,0 |

Figura 54 – Quadro com a síntese de egressos por local de origem.

Fonte: Elaboração da autora.

Das 145 mensagens de e-mail encaminhadas, 26,2% reportaram algum tipo de erro ao envio, muito possível devido ao fato de que os dados cadastrais dos estudantes deixam de ser atualizados após o processo de diplomação. Considerei que a taxa de 73,8% para as mensagens encaminhadas com sucesso poderia retornar um número expressivo de respostas. Obtive 43 participações, o que representa 40,1% dos potenciais respondentes. Outros 64 egressos – equivalentes a 59,9% do grupo que recebeu a mensagem – não responderam ao questionário *on-line*.

| MENSAGENS ENCAMINHADAS EGRESSOS ORIUNDOS DE OUTRAS LOCALIDADES | | % |
|--|------------|--------------|
| Mensagens reportando erro ao envio | 38 | 26,2 |
| Mensagens enviadas com sucesso | 107 | 73,8 |
| TOTAL | 145 | 100,0 |

Figura 55 – Quadro com a representação das mensagens de e-mail enviadas aos egressos.

Fonte: Elaboração da autora.

| POTENCIAIS RESPONDENTES | | % |
|---------------------------|------------|--------------|
| Mensagens respondidas | 43 | 40,1 |
| Mensagens não respondidas | 64 | 59,9 |
| TOTAL | 107 | 100,0 |

Figura 56 – Quadro com a representação dos potenciais respondentes da dimensão da permanência
Fonte: Elaboração da autora.

No sentido de verificar a probabilidade de os resultados obtidos representarem a opinião de um grupo maior de estudantes, testei – do mesmo modo que procedi ao tratar dos dados referentes à dimensão do ingresso – o nível de confiabilidade da amostra. Usei as mesmas ferramentas digitais *on-line* Comento pesquisa de mercado e Opinionbox.⁴⁷

Na figura 57 demonstro a apuração relacionada às margens de erro e de satisfação amostral considerando o intervalo de confiança de 95%. Examinei, para tanto, o total de egressos oriundos de outras localidades que não Jaguarão ou Arroio Grande – tratados como egressos listados – e o potencial real de egressos respondentes com base nas mensagens efetivamente enviadas. Nessa comparação não há mudanças significativas na margem de erro, tampouco na amostra ideal.

⁴⁷Disponíveis em <<https://comentto.com/calculadora-amostal/>> e <https://www.opinionbox.com/calculadora-margem-de-erro/>.

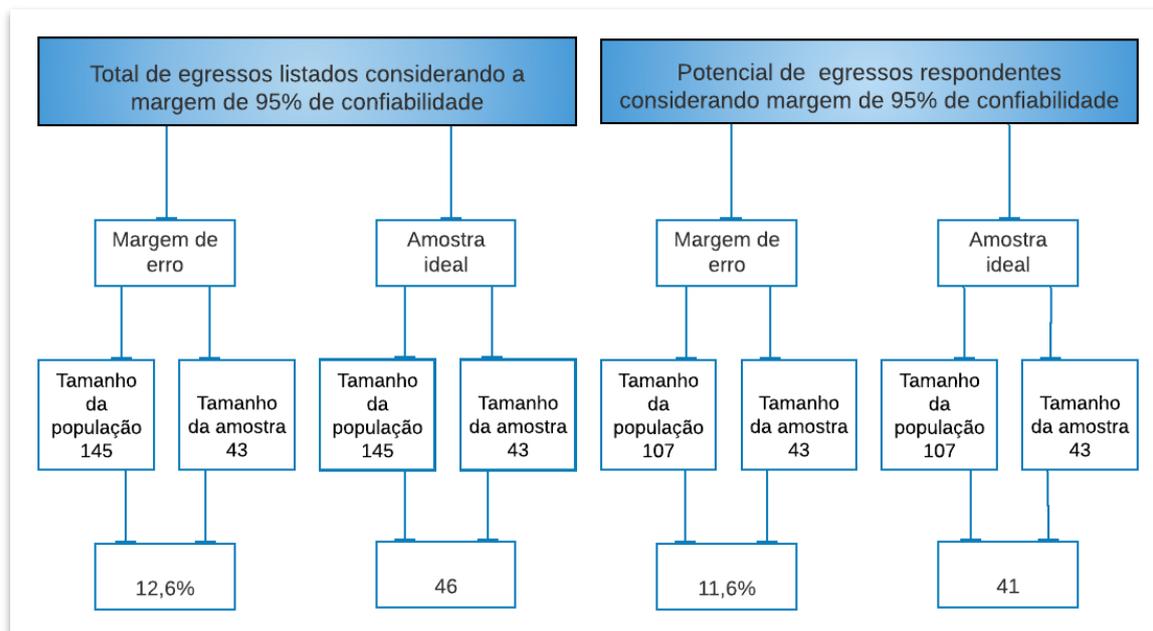


Figura 57 – Quadro com o comparativo da margem de erro e satisfação amostral considerando os egressos listados e os egressos respondentes.

Fonte: Elaboração da autora.

Retomo a questão metodológica para afirmar que a análise qualitativa dos dados referentes à permanência, apesar de não orientar à generalização dos achados, representa “o sentido comum [...] expresso na linguagem e reiterado regularmente por pessoas que pertencem a certo grupo sociocultural, revela as lógicas culturais, a ordem estabelecida e vigente para o grupo como um todo” (MINAYO, 2020, p. 207). É nesse sentido que segue minha abordagem.

6.1.2.1 Representações do grupo de egressos

Contemplo a seguir uma representação elementar dos estudantes diplomados participantes da pesquisa. O propósito deste plano é delimitar algumas características de condição pessoal e particular – semelhantes às apresentadas na dimensão do ingresso – que possam de algum modo influenciar nas questões da permanência às quais me refiro.

Início assinalando que os 43 respondentes são egressos dos cursos listados na figura 58. Há nesta amostragem a representação dos seis cursos de graduação que já havia diplomado estudantes até o momento da coleta de dados.

| CURSOS | EGRESSOS |
|---|-----------|
| Bacharelado em Produção e Política Cultural | 6 |
| História - Licenciatura | 9 |
| Licenciatura em Letras/Espanhol e Respectivas Literaturas - Diurno | 5 |
| Licenciatura em Letras/Espanhol e Respectivas Literaturas - Noturno | 6 |
| Pedagogia - Licenciatura | 9 |
| Tecnologia em Gestão de Turismo | 8 |
| TOTAL | 43 |

Figura 58 – Quadro com o número de egressos respondentes por cursos de graduação.
Fonte: Elaboração da autora.

A faixa etária dos egressos respondentes variou entre 23 e 43 anos de idade, sendo que 60,5% estão no grupo de estudantes jovens e 39,5% fazem parte do conjunto de estudantes maduros. A figura 59 apresenta esses dados.

| FAIXA ETÁRIA | | % |
|--------------------|-----------|--------------|
| Estudantes jovens | 26 | 60,5 |
| Estudantes maduros | 17 | 39,5 |
| TOTAL | 43 | 100,0 |

Figura 59 – Quadro com a representação da faixa etária dos egressos respondentes.
Fonte: Elaboração da autora.

Acerca da autodeclaração sobre cor ou raça, 62,8% dos egressos se definem como brancos, 23,3% são pardos e 9,3% pretos. Outros 4,6% preferiram não se classificar em nenhuma cor ou raça.

| COR OU RAÇA | | % |
|------------------|-----------|--------------|
| Branca | 27 | 62,8 |
| Parda | 10 | 23,3 |
| Preta | 4 | 9,3 |
| Nao classificada | 2 | 4,6 |
| TOTAL | 43 | 100,0 |

Figura 60 – Quadro com a representação da cor ou raça autodeclaradas pelos egressos respondentes.

Fonte: Elaboração da autora.

O retrato referente ao sexo biológico, identidade de gênero e orientação sexual dos egressos está refletido na figura 61. A maioria do grupo é do sexo feminino – 55,8% –, do sexo masculino são 44,2%. Com relação à identidade de gênero, os percentuais se repetem: 55,8% são mulheres cis gêneros e 44,2% são homens cis gêneros. Sobre a orientação sexual 69,8% dos respondentes declararam-se heterossexuais, 18,6% homossexuais e 11,6% bissexuais.

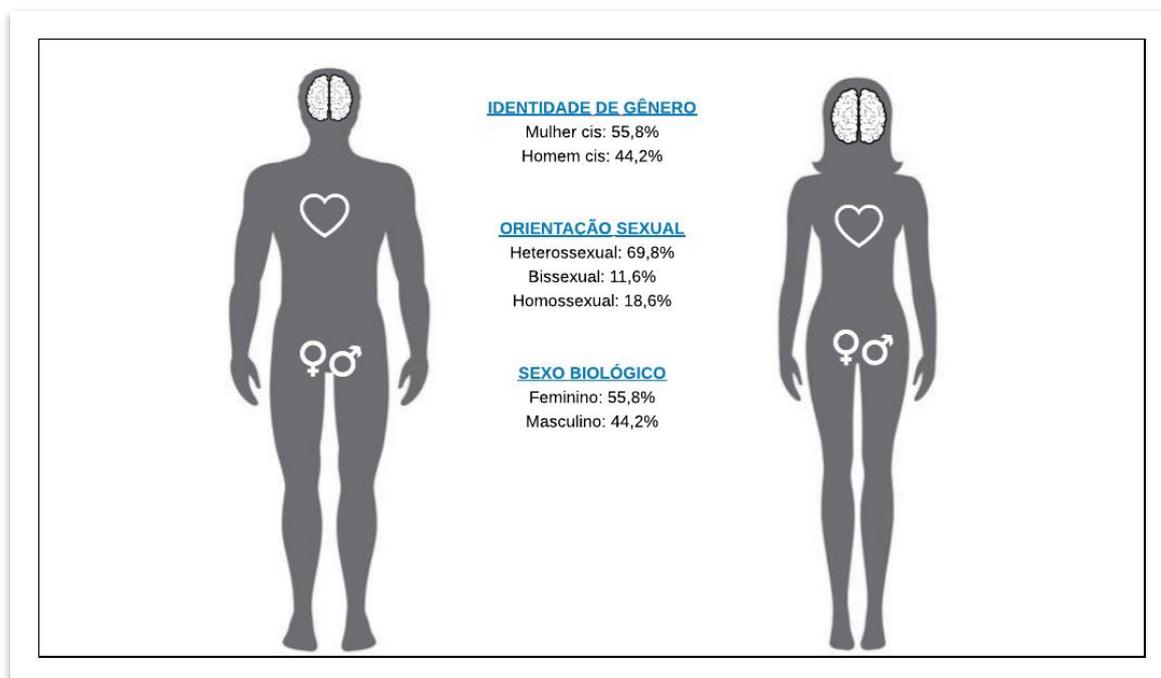


Figura 61 – Quadro com a representação da diversidade sexual dos egressos respondentes.

Fonte: Elaboração da autora.

Sobre tipificações relacionadas às pessoas com deficiências, 95,3% informaram que não possuem nenhuma característica desta ordem e 4,7% comunicaram-se como pessoas com deficiências.

| TIPIFICAÇÕES | | % |
|------------------------|-----------|--------------|
| Não possui deficiência | 41 | 95,3 |
| Possui deficiência | 2 | 4,7 |
| TOTAL | 43 | 100,0 |

Figura 62 – Quadro com a representação das tipificações declaradas pelos egressos respondentes.
Fonte: Elaboração da autora

6.1.2.2 Ponderações do grupo: avaliando as vivências e convivências

Nesse fragmento apresento detalhadamente a busca das informações, bem como os dados coletados para o trabalho na dimensão da permanência. A especificidade do público participante – egressos oriundos de outras localidades que não Jaguarão ou Arroio Grande – foi fundamental para que eu também escolhesse o questionário *on-line* autoaplicado para compor os dados nessa etapa da pesquisa.

Apresento a seguir o local de origem dos respondentes no momento da matrícula na UNIPAMPA. De antemão asseguro que, mesmo sem solicitar que divulgassem o local de sua moradia no momento da aplicação do questionário, dos 43 respondentes, apenas dois – 4,6% – permaneceram na cidade de Jaguarão após a conclusão dos seus estudos.⁴⁸ Não tenho subsídios para afirmar se os outros 41 diplomados – 95,4% – retornaram às suas cidades originais, mas posso sustentar que a locomobilidade – característica peculiar da UU da UNIPAMPA instalada na cidade de Jaguarão – também está caracterizada após a extinção do vínculo

⁴⁸Faço essa afirmação porque conheço os quarenta e três egressos que responderam ao questionário *on-line*. A peculiaridade de meu labor na UU da UNIPAMPA instalada na cidade de Jaguarão – ao requerer minha aproximação com os estudantes, seja na Secretaria acadêmica ou no Núcleo de Desenvolvimento Educacional –, permite que eu reconheça nominalmente um expressivo contingente de estudantes do Campus. Informo também, a título de curiosidade, que no grupo de sessenta e quatro egressos que receberam a mensagem, mas não responderam ao questionário, também há dois egressos que permaneceram em Jaguarão, os outros sessenta e dois diplomados voltaram para seus locais de origem ou fixaram residência em localidades diversas.

acadêmico desses egressos. A figura 63 exemplifica essa premissa ao mostrar as cidades de origem do grupo de egressos.

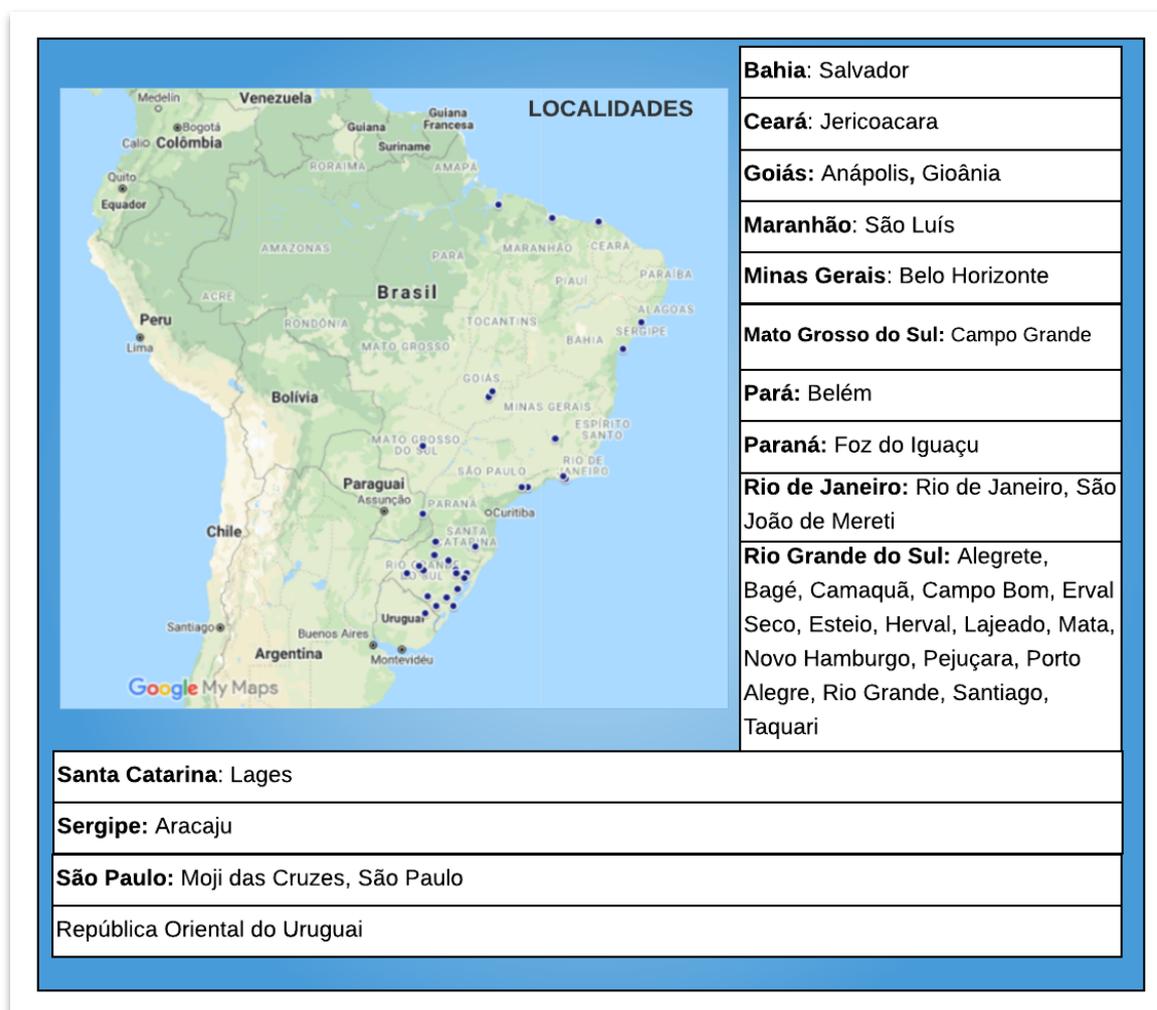


Figura 63 – Quadro com a representação da locomoibilidade dos egressos respondentes.
Fonte: Elaboração da autora.

Compus o questionário *on-line* por meio de oito questões tipo “escalas de avaliação” – de natureza objetiva e de resposta compulsória – e uma questão discursiva – de natureza subjetiva e participação livre. A questão número nove, discursiva, exponho no final deste segmento.

Sobre as questões objetivas, elaborei as assertivas acompanhadas de escalas de valores de “zero a dez”, para as quais o zero significa “pouco verdadeiro” e o dez denota “muito verdadeiro.” Laville (1999) tipifica este tipo de inquérito como “próprios das ciências humanas” e ilustra-o do seguinte modo:

Enunciados lhes são propostos, cada um acompanhado de uma escala (frequentemente dita escala de Likert), série de campos que lhes permite precisar se, por exemplo, estão em total desacordo, em desacordo, sem opinião, de acordo, ou totalmente de acordo com o enunciado considerado (LAVILLE, 1999, p. 183).

A referência temporal para as respostas dos egressos é o período em que estes eram estudantes da UNIPAMPA e habitantes de Jaguarão. Como o período para a integralização curricular é específico em cada curso, os estudantes permaneceram períodos distintos vinculados à universidade e à cidade, em função disso, informo na figura 64, a média de tempo que foi necessária para que os respondentes concluíssem seus estudos e, por conseguinte, o período aproximado em que residiram em Jaguarão.⁴⁹

| CURSOS | INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR | MÉDIA DE PERMANÊNCIA |
|---|---------------------------|----------------------|
| Bacharelado em Produção e Política Cultural | 8 semestres | 8 semestres |
| História - Licenciatura | 8 semestres | 9 semestres |
| Licenciatura em Letras/Espanhol e Respectivas Literaturas - Diurno | 9 semestres | 11 semestres |
| Licenciatura em Letras/Espanhol e Respectivas Literaturas - Noturno | 9 semestres | 10 semestres |
| Pedagogia - Licenciatura | 8 semestres | 8 semestres |
| Tecnologia em Gestão de Turismo | 5 semestres | 6 semestres |

Figura 64 – Quadro com a representação da média do tempo de vínculos dos egressos aos cursos.
Fonte: Elaboração da autora.

Apresento a seguir as reações dos respondentes sobre as assertivas que elenquei para investigar como aspectos culturais e de condição pessoal influenciam na permanência dos estudantes. Para melhor fruição da leitura, mostro as assertivas organizando-as pelas temáticas: os Outros Sujeitos na Instituição de Ensino e os Outros Sujeitos na cidade.

⁴⁹Integralização curricular: tempo mínimo para a conclusão da graduação de acordo com os Projetos Pedagógicos dos Cursos. Média de permanência: média aritmética calculada por curso, entre os egressos respondentes.

6.1.2.3 Os Outros Sujeitos na Instituição de Ensino: avaliação

Resende (2017, p. 12), ao fazer ponderações sobre as desigualdades sociais e a obrigatoriedade escolar, desafia-nos a pensar na problemática posta através da “ideia de uma escola para todos.” Mesmo que o autor discuta a permanência no âmbito da escola básica, suas contribuições são plausíveis ao ensino superior uma vez que, nesse âmbito, também se discute a igualdade de oportunidades, a equidade, os fatores que levam à evasão e o entendimento de por que alguns estudantes conseguem permanecer e concluir seus estudos.

Para além de receber os estudantes, a universidade – aqui definida como a gestão, os servidores, os cursos, os estudantes, enfim, todos os atores que fazem a “engrenagem” se movimentar – assume o papel fundamental de lar, de casa, de morada, com todas as prerrogativas que esse imaginário representa para as pessoas. O ato de receber o aluno – permitir a entrada, o acesso – não cria, necessariamente, vínculos com os espaços, tampouco com os territórios e com as pessoas. É nesse sentido que Resende (2017) atribui quatro ações relevantes que exprimem mais do que “admitir, receber” e que podem garantir a permanência dos estudantes: acolher, habitar, convidar (no sentido de ser receptivo, hospitaleiro) e dignificar (intervir em determinadas situações para garantir a dignidade humana). Sobre essas ações, o autor afirma que:

Hoje a escola está a acolher seres que há trinta ou quarenta anos não se aproximavam da escolarização. [...] Toda a política de acolhimento vai incidir [...] numa transmutação recíproca entre o fazer o comum na escola (acolher alguém numa nova casa) e, portanto, vai confrontar-se com outros seres, há todo um conjunto de laços que se vão estabelecendo. Depois, é preciso haver políticas de habitabilidade, porque as formas de habitar a escola são outras, porque a permanência é cada vez maior, o que influi nas formas de habitar o espaço. Depois é preciso atender ao relacionamento e, daí, as políticas de hospitalidade: como é que no espaço os seres se relacionam entre si? É o problema de como os laços se fazem, desfazem e refazem. [...] Um outro quarto nível é as políticas da decência. Que obrigam a um outro tipo de intervenção, auxiliado por outros atores (psicólogos, assistentes sociais, animadores etc.), já que, por exemplo, certos atos de violência que aviltam a dignidade humana do visado criam ou suspendem as relações de confiança e as relações de boa vizinhança (RESENDE, 2017, p. 13-14).

Foi no sentido de perceber essas quatro ações ditas por Resende (2017) que indaguei os egressos. Busquei entender se: a) o grupo reconhece o acolhimento nas ações da Instituição, a ponto de perceber a universidade como um local “agradável,

confortável, hospitaleiro e não inóspito” (BARCELOS DA SILVA, et al, 2019, p. 105); b) se de fato foi permitido a eles que ocupassem os espaços de tal modo que se sentissem pertencentes ao lugar – habitantes, fixados, “em casa;” c) se durante o curso estiveram à vontade, em condições de estimular outros estudantes a permanecer; d) se experienciaram práticas sociais com fins à integridade e dignidade sua ou de outrem. Na primeira assertiva, que tratava dos motivos da permanência como efeitos das ações de “acolher, habitar, convidar e dignificar”, as respostas dos estudantes expressaram elevada satisfação, uma vez que a maioria reagiu positivamente a esse anunciado.

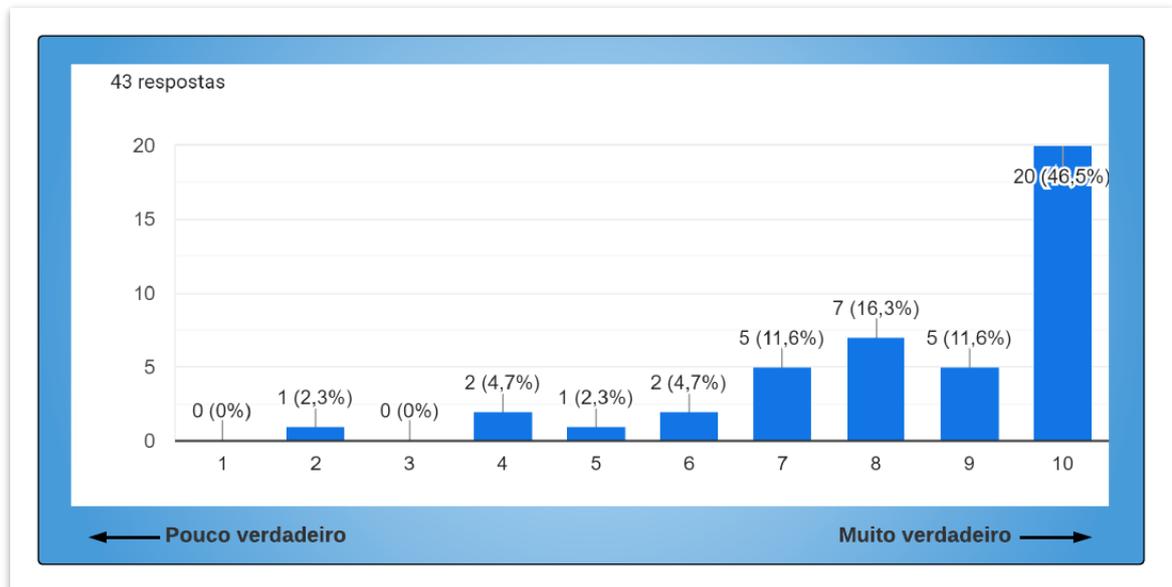


Figura 65 – Gráfico com o parecer dos egressos sobre a permanência como resultado de processos de acolhimento, habitabilidade, hospitalidade e dignidade.
Fonte: Elaboração da autora.

Também quis saber se o desejo e o gosto pela sequência dos estudos foram maiores que os sentimento de obrigação em concluir o curso e mais expressivos que possíveis expectativas familiares. A ideia era perceber em que medida motivos externos como questões familiares ou aprovação social influenciaram na permanência desses estudantes. Na segunda assertiva as avaliações foram mais heterogêneas.

No mesmo âmbito, a quarta asserção comunicava que o trabalho pedagógico empreendido pelos docentes supria as determinações imperativas à diversidade cultural e à pluralidade de pessoas e perfis. No sentido dado à diversidade cultural enquanto diversidade epistemológica (ARROYO, 2018, p. 113), busquei saber se, no entendimento dos respondentes, os professores abordavam de modo reflexivo as diferenças culturais, se havia ponderações sobre experiências distintas, sobre heterogeneidade de pensamentos e de saberes. Tomo tal noção uma vez que “a tendência no campo da educação é não reconhecer a radicalidade da diversidade sociocultural e epistêmica que as presenças afirmativas dos diversos põem na agenda política, teórica e pedagógica” (ARROYO, 2018, p. 113). Nas palavras do autor, a predisposição dos ambientes formais de educação é manter-se em “reconhecimentos tolerantes, em diálogos interculturais, multiculturais, sem questionar e repolitizar essas bases conceituais epistemológicas que a diversidade sociocultural coloca às teorias e práticas pedagógicas” (ARROYO, 2018, p. 113). Mesmo apresentando avaliações díspares para essa assertiva, prevalece, entre os respondentes, um juízo positivo.

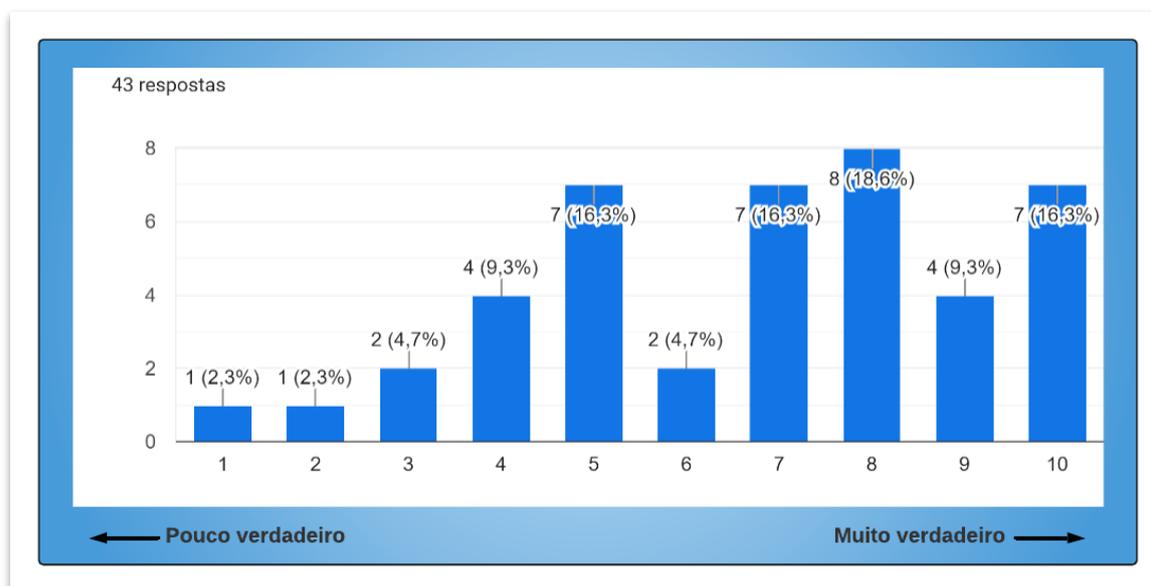


Figura 68 – Gráfico com a avaliação dos egressos sobre a abordagem reflexiva da diversidade cultural na prática pedagógica dos professores.

Fonte: Elaboração da autora.

6.1.2.4 Os Outros Sujeitos na cidade: avaliação

As assertivas listadas para investigar como aspectos culturais e de condição pessoal influenciam na permanência dos estudantes, reportando-me agora para a interação dos indivíduos singulares – os Outros Sujeitos – com a comunidade jaguareense, asseguraram condições de apurar de que modo foi-se construindo essas relações e se, na perspectiva dos respondentes, “persistem formas negativas de pensar e segregar os diferentes” (ARROYO, 2018, p. 121) enquanto novos moradores do lugar.

Nas palavras de Santos (2010), o lugar é o que resulta da intermediação entre o indivíduo e o mundo. É, nesse sentido, diferente de quaisquer outros lugares porque é resultado único das ações de um indivíduo singular em um lugar específico. Para o mesmo autor, o espaço “se dá ao conjunto de homens que nele se exercem como um conjunto de virtualidades de valor desigual, cujo uso tem de ser disputado a cada instante, em função da força de cada qual” (SANTOS, 2010, p. 588). Compreendo, como afirma Santos (2010, p. 590), que o “intercâmbio efetivo entre as pessoas é a matriz da densidade social” e que o lugar e o espaço são desenhados a partir das relações de proximidade e vizinhança entre os grupos. A proximidade se constitui como a “contiguidade física entre pessoas numa mesma extensão, num mesmo conjunto de pontos contínuos, vivendo com a intensidade de suas inter-relações” (SANTOS, 2010, p. 588-589). Em outras palavras, as relações de proximidade se estabelecem por meio da co-presença, da condição de vizinhança e, por conseguinte, das interações na produção dos sistemas sociais (SANTOS, 2010).

Habermas (2013), ao tratar da compreensão do ser humano em sociedade, esclarece sobre a interação mediada pela ação comunicativa. Ele define que a capacidade dos sujeitos sociais de inter-relacionarem-se, empreendendo intenções que podem ser identificadas a partir de seus próprios atos, representa a natureza da ação comunicativa. De modo análogo, Schutz (1967, apud SANTOS, 2010, p. 588) afirma que as relações sociais serão “tanto mais intensas quanto maior a proximidade entre as pessoas envolvidas”. Os enunciados apresentados aos egressos aludem à perspectiva da adaptação-transição, integração, transformação e incorporação, examinadas à luz das relações sociais estabelecidas entre os Outros Sujeitos e os moradores do local.

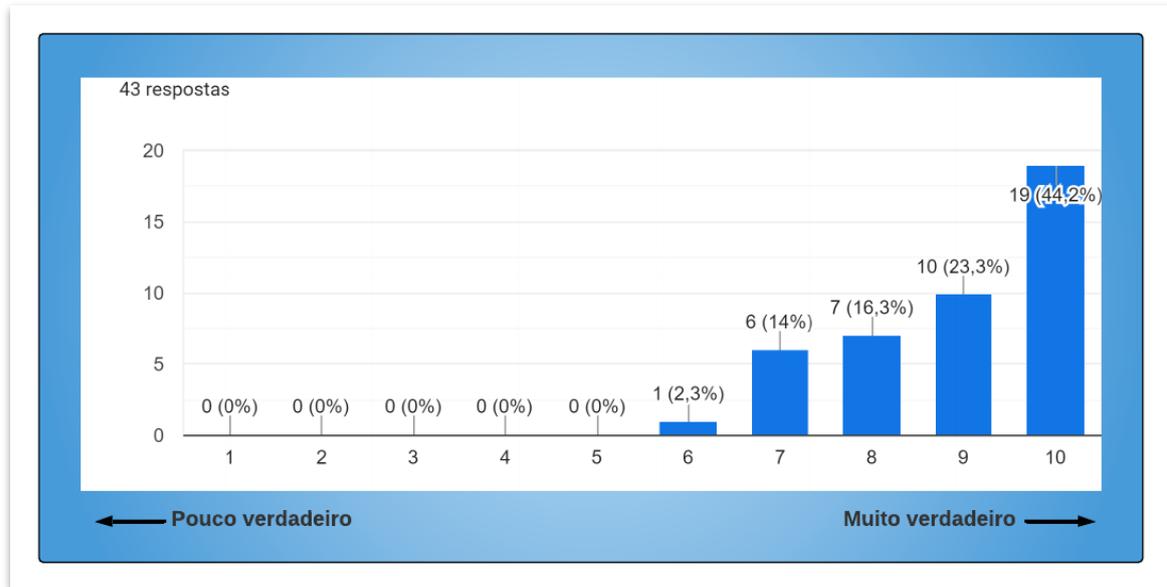


Figura 70 – Gráfico com a avaliação dos egressos sobre os processos individuais de integração à comunidade de Jaguarão.

Fonte: Elaboração da autora.

A apuração apresentada na figura 71 diz sobre as transformações positivas e integradoras que vão se estabelecendo com o passar do tempo entre a comunidade local e os Outros Sujeitos. A maioria dos respondentes reconhece como verdadeira as adaptações nas estratégias de conviver assente em uma aproximação – mais, ou menos – dialógica. A partir dessa “harmonização” vão adquirindo “consciência de que a universalidade é o verdadeiro sentido de sua existência singular” (SANTOS, 2010, p. 587), e de que a ação comunicativa sustenta as relações sociais, sem as quais, o modelo de civilidade que conhecemos seria impraticável.

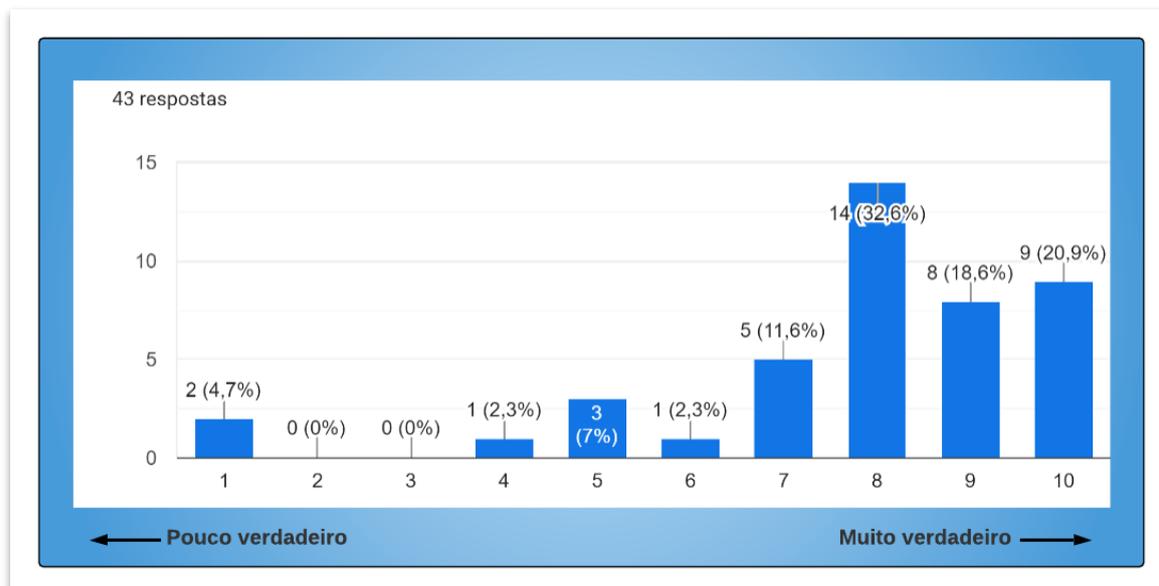


Figura 71 – Gráfico com a avaliação dos egressos sobre os processos individuais de transformação no decurso da permanência na cidade de Jaguarão.
Fonte: Elaboração da autora.

A incorporação mensurada através da manifestação dos egressos decorre da afirmação de que o grupo modificou, de alguma maneira, seus padrões e práticas culturais em razão da pragmática cultural dos moradores da cidade de Jaguarão. Houve preponderância de pareceres considerando essa assertiva verdadeira (Figura 72).

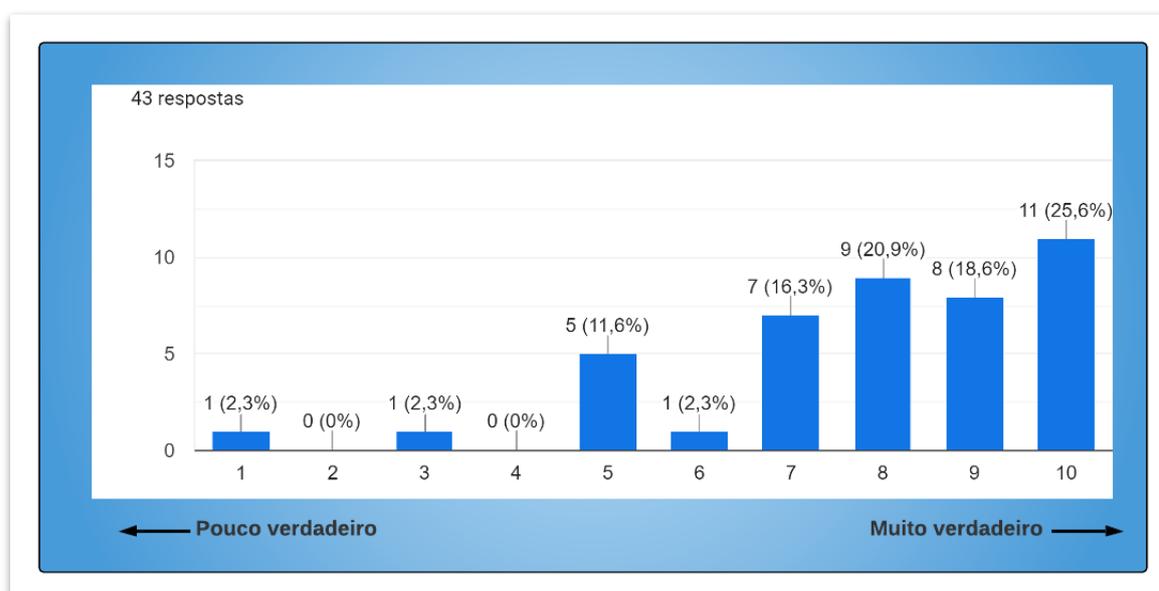


Figura 72 – Gráfico com a avaliação dos egressos sobre os processos individuais de incorporação às práticas culturais locais.
Fonte: Elaboração da autora.

Os Outros Sujeitos ao habitarem o novo local mantinham em si um arcabouço de lembranças e experiências criado segundo suas vivências no outro meio, mas inevitavelmente precisaram transmutá-las em função do entendimento sociocultural do novo meio, da nova cidade. Os padrões a que os novos moradores estavam acostumados ficaram noutra tempo e a nova morada obrigou-os a experiências reformadas.

Os Outros Sujeitos reestruturaram suas ideias a partir do reconhecimento da nova realidade que habitam (SANTOS, 2010, p. 598). É um processo de desculturação, por meio do qual tanto os sujeitos do local, quanto os sujeitos de fora se percebem e reconstróem significativamente uma nova condição cultural dada a partir da conjunção das culturas distintas, “o mundo ganha sentido por ser esse objeto *comum* (grifo do autor) alcançado através das relações de reciprocidade que, ao mesmo tempo, produzem a alteridade e a comunicação” (SANTOS, 2010, p. 587).

6.1.2.5 O discurso dos Outros Sujeitos – Parte 2

O instrumento de coleta de dados da dimensão da permanência apresentou também uma questão discursiva de ordem reflexiva. Minha intenção era de que os egressos argumentassem sobre o processo de integração vivenciado por eles tanto na Instituição quanto na cidade de Jaguarão. Apesar de essa ser uma questão de resposta elegível, todos os respondentes optaram por registrar suas considerações. Na figura 73 está arrolada a questão e o quantitativo de respondentes.

| QUESTÃO PARA OS EGRESSOS ORIUNDOS DE OUTRAS CIDADES OU DE OUTROS ESTADOS | | |
|--|--------------|-------|
| Descreva como foi sua experiência de inserção na UNIPAMPA e na cidade de Jaguarão. | | |
| Egressos participantes da pesquisa | Respondentes | % |
| 43 | 43 | 100,0 |

Figura 73 – Quadro com a representação da questão discursiva encaminhada aos egressos e do quantitativo de respondentes.

Fonte: Elaboração da autora.

Como critério de organização, no primeiro momento separei as considerações dos respondentes de acordo com o fundamento utilizado nas questões objetivas: os Outros Sujeitos na Instituição de Ensino e os Outros Sujeitos na cidade. Em seguida, no mesmo modelo de análise utilizado para apurar os dados subjetivos da dimensão do ingresso, discriminei os argumentos dos respondentes em “aspectos que demonstram eventos ou concepções positivas” e “aspectos que demonstram eventos ou concepções negativas”. Esse movimento registrou o total de 50 excertos positivos e 24 excertos negativos, conforme as ocorrências listadas na figura 74.

| ORGANIZAÇÃO INICIAL DOS DADOS SUBJETIVOS - DIMENSÃO DA PERMANÊNCIA | | |
|---|--|--|
| | Aspectos que demonstram eventos ou concepções positivas | Aspectos que demonstram eventos ou concepções negativas |
| Os Outros Sujeitos na Instituição de Ensino | 26 | 6 |
| Os Outros Sujeitos na cidade | 24 | 18 |
| TOTAL | 50 | 24 |

Figura 74 – Quadro com a representação da organização dos dados subjetivos da dimensão da permanência.

Fonte: Elaboração da autora.

Ainda, a fim de refinamento dos dados, foi necessária outra organização na qual agrupei os predicamentos que expressavam a mesma significação. Assim, dos fragmentos que aludem aos Outros Sujeitos na Instituição de Ensino emergiram as categorias descritas na figura 75. E, por conseguinte, dos extratos que remetem aos Outros Sujeitos na cidade, revelaram-se as categorias apresentadas na figura 76.

| OS OUTROS SUJEITOS NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO | | |
|---|---|---|
| Categorias | Aspectos que demonstram eventos ou concepções positivas | Aspectos que demonstram eventos ou concepções negativas |
| Os Outros Sujeitos com os Outros Sujeitos | 2 | - |
| Os Outros Sujeitos com os estudantes do local | 2 | 2 |
| Os Outros Sujeitos e a constituição de si | 8 | - |
| Os Outros Sujeitos com a academia | 14 | 4 |
| TOTAL | 26 | 6 |

Figura 75 – Quadro com a representação das categorias levantadas a partir da divisão os Outros Sujeitos na Instituição de Ensino.

Fonte: Elaboração da autora.

| OS OUTROS SUJEITOS E A CIDADE | | |
|---|---|---|
| Categorias | Aspectos que demonstram eventos ou concepções positivas | Aspectos que demonstram eventos ou concepções negativas |
| Os Outros Sujeitos na comunidade local | 15 | 11 |
| A mediação da UNIPAMPA na integração dos Outros Sujeitos com a comunidade | 6 | - |
| Os Outros Sujeitos e as fragilidades da cidade e da Instituição | 3 | 7 |
| TOTAL | 24 | 18 |

Figura 76 – Quadro com a representação das categorias levantadas a partir da divisão os Outros Sujeitos e a cidade.

Fonte: Elaboração da autora.

6.1.2.6 Os Outros Sujeitos na Instituição de Ensino: discursos

Os excertos que fazem referência à categoria “os Outros Sujeitos com os Outros Sujeitos” afirmam que um dos aspectos de sustentação da experiência de habitar um novo lugar se dá através da união dos estudantes de outras localidades entre si. Os respondentes mencionam com evidência esse movimento: *nós, de fora,*

*nos unimos e mesmo havendo grandes diferenças culturais entre nós, pois éramos pessoas de todas as regiões do Brasil, tínhamos uma grande interação. Outro egresso reforça esse vínculo e destaca a conservação dessas relações ao longo de sua trajetória: *minha experiência foi bastante positiva, conheci pessoas de diversas regiões geográficas do Brasil que são meus amigos até hoje.**

As referências relacionadas às interações dos egressos com os estudantes moradores de Jaguarão e Arroio Grande sugerem diretrizes antagônicas: *fui muitíssimo bem acolhido por outros estudantes, tanto os de Jaguarão, quanto os estudantes migrantes. Eu, assim como muitos colegas oriundos de outras regiões do Estado e do Brasil fomos muito bem recebidos pelos estudantes moradores de Jaguarão.* No sentido oposto, afirma um respondente que os alunos da minha classe, em sua maioria, eram oriundos da cidade, demonstravam muito estranhamento em relação aos meus costumes, ao meu sotaque, modo de ser. Impactante ainda a resposta de outro egresso: *até a metade do curso eu não tinha nenhum tipo de integração com os colegas moradores de Jaguarão.*

A referência de elementos intrínsecos à composição do próprio caráter e que revelam algum tipo de transformação pessoal estão agrupadas na categoria “os Outros Sujeitos e a constituição de si”. Percebi nesses excertos determinados enunciados que demonstram transições que podem ser de caráter particular, ético, político ou ideológico. Um dos respondentes reflexiona que sua vinculação com a UNIPAMPA exigiu dele a superação do temor de se afastar das relações familiares: *uma experiência desafiadora e produtiva, pois tive que aprender a viver longe de casa.*

Além da distância geográfica, os egressos referem a inevitabilidade da compreensão de normas que vão desde os hábitos alimentares à necessidade de usar “roupas de frio” e às práticas culturais: *a cultura, os costumes, o clima, a alimentação eram bem diferentes, foi realmente um processo de aprendizagem,* destaca um dos respondentes. Outro, reconhece o quão pungente e reveladora foi essa experiência: *o processo de adaptação foi doloroso, mas aprendi muito, me fez crescer como pessoa,* nesse mesmo sentido ele afirma: *antes eu achava que o que eu vivia bastava, hoje tenho uma visão de mundo plural e diversificada. Pude amadurecer meu olhar sobre a diversidade cultural e as histórias de vida,* conclui outro egresso.

Ainda sobre a constituição de si, pode verificar que o envolvimento em questões referentes às lutas de classes e às conquistas sociais igualmente foram constitutivas do “novo caráter.” Vários respondentes manifestaram juízo sobre o assunto: *através da luta junto ao movimento estudantil, considero que ajudei na construção de uma universidade mais inclusiva e democrática*, expressa um dos egressos. *O auxílio creche foi conquistado pela luta das mulheres e do movimento estudantil e eu fiz parte dessa luta*, afirma outro.

Na relação dos Outros Sujeitos com a academia houve apreciações positivas e negativas. Por ser expressivamente maioria, os episódios positivos são abordados primeiro.

Os egressos respondentes referem-se às experiências de seus vínculos com a Universidade como “oportunidade valiosa”, um período de “aprendizagens importantes” e como um “processo transformador.” O sentimento de satisfação pode ser visto nos seguintes dizeres: *tenho orgulho de ter feito UNIPAMPA e tenho muito apreço por todos que fizeram parte desse processo. Foi uma experiência riquíssima, aprendi coisas novas e importantes. O que aprendi na UNIPAMPA levarei para o resto de minha trajetória*. Outros referem também o valor da Universidade no seu cotidiano nas seguintes palavras: *eu passava muito tempo no Campus, aquele lugar se tornou a minha segunda casa. Eu tive os melhores anos de conhecimento e de aprendizagem que poderia ter um estudante. A Universidade foi acolhedora, os colegas acabaram se tornando a nossa família*.

Sobre o engajamento dos profissionais da Instituição – servidores docentes e servidores técnico-administrativos – nas demandas dos estudantes, as alusões foram similarmente positivas. Vários respondentes subordinam suas permanências ao suporte e ao amparo que receberam da Instituição. Os excertos consecutivos exemplificam essa condição: *tivemos o apoio, acolhimento e preocupação de diversos professores e equipe técnica da Universidade. Sempre tínhamos o suporte necessário para todas as nossas demandas, o Núcleo pedagógico e a Secretaria acadêmica funcionavam ativamente em prol do estudante*.⁵⁰ O reconhecimento do esforço empreendido pelos profissionais da UNIPAMPA quanto ao acolhimento dos estudantes também é medido por meio das seguintes sentenças: *tive todo apoio da*

⁵⁰Ao citar “núcleo pedagógico” o egresso refere-se ao NuDE – Núcleo de Desenvolvimento Educacional – Setor existente nas UUs da UNIPAMPA no qual atuam profissionais como assistente social, pedagogo, técnico em assuntos educacionais, psicólogo, entre outros.

*assistente social do campus – que me ajudou inclusive a encontrar um lugar para morar –, havia também pessoas disponíveis para me ajudar na inscrição e na matrícula. As servidoras do NuDE faziam tudo o que estava ao alcance com os poucos recursos disponíveis.*⁵¹

Outro tema positivo que emergiu na categoria “os Outros Sujeitos com a academia” é o que relaciona os egressos e os conhecimentos acadêmicos propriamente ditos. São recorrentes os dizeres que asseguram valor e importância às aprendizagens, à instrução e às oportunidades que decorreram dessa experiência. *Além dos conhecimentos curriculares, a participação em programas de ensino, pesquisa e extensão contribuíram para a minha formação,* afirmou um respondente. *Trabalhei como bolsista durante todo o período da minha graduação, em várias áreas, e isso me abriu portas para outras oportunidades fora da Universidade, reconheceu outro egresso. Durante a graduação troquei o emprego para me dedicar exclusivamente aos estudos e às bolsas. A minha inserção no PIBID foi fundamental para eu ter certeza da profissão que escolhi,* argumentou outro respondente.⁵²

Sobre a continuação da formação acadêmica e as oportunidades decorrentes do conhecimento construído na UNIPAMPA, alguns egressos fazem referências aos desdobramentos que – no período que responderam ao questionário – decorreram de seus estudos. Nas palavras deles: *foi através da Universidade que eu pude seguir meu caminho enquanto pesquisador. Tive uma boa formação que me proporcionou continuar os estudos. Ingressei no mestrado esse ano e acredito que devo isso à minha formação na graduação.*

Os excertos que indicam episódios negativos estão associados às relações aluno-professores, às questões referentes à assistência estudantil e às formas de acolhimento da Instituição. Mesmo que as respostas reportem poucas ocorrências

⁵¹No período do vínculo dos respondentes com a UNIPAMPA, atuavam no NuDE – Núcleo de Desenvolvimento Educacional – servidores técnicos administrativos de ambos os sexos biológicos. Optei por manter a expressão “servidoras” – usada pelo egresso – para marcar a referência do padrão básico de que as mulheres são mais acolhedoras e mais receptivas e que esse estereótipo é vinculado à maternidade. Suponho que o respondente tenha se referido somente às servidoras porque intrinsecamente pode ter relacionado a elas essa condição.

⁵²Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, nesse caso referido pelo respondente, vinculado aos cursos de Licenciatura em Letras – Português e Espanhol e suas respectivas Literaturas – Diurno e Noturno.

optei por mantê-las, uma vez que expressam a diversidade de pensamento e experiências vivenciadas pelo grupo participante da pesquisa.

Sobre as diferenças culturais refletidas na aula universitária, o parecer de um respondente foi o seguinte: *alguns professores até tentavam diminuir as distâncias culturais, mas a maioria não aprofundava assuntos no nosso contexto*. Outro egresso expressou de modo mais enfático que: *alguns professores não faziam muita questão de se reinventar, não tratavam mal a gente, mas também não se preocupavam em se reinventar por conta dessas novas demandas*.

Relativo aos assuntos da assistência estudantil, as posições restritivas são direcionadas às dificuldades de enquadramento nos perfis de estudantes assistidos e principalmente ao valor dos benefícios: *fui assistido por dois dos três auxílios possíveis naquela época, o que somava uma quantia inferior a R\$ 350,00... era um cobertor curto*, afirma um respondente.⁵³

Sobre as ações de acolhimento da Instituição, as manifestações negativas convergem com o que comunicam os egressos: *a UNIPAMPA não proporcionou uma acolhida adequada à nossa realidade cultural e à nossa experiência diferente, nem nos mostrou a realidade sociocultural da cidade. Meu sentimento inicial era de que estava abandonado lá, não sabia a quem recorrer, parecia que ninguém me enxergava*.

6.1.2.7 Os Outros Sujeitos na cidade: discursos

As ocorrências que aproximam os respondentes da pesquisa à comunidade local são, similarmente à abordagem da dimensão do ingresso, as que refutam elevado número de pareceres negativos. Mesmo que os excertos positivos constituam a maioria dos incidentes, a relação de “um excerto negativo para quatro excertos positivos – $\frac{1}{4}$ – é significativa para inferir uma maior dificuldade nas relações de interação dos estudantes de outras regiões com os moradores originais de Jaguarão.

Na categoria “os Outros Sujeitos e a comunidade local” estão nítidas as referências que apontam um forte antagonismo nos contatos sociais iniciais. No

⁵³Cabe salientar que o valor dos benefícios da Assistência Estudantil bem como os perfis de estudantes que se enquadram nos critérios de seleção são determinados pelo Ministério da Educação.

decorso das experiências de vida dos Outros Sujeitos no novo local, as resistências e os estranhamentos de ambas as partes deram espaço à hospitalidade, à adaptação e à coexistência. Essa transformação nas relações entre os Outros Sujeitos e a comunidade local não foi possível de ser observada nas respostas dos estudantes regulares, examinadas na dimensão do ingresso. Deduzo que essa realidade esteja ligada ao decurso de tempo em que estes grupos estão ou estiveram vinculados à cidade de Jaguarão. O maior ou menor período de permanência e, conseqüentemente, do vínculo com a cidade, me parece interferir no juízo que os Outros Sujeitos estabelecem com a comunidade local.

Essa perspectiva é conferida nas palavras dos respondentes que afirmaram: *a mudança cultural foi bem impactante pois Jaguarão tem hábitos bem diferentes da região que eu vim. No início tudo era estranho, mas isso foi diminuindo à medida que tinha contato com mais pessoas da cidade e, felizmente, fui muito bem acolhido pelos moradores locais que me apresentaram os costumes sociais e culturais. Com o passar do tempo, fui me adaptando ao jeito mais intimista das pessoas e à dinâmica da cidade [...] consegui realmente ser acolhido, trabalhar, estudar e me divertir.*

Os egressos mencionaram fluxos entrecruzados por eles e os moradores da cidade que se converteram em relacionamentos estáveis: *quando me adaptei à cultura local iniciou-se uma troca aluno-universidade-cidade*, expressou o respondente. *Aos poucos eu fui para além dos muros da universidade e foi quando eu me conectei com a cidade e me senti pertencente àquele lugar*, declarou outro. De modo análogo está o seguinte excerto: *o povo de Jaguarão sempre me acolheu e me ajudou em tudo que podiam e eu procurei sempre retribuir. A comunidade universitária e a comunidade jaguareense foi modificada e se criaram formas de sociabilidade*, interpretou um dos interlocutores.

Os respondentes narraram também aspectos do vínculo afetivo constituído entre eles e algumas pessoas com as quais protagonizaram situações: *aos poucos fui me adaptando e me relacionando com os moradores, com alguns criei vínculos que mantenho até hoje. Tive uma boa integração com as pessoas, já retornei três vezes após o término do curso, tenho amizades que faço questão de conservar. Criei vínculos que perduram até hoje.* No mesmo sentido, relatam dileção relacionada à cidade e aos jaguarenses: *fiz amizade com os locais, que se tornaram*

minha família. A cidade de Jaguarão se tornou minha casa, as pessoas de lá minha família.

As considerações que mantiveram apenas aspectos negativos, nas quais não se percebe referência às transformações ocasionadas pela permanência dos estudantes na cidade, são quase sempre relacionadas a situações de hostilidade e desconfiança dos moradores do local para com os Outros Sujeitos. Sobre isso os egressos replicaram que: *era bem nítido o distanciamento da comunidade jaguarense, alguns nos percebiam como algo ruim para a cidade. Eles nos viam como alguém que chega para pegar algo que não é seu, tinham uma visão que éramos “baderneiros”, e que não deveríamos estar ali.* A mesma impressão é descrita por outro respondente: *as pessoas da cidade olhavam para nós com desconfiança. Eu me sentia segregado nos lugares que frequentávamos. Sofri muito preconceito, sem dúvidas.*

Como exemplo das situações que causaram desconforto e sentimentos de preconceito e hostilidade narrados pelos egressos estão as relacionadas às diversas formas de linguagens: *sofria com os estereótipos acerca do meu sotaque. Percebia que meu jeito de falar gerava piadinhas. De vez em quando me deparava com certos enfrentamentos culturais: eu gosto de vestir saias. Certamente eu era o único homem de saia.*

Os excertos vinculados à mediação da academia na integração dos Outros Sujeitos com a comunidade local foram agrupados considerando as referências – todas positivas – que os respondentes fazem sobre as atividades em grupos. Eles destacam a importância dos grupos que podem ser formados a partir de ações institucionais ou através da afinidade por temas sociais específicos.

A referência dos grupos surgidos através da identificação de temáticas sociais é destacada por meio da participação em estratos como o “Coletivo Pédequê?” e o “Coletivo Feminista Margaridas”.⁵⁴ Um egresso afirma: *minha maior inserção foi através de ações culturais com o Coletivo Pédequê? que de certo modo, buscava unir a comunidade acadêmica com a comunidade local através de atividades de*

⁵⁴“Coletivo PédeQuê?” é um coletivo cultural formado por estudantes da UNIPAMPA de Jaguarão para elaboração e divulgação de projetos e atividades culturais. Fonte: <<https://www.facebook.com/ColetivoPeDeQue/about>>. Acesso em: 08 mar 21. O coletivo feminista Margaridas é um instrumento de auto-organização das mulheres, feministas, antirracistas e anticapitalistas em Jaguarão para a articulação da luta contra a violência à mulher, o machismo e o capitalismo. Fonte: <<https://www.facebook.com/ColetivoMargaridas/about/>>. Acesso em: 08 mar 21.

cultura e arte, de uma forma bem experimental e laboratorial. Foram abaixo-assinados, passeatas, muitos eventos que davam visibilidade às mulheres e denunciavam o machismo, o preconceito e a violência, relata a respondente ao referir-se sobre o “Coletivo Feminista Margaridas.”

Fazem também alusão a outros distintos estilos de agrupamentos, talvez menos organizado que os “coletivos”, mas da mesma importância pela vinculação social e pela capacidade de transformação das realidades: a formação de grupos contribuiu muito para essa relação entre a comunidade local e comunidade acadêmica. Esses grupos diminuíram o distanciamento sociocultural em prol de um assunto específico e contribuíram com uma melhor relação entre os de fora com a comunidade local. Criei e fortaleci laços comunitários e associativos a partir do movimento estudantil [...] foram significativos os espaços de acolhimento, de lutas e de integração. Comunidades estudantis de pessoas vindas de outros lugares se formam e se encontram com pessoas naturais de Jaguarão, nesses grupos consegui oportunidades que alteraram significativamente a minha forma de pensar e agir.

Sobre os grupos compostos por meio de ações institucionais, os respondentes fazem referência a programas como o PET e a projetos de extensão: através do PET pude conhecer a cultura local [...] pelo PET a gente buscava a união entre o acadêmico e a comunidade. Nas oficinas e no sarau, havia a participação da comunidade, sempre foi emocionante. O niños sempre foi requisitado, todos os anos quando abriam as vagas vinham muitas crianças... depois elas ficavam maiores e gritavam a gente na rua, umas mais quietinhas, outras bem agitadas, mas sempre reconheciam a gente quando nos viam.⁵⁵

Na categoria os Outros Sujeitos e as fragilidades da cidade e da instituição estão relatos que colocam em evidência aspectos negativos relacionados ao

⁵⁵Programa de Educação Tutorial é um “programa que atua sobre graduação a partir do desenvolvimento de ações coletivas, de caráter interdisciplinar. Objetiva a formação cidadã de discentes para que tenham ampla visão do mundo e responsabilidade social. Busca promover a formação ampla de qualidade acadêmica dos/as alunos/as de graduação envolvidos direta ou indiretamente com o programa, estimulando a fixação de valores que reforcem a cidadania e a consciência social de todos os participantes e a melhoria dos cursos de graduação”. No período dessa pesquisa eram desenvolvidos os seguintes programas: PET PPC – Programa de Educação Tutorial do Curso Bacharelado em Produção e Política Cultural, PET Pedagogia – Programa de Educação Tutorial do Curso de Licenciatura em Pedagogia, PET História – Programa de Educação Tutorial do Curso de Licenciatura em História, PET Letras – Programa de Educação Tutorial dos Cursos de Licenciatura em Letras. Fonte: <<https://unipampa.edu.br/jaguarao/projetos>>. Acesso em: 09 mar 2021. Os egressos fazem referência aos seguintes projetos de extensão: LALLi – Laboratório de Literatura e outras Linguagens e Espanhol para niños, ambos vinculados aos cursos de Licenciatura em Letras.

Município e à Universidade. Alguns respondentes comunicaram sentimentos e representações desfavoráveis e que incidiram no juízo que eles fazem da cidade e da UNIPAMPA: *a cidade apresentava poucos recursos e falta de estrutura para acolher os estudantes*, afirma um respondente. *A UNIPAMPA e a cidade ainda não estavam totalmente preparadas para receber alunos de fora, passamos muitas dificuldades*, relata outro. Eles avançam suas considerações dizendo que: *a cidade foi relativamente acolhedora, embora social e culturalmente atrasada, havia escassez/ausência de atividades culturais e de lazer*. Corroboram, nesse sentido, as explicações de outros egressos: *posso descrever minha inserção na cidade como uma necessidade para conclusão do meu curso, nada além disso, não vi perspectivas atrativas para fixar residência em Jaguarão depois de formado. Os forasteiros permaneciam em Jaguarão somente durante seus estudos (isso quando conseguiam concluir), retornavam logo ao final do curso para suas cidades de origem*.

Ainda, no que concerne ao exame dos dados, trato a seguir da dimensão da qualidade na formação na qual abordo, especialmente, os dizeres dos professores.

*Qualidade na formação:
os professores mais prestigiados*



6.1.3 Qualidade na formação: os professores mais prestigiados

Apresento nessa seção o resultado do diálogo que mantive com os professores para fechar a tríade do acesso que venho discutindo no texto. O objetivo específico para este plano é constatar se a diversidade cultural e o perfil dos estudantes são considerados nas práticas pedagógicas dos professores.

A estratégia de aproximação com os docentes se deu desde o contato com os estudantes regulares e o grupo de egressos. Em ambos os grupos solicitei a indicação de um docente que, na avaliação deles, aproximava seu trabalho pedagógico das questões que abordo nesta investigação. A figura 77 esclarece a questão e mostra o retorno dos estudantes a essa solicitação.

| QUESTÃO APRESENTADA AOS ESTUDANTES REGULARES E EGRESSOS | | | |
|--|--------------------------|-----|-------|
| Solicito que você indique um/a professor/a que, na sua opinião, tem sido capaz de articular as diversas culturas e considerar os diversos perfis de estudante presentes no Campus Jaguarão da UNIPAMPA - em função do SiSU - no seu modo de ministrar aulas. Aquele/a professor/a que dá voz e valor às manifestações que demonstram outros hábitos culturais e que consegue integrá-las com as especificidades da cultura regional. | | | % |
| Perguntas enviadas | estudantes regulares | 113 | 72,4 |
| | egressos | 43 | 27,6 |
| | pontenciais respondentes | 156 | 100,0 |
| | | | |
| Respostas recebidas | estudantes regulares | 80 | 65,6 |
| | egressos | 42 | 34,4 |
| | respondentes efetivos | 122 | 100,0 |
| | | | |
| Sem respostas | estudantes regulares | 33 | 97,1 |
| | egressos | 1 | 2,9 |
| | não responderam | 34 | 100,0 |

Figura 77 – Quadro com a representação da coleta de dados da dimensão da qualidade na formação.
Fonte: Elaboração da autora.

A partir das referências dos estudantes, o primeiro movimento foi estabelecer a ordenação dos professores citados. Na figura 78 constam os dados dessa composição. Optei por destacar os cinco professores mais referidos pelos grupos. A heterogeneidade caracteriza as escolhas dos estudantes, uma vez que nas 122 respostas são citados 32 professores.⁵⁶

| NÚMERO DE REFERÊNCIAS POR PROFESSORES | | | | |
|--|--------------------------|-------------|-----|-------|
| Solicito que você indique um/a professor/a que, na sua opinião, tem sido capaz de articular as diversas culturas e considerar os diversos perfis de estudante presentes no Campus Jaguarão da UNIPAMPA - em função do SiSU - no seu modo de ministrar aulas. Aquele/a professor/a que dá voz e valor às manifestações que demonstram outros hábitos culturais e que consegue integrá-las com as especificidades da cultura regional. | | | | % |
| Maiores referências | 1º | Professor A | 11 | 9,0 |
| | 2º | Professor B | 8 | 6,6 |
| | 3º | Professor C | 7 | 5,7 |
| | 4º | Professor D | 7 | 5,7 |
| | 5º | Professor E | 7 | 5,7 |
| TOTAL DE REFERÊNCIAS DOS PROFESSORES MAIS CITADOS | | | 40 | 32,7 |
| Demais referências | do 6º ao 32º professores | | 82 | 67,3 |
| TOTAL GERAL DE REFERÊNCIAS | | | 122 | 100,0 |

Figura 78 – Quadro com a representação das referências dos estudantes aos professores.
Fonte: Elaboração da autora.

O segundo movimento foi selecionar características recorrentes nos dizeres dos estudantes a fim de encontrar atributos regulares aos docentes mais citados. Esse empreendimento baseou-se nas discussões sobre “saberes” e “disposições” necessárias à prática docente referenciadas por Tardif (1991, 2002), Nóvoa (1992, 2019) e Cunha (2009, 2016).

⁵⁶No semestre letivo 2019/2 – período do meu contato com os estudantes – havia 64 professores vinculados aos cursos de graduação da UU da UNIPAMPA instalada na cidade de Jaguarão.

Como já referido neste texto, tomo a docência como uma atividade complexa que requer, além de uma preparação cuidadosa, singulares condições para exercê-la (CUNHA, 2009). Cumprir a docência “exige múltiplos saberes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações” (CUNHA, 2009, p. 84). No mesmo sentido, compreendo a docência “[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p. 36). Esse saber plural acontece na “confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.” (TARDIF, 2002, p. 64).

Nóvoa (2003) caracteriza aspectos da docência a partir da compreensão de competências que impulsionam o trabalho docente e que reconhecem que ser professor não é uma ação natural, mas construída a partir de uma posição culturalmente constituída e da profissionalidade concebida na personalidade do professor. Sustenta também que a formação do docente não se dá pela abundância de conhecimentos ou de estratégias, mas no decurso de um trabalho reflexivo e crítico sobre a docência e de reconstrução regular da sua identidade (NÓVOA, 1995). Converte o autor ao afirmar que:

O trabalho pedagógico não está apenas impregnado de “saberes” e de uma “decisão-em-situação”, mas implica uma deliberação, isto é, uma resposta do professor a partir de fronteiras éticas e de um esforço para enfrentar dilemas pessoais, sociais e culturais (NÓVOA, 2003, p. 6).

Quais seriam então os saberes ou disposições manifestadas pelo grupo de professores e percebidas, mesmo que subjetivamente, pelos estudantes? Independentemente das escolhas teóricas dos estudiosos citados, as apreciações sobre esses saberes ou disposições tratam das condições objetivas que constituem os conhecimentos pré-requeridos à docência, mas especialmente, abordam a condição humana e as subjetividades concebidas a partir das vivências de cada qual.

No esforço de observar as características do grupo de professores, retomo a construção de Cunha (2016, p. 94) sobre as “inovações na educação superior”. Diz a autora que a inovação envolve “uma nova forma de compreender o conhecimento e,

portanto, uma alteração nas bases epistemológicas da prática pedagógica.”
Complementa que:

As inovações se materializam pelo reconhecimento de formas alternativas de saberes e experiências, nas quais imbricam objetividade e subjetividade, senso comum e ciência, teoria e prática, cultura e natureza, anulando dicotomias e procurando gerar novos conhecimentos (CUNHA, 2016, p. 94).

Procuro perceber se as ações do grupo de professores, referidas por eles próprios e pelos discentes, podem representar experiências e práticas inovadoras e, por consequência, se constituem, de alguma forma, rupturas e reconfiguração de saberes tal como descritos por Cunha (2016).

Entendidas como ruptura paradigmática, as inovações exigem dos professores reconfiguração de saberes e favorecem o reconhecimento da necessidade de trabalhar no sentido de transformar, como refere Sousa Santos (2000, p. 346), a “inquietação” em energia emancipatória. Envolvem o reconhecimento da diferença e implicam, em grande medida, um trabalho que consiste, especialmente, em gerir relações sociais com seus alunos (CUNHA, 2016, p. 94).

A partir desse olhar categorizei quatro atributos que definem o que os estudantes consideram necessário para retratar um professor que seja capaz de articular as diversas culturas e considerar os diversos perfis de estudante no seu modo de ministrar aulas. Destaco que a ordenação dos atributos se dá exclusivamente para a organização do texto. Não considerei valor maior ou menor às características do grupo de professores.

O primeiro atributo refere-se aos aspectos da aula em si e à organização do trabalho pedagógico do professor. Atividades dinâmicas, utilização de recursos diversificados qualificam a pragmática da aula. O segundo atributo refere-se às condições do professor em articular as especificidades da sua área de conhecimento com a rotina da vida diária. A concretude dos exemplos usados na aula, o diálogo entre os saberes e o momento presente são modelos de interlocução entre o componente curricular e o cotidiano. A valorização das culturas é o terceiro atributo e representa a indispensabilidade de se perceber as diferenças, de possibilitar a expressão singular e a manifestação de todo e qualquer comportamento cultural. O quarto atributo relaciona-se à compreensão humana, é onde se manifesta a “pessoalidade do professor” (NÓVOA, 2003, p. 3). Compreender, nesse sentido, encerra infalivelmente a empatia, a identificação, a abertura, a simpatia e

generosidade (MORIN, 2000). A figura 79 ilustra esses atributos. Os nomes dos professores são fictícios.

| ATRIBUTO 1 - A PRAGMÁTICA DA AULA |
|---|
| <i>[...] acredito que o Arlindo é um professor com esse perfil. Suas aulas são bastante dinâmicas com uso de recursos diversos.</i> |
| <i>As aulas do Hugo Renato eram tão envolventes que muitas vezes perdíamos a noção de tempo, quando nos dávamos conta, as outras turmas já tinham ido embora</i> |
| <i>As aulas da Nira alimentavam a alma.</i> |
| ATRIBUTO 2 - A INTERLOCUÇÃO ENTRE O COMPONENTE CURRICULAR E O COTIDIANO |
| <i>A professora Maria Luiza sempre dialoga com os conteúdos dos componentes curriculares às questões das nossas vidas cotidianas, da cultura local e questões cosmopolitas que abarcam experiências diversas de estudantes advindos de outros estados e outras cidades.</i> |
| <i>A professora Solange sempre conseguiu integrar a turma com o componente curricular dela e de acordo com a especificidade da cidade</i> |
| ATRIBUTO 3 - A VALORIZAÇÃO DAS CULTURAS |
| <i>[...] vários professores levam em consideração os regionalismos existentes entre nós, estudantes, porém uma professora que sempre tem um interesse a mais, em conhecer mais da nossa cultura e diversidade é a professora Lourdes.</i> |
| <i>[...] a professora Hilda sempre está muito atenta a essa articulação entre as diferenças culturais, creio que é a professora menos bairrista que temos, não coloco esse termo como algo ruim, é inerente às questões regionais.</i> |
| <i>A meu ver, o professor Josué é o que melhor consegue compreender e estimular as trocas culturais.</i> |
| <i>O Abel adorava esse hibridismo de cultura, nas aulas dele havia muito diálogo, sabe...não era só aquilo de o professor falar e o aluno escutar.</i> |
| <i>A gente fica sabendo de relatos de outros estudantes sobre os preconceitos que passam na sala de aula, mas da Beatriz, não...nunca ouvi nada dela, pelo contrário, é uma ótima professora, nunca foi preconceituosa com nenhum aluno.</i> |
| ATRIBUTO 4 - A COMPREENSÃO HUMANA |
| <i>Sem sombra de dúvidas a professora Marinês. Minha graduação foi humanizada graças a ela, de maneira que pude perceber como é ser professor.</i> |
| <i>Quando a professora Odete chegou, a relação professor-aluno começou a mudar, ela compreendia melhor nossas angústias e com isso ajudava a nossa interação...foi muito positivo.</i> |
| <i>O professor Noacir é amigo da gente. Ele é respeitado como professor, mas é também tratado por nós como parceiro, não é de cima pra baixo, sabe?</i> |

Figura 79 – Quadro com a representação dos atributos dos professores indicados pelos estudantes. Fonte: Elaboração da autora.

Com base nessas informações procurei o diálogo com os professores. O primeiro contato ocorreu no mês de setembro de 2020 por mensagens de correio eletrônico. Naquele momento apresentei ao grupo alguns detalhes da pesquisa e informei que, devido ao contexto de pandemia o qual já vivíamos, estava oportunizando maneiras alternativas para dialogarmos. Apresentei opções de videochamadas por meio de plataforma digital, troca de material audiovisual ou explanação escrita.

À primeira mensagem, dois professores responderam de pronto e escolheram participar por meio de explanação escrita. Repliquei a mensagem outras vezes para os demais professores, utilizei também *chats* de conversas instantâneas para solicitar que localizassem minhas mensagens. Obtive as outras três participações, das quais duas se dariam também por meio de explanação escrita e outra por meio de material audiovisual. Utilizei o formulário do *Google Forms* para apresentar aos cinco professores os objetivos da pesquisa, encaminhar o Termo de consentimento livre e esclarecido e a fim de contextualização, compartilhar excertos das falas dos estudantes que faziam referência ao trabalho do docente escolhido.

A figura 80 apresenta traços básicos dos professores participantes da pesquisa. O propósito é, mesmo mantendo-os sem identificação, proporcionar ao leitor certa referência dos perfis desses docentes.

| INFORMAÇÕES BÁSICAS DOS PROFESSORES | | | | | | |
|-------------------------------------|----------------|---------------------------|-------------------------|----------------------------|------------------------------|---------------------|
| | Sexo biológico | Formação superior inicial | Formação superior atual | Atuação na educação básica | Atuação na educação superior | Atuação na UNIPAMPA |
| Professor A | Feminino | Licenciatura | Doutorado | 9 anos | 8 anos | 8 anos |
| Professor B | Masculino | Licenciatura | Doutorado | não atuou | 14 anos | 10 anos |
| Professor C | Feminino | Licenciatura | Doutorado | 18 anos | 22 anos | 15 anos |
| Professor D | Feminino | Licenciatura | Doutorado | 17 anos | 11 anos | 11 anos |
| Professor E | Feminino | Bacharelado | Doutorado | não atuou | 9 anos | 6 anos |

Figura 80 – Quadro com a representação da atuação profissional dos professores.

Fonte: Elaboração da autora com base nas informações disponibilizadas na Plataforma Lattes. Disponível em <<http://lattes.cnpq.br/>>. Acesso em: 11 jun. 2021.

Por certo, aos destaques dados pelo pesquisador a determinado termo ou informação subjaz uma intencionalidade. Mostrar a formação básica e as experiências profissionais dos docentes transparece os valores que entendo como importantes na constituição do educador. Mesmo com a imparcialidade que uma pesquisa acadêmica requer, não há como isentar meu olhar, minhas subjetividades ao destacar esses aspectos em detrimento de outros.

Há no grupo alguns perfis que se entrecruzam: o professor iniciante, o professor experiente, o professor constituído na educação básica, o professor do ensino superior, o licenciado e o bacharel. A representação do grupo apresenta certa homogeneidade, os discursos também. A seguir apresento as alocações dos docentes classificadas a partir dos atributos destacados nas falas dos estudantes. Nessa classificação abordo a pragmática da aula e a valorização das culturas como um atributo único. A interlocução entre o componente curricular e o cotidiano e a compreensão humana completam essa organização.⁵⁷

6.1.3.1 A pragmática da aula e a valorização das culturas

Do mesmo modo que os estudantes conferem aos professores a reverência de aulas qualificadas, o grupo de professores ratifica a importância da diversidade cultural do público discente às suas ações de ensino. Desse modo, a prática pedagógica e a valorização das culturas, segundo o olhar dos professores mais prestigiados, fazem alusão a aspectos da aula em si e das relações no espaço universitário como um todo.

A heterogeneidade dos estudantes foi o aspecto mais ressaltado pelos docentes: *o perfil das alunas e alunos da UNIPAMPA é plural, as turmas são heterogêneas em idade, poder aquisitivo, sexualidade etc. Os interesses culturais e os comportamentos são diversos.* Outra evidência informa sobre a valorização que os docentes dão a essa heterogeneidade: *é uma das maiores riquezas da UNIPAMPA, em uma sala de aula encontramos um pouco de tudo e de todos, idade,*

⁵⁷A interpelação encaminhada aos docentes solicitava que: a) compusessem algumas considerações sobre a diversidade cultural do público estudantil na UNIPAMPA; b) elencassem quais habilidades ou postura consideravam fundamentais na sua prática pedagógica para que tivessem recebido o reconhecimento dos estudantes; c) indicassem se nos planos de ensino dos componentes curriculares ministrados por eles havia a previsão explícita desse tipo de ação; por fim, abria espaço para que fizessem outras considerações que julgassem importantes ao tema.

gênero, religião, naturalidade, valores culturais, os vários Brasis. A heterogeneidade de idades e de interesses é também enfatizada: *a partir do SiSU recebemos estudantes bastante jovens, esse é outro fator que o ingresso obviamente trouxe, além da questão da diversidade cultural trouxe a questão geracional.* Os professores fazem referência às características dos grupos de estudantes jovens e estudantes maduros, o que nos primeiros anos do SiSU foi marcante: os estudantes jovens, em sua maioria, vinham de outras regiões e os estudantes maduros em geral eram originários da própria cidade ou das cidades do entorno.

A perspectiva cultural é visível na expressão dos docentes ao referirem-se aos sotaques – característico dos Outros Sujeitos – e o mate – peculiaridade dos estudantes originais: *quando cheguei à UNIPAMPA foi surpreendente a diversidade cultural, não tinha a experiência de atuar com estudantes vindos de diferentes regiões brasileiras, os muitos sotaques e hábitos em aula (como tomar mate), não eram comuns para mim, que também vinha de outra cidade.*

Apesar de afirmarem a diversidade cultural como importante às experiências de aula e de aprendizagem, entendem ainda a necessidade de outras maneiras de valorização dessa heterogeneidade: *a comunidade estudantil é extremamente complexa, alguns grupos um pouco mais extrovertidos e outros mais introvertidos. Infelizmente, a burocracia institucional fez do campus um espaço introvertido, pois muitas ações coibiram a sociabilidade, a manifestação subjetiva da comunidade estudantil.*

Destacam o esforço empreendido em questões extraclasse, como é percebido nos seguintes excertos: *receber estudantes de diferentes regiões é um elemento positivo para a formação, mas, ao mesmo tempo, desafiador à convivência cotidiana.* Nas palavras dos docentes, há entre eles e os estudantes um envolvimento que, por óbvio começa na sala de aula, é marcado no ambiente acadêmico e extrapola para outros espaços do convívio social: *é preciso fazer um imenso investimento de acolhimento para que os estudantes recebam o apoio necessário e possam fixar residência, se organizar para morar tão distantes das suas casas.*

Outros acontecimentos, peculiares à UU da UNIPAMPA instalada na cidade de Jaguarão, exemplificam a condição de proximidade e de vizinhança particulares às cidades pequenas e de tradições interioranas. Dificilmente, fatos como os narrados a seguir, seriam percebidos em comunidades maiores e mais populosas:

administramos várias denúncias, queixas de moradores que alegaram que os nossos estudantes estavam atrapalhando o cotidiano da cidade, interferindo negativamente com algazarras. Segue o professor dizendo que os estudantes alegam que são incompreendidos, na sua juventude e na sua forma de ser jovem, em alguns momentos tivemos que intervir pontualmente para tentar restabelecer o diálogo entre eles e os moradores do local. A analogia é percebida nas palavras de outro docente: há um estranhamento mútuo, tanto de parte da população de Jaguarão como de parte dos nossos estudantes. Esse estranhamento é percebido através das condições de convivência entre os grupos de estudantes: vivenciei movimentos como a parada LGBTQIA+ na cidade, a ocupação do campus em 2016 e a paralisação dos estudantes em 2019, esses movimentos denotam um certo confronto entre os daqui (de Jaguarão e Arroio Grande) e os de fora.

A superação desse conflito é refletida entre os professores, como reforça o docente ao afirmar que *a interação social e cultural de diferentes estudantes do país com a comunidade local é fundamental pois, para quem vem de fora ocorre um aprendizado importante na vivência da fronteira, por outro lado, a comunidade do lugar também é provocada a trabalhar o respeito às diferenças, a tolerância a outras realidades e compreensões do que é viver.*

Compreendo o processo de reconhecimento e valorização das diferenças como imprescindíveis ao fazer docente, do mesmo modo que é necessário que os saberes que circulam na aula sob a autoridade do professor se relacionem com os saberes empíricos dos estudantes. É nesse movimento de troca que o trabalho pedagógico do professor e a aprendizagem do aluno estabelecem conexões. A valorização das culturas e o reconhecimento das heterogeneidades, são nesse sentido, o que fazem do “ensino e a própria relação pedagógica empreendimentos éticos, que se manifestam pelos modos como os professores se relacionam com o conhecimento e com os outros e sua diversidade” (ROSEK, 2018, p. 124).

6.1.3.2 A interlocução entre o componente curricular e o cotidiano

Com relação ao trabalho pedagógico e entendendo que “a atividade de ensino exige conhecimentos teóricos e práticos que não se identificam apenas com os conhecimentos das disciplinas a serem ensinadas” (CUNHA, p. 2014, 31), importei-me em identificar nos dizeres dos professores, aspectos referidos para além da

prática pedagógica visível (ROZEK, 2018). As falas apresentadas a seguir denotam aspectos que qualificam essa ação pedagógica.

A sondagem para fins de diagnóstico é um dos elementos essenciais para a garantia do trabalho pedagógico bem-sucedido, especialmente nos períodos letivos de ingresso de estudantes. A participação colaborativa de outros docentes e o respaldo dos gestores no próprio curso são destacados pelos professores participantes da pesquisa. Essas afirmações são constatadas nas palavras do docente ao referir: *busco com colegas realizar questionário que efetua censo a respeito do perfil discente, esse elemento é organizado pela própria comissão de curso.*

Valoriza-se a cultura, tanto do aluno quanto a cultura da cidade que acolhe a UNIPAMPA. Essa fala concentra as ideias dos docentes ao planejar e organizar o componente curricular ministrado. O debate sobre as culturas e a transposição desse debate em práticas experimentadas pela comunidade discente são tangíveis nos dizeres dos professores. *O discente pode se abrir, se expressar, mostrar sua realidade, seu pensamento, aí vamos para as atividades práticas, tudo isso consta no plano de ensino.* Também sobre a construção dos saberes desenvolvidos no componente curricular o professor explica que *uma das principais habilidades é aproximar os elementos de cultura – existentes em cada sujeito – ao conteúdo a ser trabalhado, de modo que funcione como estratégia para novos saberes.*

Outro professor exemplifica o modo de articulação do componente curricular a fim de garantir as aprendizagens e de promover a inter-relação com os saberes da comunidade local: *todos os componentes curriculares preveem a coleta de dados na comunidade local bem como a análise crítica das informações coletadas, avisa o professor. Continua dizendo que isso de alguma forma contribui para que os estudantes se sintam parte desse planejamento.*

A distinção às questões culturais presentes no currículo do curso e especialmente no componente curricular seguem reafirmadas pelos professores: *problematizar as questões de gênero, sexualidade e diversidade étnico-racial como temas da formação no ensino superior. Investir em atividades dialógicas o mais representativas possíveis, no que toca às questões étnico-raciais, de religião e de gênero.*

Outro mote elevado nas argumentações dos docentes diz sobre a aprendizagem significativa. Os professores certificam que por meio da

aprendizagem significativa *há sempre a garantia de espaços para que os estudantes exponham suas experiências pessoais em relação ao tema que esteja sendo abordado. Planejar a aula com base na realidade concreta, visando ações que promovam o diálogo entre as diferenças, sejam elas culturais, pessoais ou teóricas.*

Questões sobre o processo de avaliação do estudante e autoavaliação do professor também aparecem nas argumentações. Um professor destaca a importância de *integrar a noção de diversidade ao processo de avaliação*. Outro informa que utiliza *diferentes tipos de atividades avaliativas que contemplam diferentes inteligências*.

Os docentes, de modo geral, alertam para a importância de manter sempre previsto, nos planos de ensino, os procedimentos avaliativos, bem como os *critérios utilizados para cada tipo de avaliação, o que dá clareza ao processo*. Um deles destaca também a relevância que os estudantes dão às *possibilidades de reescrituras*. *Nesses movimentos de reescritura é possível perceber o crescimento intelectual dos estudantes*, afirma o professor.

O processo de autoavaliação costuma ser articulado a partir das manifestações dos estudantes sobre o desenvolvimento do componente curricular, como apresentam os professores: *sempre avalio junto aos discentes como foi o semestre e as estratégias do componente curricular. O feedback dos alunos é fundamental pois consigo pensar em novas formas de planejamento para o semestre seguinte, rever algo que não deu tão certo ou que pode acontecer de outro modo*.

Em síntese, os docentes referem-se a uma prática pedagógica baseada no diálogo e na reflexão teórica a fim de aproximar os conteúdos do componente curricular com as vivências dos estudantes. *Considero fundamental que o/a docente oportunize o diálogo e a reflexão do ponto de vista teórico, pois são essenciais para que a aprendizagem dos estudantes tenha validade e seja útil*, exemplifica um professor. No mesmo sentido, diz outro: *garantir que múltiplos olhares sobre as realidades da vida possam conviver, somar ao invés de excluir e aceitar as diferentes interpretações das realidades*.

Parece-me pertinente confluir as argumentações dos docentes com a ideia de que a aula não é somente um lugar para ensinar, mas também, lugar de aprender; a aula não é algo que se dá, mas que se faz na relação vincular de professores e alunos, na interação com o conhecimento e a realidade (ROZEK, 2018, p.130-131).

A condição dialógica é ressaltada como um dos emblemas dos docentes para aproximar o componente curricular com as vivências do grupo. A aula acontece nessa interação, na troca de experiências e na valorização dos pontos de vista distintos.

6.1.3.3 A compreensão humana

O trabalho docente é, antes de qualquer outra adjetivação, uma atividade profissional. Não há, no juízo de discutir “a compreensão humana” como um dos atributos destacados pelos estudantes, intenção de minimizar a ação pedagógica à capacidade maior ou menor de um professor demonstrar características empáticas, próprias da “humanização”. Entendo, como apresenta Cunha (2004, p. 530), que “o exercício da docência nunca é estático e permanente, é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte”. Nesse sentido, o professor se constitui na impermanência das interações, nas construções coletivas e nas trocas entre pares (indivíduo professor e indivíduo estudante).

São nessas dinâmicas de trocas, nas quais “tão importantes quanto os conteúdos ensinados e aprendidos, é o molde relacional que se imprime na subjetividade dos sujeitos” (ROZEK, 2018, p. 131), que nomeio a compreensão humana como um dos atributos dos professores mais prestigiados.

Os docentes destacam a necessidade de uma interação verdadeiramente dialógica. Diz um professor que a receptividade em relação aos estudantes se baseia *primordialmente no acolhimento do outro, ou seja, ‘tu, não eu’, e esse acolhimento passa pela adoção de uma política de respeito e valorização desse outro*. Outro docente completa: *uma postura de escuta sinceramente respeitosa em relação a todos os alunos, independentemente do seu perfil*. No mesmo sentido está a afirmação do professor ao referir a importância das experiências para sua constituição enquanto docente: *em lugar de julgar e comparar condutas e crenças distintas das minhas, que eu buscasse aprender com essas novas experiências e buscasse também um caminho harmônico para que essas diferenças coexistissem*.

Sobre os saberes específicos do componente curricular e do conhecimento científico de maneira mais ampla, a perspectiva dos docentes é assim referida: *acredito que a postura que deve existir para com os discentes é de humildade e respeito, deve-se ter sabedoria, acima de conhecimento. Os professores têm um*

conhecimento legitimado pela academia, mas é preciso prudência para não deixar a vaidade tomar conta do ambiente de sala de aula. Ainda, outro professor discorre a respeito do seu protagonismo, assumindo ter consciência sobre o papel que deve desempenhar no exercício da docência, o que cabe e o que compete ao professor.

Outra condição destacada diz respeito às questões relacionadas à docência enquanto ação política. Os professores expressam a condição de não-neutralidade da educação e reconhecem que o ato educativo requer disposições no sentido de *posicionar-se politicamente, problematizar a realidade, desejar um projeto de universidade inclusiva. É fundamental educadores/as da universidade entenderem-se enquanto classe trabalhadora, pois isso é um traço importante para compreender as dificuldades dos estudantes na vida da universidade*, complementa outro docente. Segue, afirmando que é necessário aos professores *sensibilizar-se com a realidade complexa e vulnerável enquanto estrutura econômica dos estudantes.*

O diálogo, a formação contínua e a aproximação da comunidade universitária, são empreendimento indispensáveis à constituição de uma docência voltada às condições de humanização. Ilustrar as discussões nas aulas com exemplos do contexto dos estudantes, aproximar-se das diferentes realidades, deixar claro que o professor aprende muito com os alunos e alunas também constam como argumentos fundamentais.

Os professores dão destacado valor ao nexo que se constitui a partir das relações entre eles e os estudantes o qual “incide na própria construção subjetiva de ambos, mas também no que se refere à trama que se estabelece entre as questões da ordem da subjetividade e da objetividade nos processos de aprender e ensinar (ROZEK, 2018, p. 131). Esse processo é percebido através do docente que relata: *busco no meu cotidiano entender as demandas e os perfis da comunidade de estudantes. De onde vêm, se trabalham, se têm filhos, passado deles/as, condição econômica, social e cultural. Neste sentido, insisto numa aproximação subjetiva com diálogos em sala de aula, nos intervalos das aulas, nos corredores, em atividades extra-acadêmicas, mas nunca perdendo de vista meu lugar profissional. Sem confundir o papel que realizo como educador, por exemplo, garantindo distanciamentos que permitam o processo de ensino-aprendizagem.*

Os dizeres dos professores mais prestigiados revelam indícios de que suas ações pedagógicas se assemelham em alguns aspectos. Os professores anunciam práticas de ensino dialógicas fundamentadas nos saberes legítimos da academia e

respaldadas nas diversas experiências que circulam no ambiente universitário. O círculo de relacionamento entre os professores e seus alunos se estende para além da sala de aula porque estão presentes na construção das aprendizagens, saberes associados às realidades distintas dos estudantes e às experiências do docente. Conseguem articular os saberes disciplinares com os saberes da vida, desse modo os componentes curriculares ministrados pelos professores têm significados práticos. Os estudantes constroem aprendizagens com significados, experienciando teoria e prática, concebidas na valorização das suas subjetividades e dos seus interesses.

Sobre o objetivo de constatar se a diversidade cultural e o perfil dos estudantes são considerados nas práticas pedagógicas dos professores, deduzo que, apesar de especificar as ações de ensino dos cinco docentes mais citados pelos estudantes, o fato de haver referências a outros 27 professores (Figura 78) pode caracterizar certa similitude ou regularidade nas práticas pedagógicas de um grupo de professores da UU da UNIPAMPA instalada em Jaguarão. Respaldo-me em Cunha (2008) para asseverar como emancipatórias a condução e os expedientes validados pelos docentes. A autora certifica que comportamentos emancipatórios

exigem conhecimentos acadêmicos e competências técnicas e sociais que configurem um saber fazer que extrapole os processos de reprodução [...]. Isso significa que a competência se situa, justamente, em agir diferenciadamente para cada situação, a partir da leitura da cultura e das condições de produção do conhecimento que se estabelece entre o professor e seus estudantes (CUNHA, 2008, p. 14).

Parece-me tangível que a ação pedagógica do grupo de professores possa asseverar práticas inovadoras uma vez que são articuladas a partir de diligências comprometidas com rupturas que representam comportamentos emancipatórios. Não cabe a esse estudo mensurar o maior ou menor grau dessas rupturas ou das suas repercussões, uma vez que os processos emancipatórios

não são medidos pelo tamanho e abrangência, mas sim pela profundidade e significado que têm para os sujeitos envolvidos. São difíceis de dimensionar objetivamente pois atuam nos espaços de subjetividade e necessitam um tempo de maturação para poder produzir efeitos, que podem ser múltiplos e heterogêneos (CUNHA, 2008, p. 14-15).

Nesse sentido, a partir da representatividade dos dizeres dos estudantes e, principalmente dos docentes, depreendo que a diversidade cultural e o perfil dos estudantes são considerados nas práticas pedagógicas dos professores.

Na busca da articulação dos dados quanti-qualitativos com os argumentos teóricos que sustentam este estudo, procuro a seguir, expor as interpretações que construí complementarmente ao primeiro olhar – as determinações fundamentais – sobre o material analisado.

O nível interpretativo



6.2 O nível interpretativo

A ação interpretativa nessa esfera de análise visa a inter-relação das três dimensões do acesso discutidas na investigação. A partir dos perfis dos discentes regulares, do reconhecimento dos egressos exitosos e da representação dos docentes mais prestigiados procuro expor as concepções que, articuladas com os conceitos e teorias da sustentação argumentativa, sintetizam as respostas às indagações que emergiram neste trabalho de tese.

As interpelações necessárias para saber *quais as implicações dos diversos perfis discentes, propiciados pelo atual sistema de ingresso no ensino superior (ENEM/SiSU), para a permanência e a qualidade na formação dos estudantes em um campus universitário no Sul do Rio Grande do Sul*, compulsoriamente atravessam outras questões. Inferir hipóteses sobre os estudantes, os professores, o ambiente sociocultural específico em que se inserem e sobre os conhecimentos que transitam a partir da interação desses sujeitos nesses espaços, demandou análises sobre em que medida as manifestações culturais são sentidas na interação entre professores e estudantes. Empreendeu também o olhar sobre a dimensão cultural como uma das possíveis interferências sobre o desejo dos alunos em permanecer na universidade no espaço/tempo examinado. Requereu perceber, ainda, se os professores consideram a diversidade cultural dos estudantes e seus conhecimentos empíricos no planejamento das aulas.

No que concerne aos objetivos que fundaram as dimensões do acesso sustento que a aula universitária caracterizada nesta investigação é um espaço-tempo singular, específico, no qual transitam diferentes concepções e histórias que envolvem questões subjetivas – como as da consciência do sujeito – e questões objetivas – como as da cultura (FERNANDES, 2021). Sobre a permanência, embora haja outros aspectos que se referem às abordagens que privilegiam os estudantes bem-sucedidos ou egressos, tais como os conhecimentos prévios, a condição financeira, as aspirações pessoais ou expectativas familiares, é no processo de hibridização da cultura ou – como define Fernandes (2021, p. 353) –, nas “estratégias de aculturação e socialização” que está ratificada a permanência dos estudantes. Quanto ao trabalho dos docentes e a compreensão das dimensões da docência nos aspectos da personalidade e da individualidade, das exigentes formas de concepção e de desenvolvimento da docência e da profissionalidade do

professor, está anteposta a permanente reflexão, tanto do comportamento educativo dos estudantes, quanto do lugar que esses profissionais assumem no papel da docência (CUNHA, 2021, p. 315-316). Também, mesmo que na maioria das vezes não ocorra a previsão documental de planejamentos e estratégias integradoras, a produção do conhecimento é dada por meio da valorização das culturas e dos diversos perfis de estudantes atrelados aos conceitos e fundamentos dos saberes acadêmicos e pedagógicos dos docentes.

Nesse sentido, a intenção de *analisar se os diversos perfis discentes mobilizam discussões sobre o acesso ao ensino superior após a implantação do SiSU* no espaço/tempo investigado é sancionada nas discussões apresentadas. O que segue é o exame final e interpretativo contemplado na articulação dos dados da pesquisa e no que depreendo das informações apuradas e, nesse contingente, sustentam as afirmações anunciadas.

6.2.1 O acesso ao ensino superior: da disposição às possibilidades de integração

Na proposta inicial deste estudo, e ainda enquanto projeto de tese, eu supus empiricamente a existência de uma linha abissal que separa os estudantes “do local” e os estudantes “de fora”, constituindo nichos sociais e guetos. Nesse prognóstico busquei referências na metáfora das linhas abissais como um modelo que aparta a realidade social em dois universos: o deste lado da linha e o do outro lado da linha. Essa alegoria é marcada por distinções visíveis e invisíveis, “as distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos e essa divisão é de tal forma forte que só é aceito e valorizado o que está “do lado de cá da linha”, o “outro lado da linha” desaparece como realidade e é produzido como inexistente (SOUSA SANTOS, 2010, p. 32).

A partir dessa metáfora que segmenta os saberes e os sujeitos “entre os que são úteis, inteligíveis e visíveis [...] e os que são inúteis ou perigosos, ininteligíveis, objetos de supressão ou esquecimento” (SOUSA SANTOS; MENESES, 2010, p. 20), sintetizo os efeitos percebidos nas dimensões do acesso ao ensino superior. Se empiricamente conjecturava sobre as linhas abissais, agora assente nos dados analisados ratifico essa condição de divisão, pois percebo, a partir do meu lugar de fala, a representação de limites ou divisórias que não permitem a integração e a

transposição desses traços, talvez em função da incapacidade dialética entre os grupos.

A dispersão acontece quando a comunidade local e os Outros Sujeitos se afirmam em lados opostos da linha abissal imaginária – reforço, nesse sentido, o pressuposto de que os Outros Sujeitos são os estudantes que fazem uso de alguma prerrogativa advinda das ações afirmativas e das políticas de inclusão social e os estudantes que, de alguma maneira, apresentam uma condição social ou cultural que diverge das práticas localistas. A representação da cartografia que delimita esse espaço/tempo se dá entre os Outros Sujeitos – tal como revelado por Arroyo (2014) – e a comunidade local – neste caso, exemplificada como os que estão “deste lado da linha” (SOUSA SANTOS, 2010). A relação conceitual que concilia os estudos dos dois autores é a de que os Outros Sujeitos são os mesmos que estão do outro lado da linha. São, nessa alegoria, subordinados aos donos do espaço/tempo.

Tomo essa representação para incorporar as impressões dos grupos de estudantes com os quais pude dialogar no decorrer da pesquisa. O primeiro grupo – os estudantes regulares da UU da UNIPAMPA instalada na cidade de Jaguarão – refere, em sua maioria, as dificuldades experienciadas nas relações deles com a comunidade, especialmente nos ambientes não acadêmicos. Essa realidade é referendada quando parte do grupo menciona as relações sociais que se dão especificamente no âmbito comunitário. Os Outros Sujeitos não se percebem vinculados à cidade e advertem sobre experiências negativas entre eles e segmentos da população.⁵⁸ Depreendo também que, quando o estranhamento se dá entre grupos de estudantes – de fora ou do local –, a relação que se estabelece tende a se fortalecer porque há uma interação dialógica que pode ser mais forte ou mais fraca, mas que permite a criação de vínculos sociais e culturais.

O traço principal do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha (SOUSA SANTOS, 2010, p. 32). Nessa alegoria, as linhas abissais entre os Outros Sujeitos e a comunidade local representam a “negação radical da co-presença” (SOUSA SANTOS, 2010, p. 34). A co-presença só é contemplada quando revela as realidades e as experiências dos atores de ambos os

⁵⁸O fato de que uma parcela dos respondentes esteja ainda nos períodos iniciais de seus cursos pode justificar parte dos obstáculos estabelecidos entre eles e população do lugar, uma vez que os egressos – participantes do segundo grupo de diálogos – referem o enfraquecimento dessas dificuldades com o decorrer do tempo.

lados da linha, quando os agentes dos dois contextos coexistem de modo equilibrado.

A superação da linha abissal e do modo excludente que o pensamento abissal opera requer práticas sociais que implementem um pensamento pós-abissal (SOUSA SANTOS, 2010). Nesse entendimento, o pensamento pós-abissal “parte da ideia de que a diversidade do mundo é inesgotável e [...] desprovida de uma epistemologia adequada, de modo que a diversidade epistemológica do mundo está por ser construída” (SOUSA SANTOS 2010, p. 51).

O pensamento pós-abissal opera no contexto de uma “ecologia de saberes” que por sua vez é ancorada numa contra-epistemologia que reconhece “a existência de uma pluralidade de formas de conhecimento” (SANTOS, 2010, p. 54). A valorização dos saberes heterogêneos e plurais, o reconhecimento dos sujeitos, a aceitação das culturas e práticas sociais, a co-presença radical que afirma os atores sociais como contemporâneos e iguais devem ser valorizadas a fim de que essa contra-epistemologia seja concebida (SOUSA SANTOS, 2010, p. 53).

A prática de uma ecologia de saberes se dá num contexto de diálogo, é necessariamente coletiva, democrática e transversal, com vistas à emancipação dos agentes sociais e à valorização do interconhecimento como “aprender outros conhecimentos sem esquecer os próprios” (SOUSA SANTOS, 2010, p. 56). Essa complexidade reconhece quais saberes estão sendo excluídos, quais atores sociais estão sendo calados e garante que a expressão intercultural não se transmute em um pensamento abissal reformado (SOUSA SANTOS, 2010, p. 65).

Ao indicar as dificuldades de uma prática baseada na ecologia de saberes, Sousa Santos (2010, p. 66) apresenta duas indagações centrais para a superação desse paradigma que mostra a separação de grupos de estudantes na universidade e fora dela, ou, no caso desse estudo, dos Outros Sujeitos e a comunidade local: “como combater as linhas abissais usando instrumentos conceituais e políticos que não as reproduzam? [...] Qual seria o impacto de uma concepção de conhecimento pós-abissal (como uma ecologia de saberes) sobre as instituições educativas?”.

Para essas questões não existem respostas definitivas, é necessário um “esforço coletivo e civilizacional” (SOUSA SANTOS, 2010, p. 66) como meio de confrontar as raízes do pensamento abissal que caracterizam o fortalecimento da exclusão e do distanciamento entre os grupos.

No mesmo sentido de uma ecologia de saberes, Arroyo (2018) argumenta sobre os impactos no âmbito educacional que decorreriam do envolvimento dos Outros Sujeitos. A resolução de Arroyo (2018, p. 16) também não é estável e assume a mesma coerência de, por meio de um “processo de humanização, produção de saberes, de valores, de culturas e identidades coletivas”, suplantar o paradigma que separa os sujeitos em lados distintos.

É consenso entre os autores que, imbricada na superação das linhas abissais e para a construção de um pensamento pós-abissal está a aceitação de todos os saberes, a valorização da diversidade, a leitura de mundo e de si e a consideração da história intelectual e cultural dos atores sociais. Qualquer prática social que não considere esses valores asseverará cada vez mais o epistemicídio decorrente do pensamento abissal e das linhas abissais (SOUSA SANTOS, 2010).

Para a transposição desse epistemicídio a ecologia de saberes “recorre ao seu atributo pós-abissal mais característico: a tradução intercultural” (SOUSA SANTOS, 2010, p. 61). O reconhecimento das diferentes culturas, das diversas linguagens, dos díspares universos simbólicos, dos sujeitos plurais, se constitui nessa tradução intercultural que representa também “tanto os saberes e experiências quanto a possibilidade de práticas emancipatórias em sociedades hierarquizadas em modelos cristalizados por valores de hegemonias” (FERNANDES, 2021, p. 225).

Define Fernandes (2021, p. 225) que “o diálogo intercultural só é possível se houver alguma diferença e a consciência dela, e exige igualmente um canal de comunicação sintonizado e dispositivos de sincronia que a viabilizem.” É nesse ínterim entre o reconhecimento, a conscientização e a intencionalidade das diferenças que se processa o novo espaço.

Um pensamento pós-abissal precisa reconhecer, ao menos, duas formas de exclusão: a exclusão pela diversidade cultural e a exclusão pela diversidade epistemológica (SOUSA SANTOS, 2010). Cultura e conhecimento representam a essência para a construção de uma sociedade integrada capaz de se transformar para acolher e perceber todos os sujeitos.

Todavia, a integração a partir da diversidade de culturas é tanto mais ampla e complexa do que os sistemas sociais possam considerar. Nesse sentido, orientadas pela razoabilidade “como uma condição chave para refletir no campo das possibilidades de atendimento à diversidade cultural e as heterogeneidades para

além da guetização e da universalização generalizante” (FERNANDES, 2021, p. 240), estão as ações dos professores e suas práticas pedagógicas. Aspectos que envolvem a capacidade técnica, a compreensão política, a perspectiva da humanização e a dimensão ética são compreendidos como significantes importantes na compreensão da personalidade e da profissionalidade do professor.

A habilidade de entender o seu campo disciplinar, mediar o conhecimento sistematizado e os saberes dos estudantes, tendo a prática social como referente, estão, entre outras, ligadas à capacidade técnica do professor. As questões intencionalmente discutidas e coletivamente assumidas exemplificam a compreensão política da ação docente. A perspectiva que engloba os afetos, a criatividade, a sensibilidade, a articulação das múltiplas linguagens direciona à perspectiva da humanização. A dimensão ética completa a multidimensionalidade da profissão docente (FERNANDES, 2021, p. 262). Os nexos do aprender e do ensinar são ancorados na ética relacional que compõem e integram valores fundamentais da técnica, da política e da estética para a convivência na diversidade cultural e na diferença. Credito essa capacidade como referência a práticas pedagógicas dialógicas. Essa concepção envolve a necessidade de o professor contextualizar no tempo/espço em que foram produzidos, os saberes de seu campo específico, para reconstruí-los no contexto sócio-histórico e cultural de seus alunos (FERNANDES, 2021, p. 227).

Os aspectos do ingresso, da permanência, da qualidade na formação a partir das especificidades do acesso ao ensino superior e das contingências sociais, culturais e políticas – específicas a este estudo de caso e ao meu olhar enquanto pertencente ao espaço/tempo investigado – foram competentes para a pretensão deste texto. Serviram para responder *quais as implicações dos diversos perfis discentes, propiciados pelo atual sistema de ingresso no ensino superior (ENEM/SiSU), para a permanência e a qualidade na formação dos estudantes em um campus universitário no Sul do Rio Grande do Sul*. A resolução para tal interpelação é representada na figura 81.

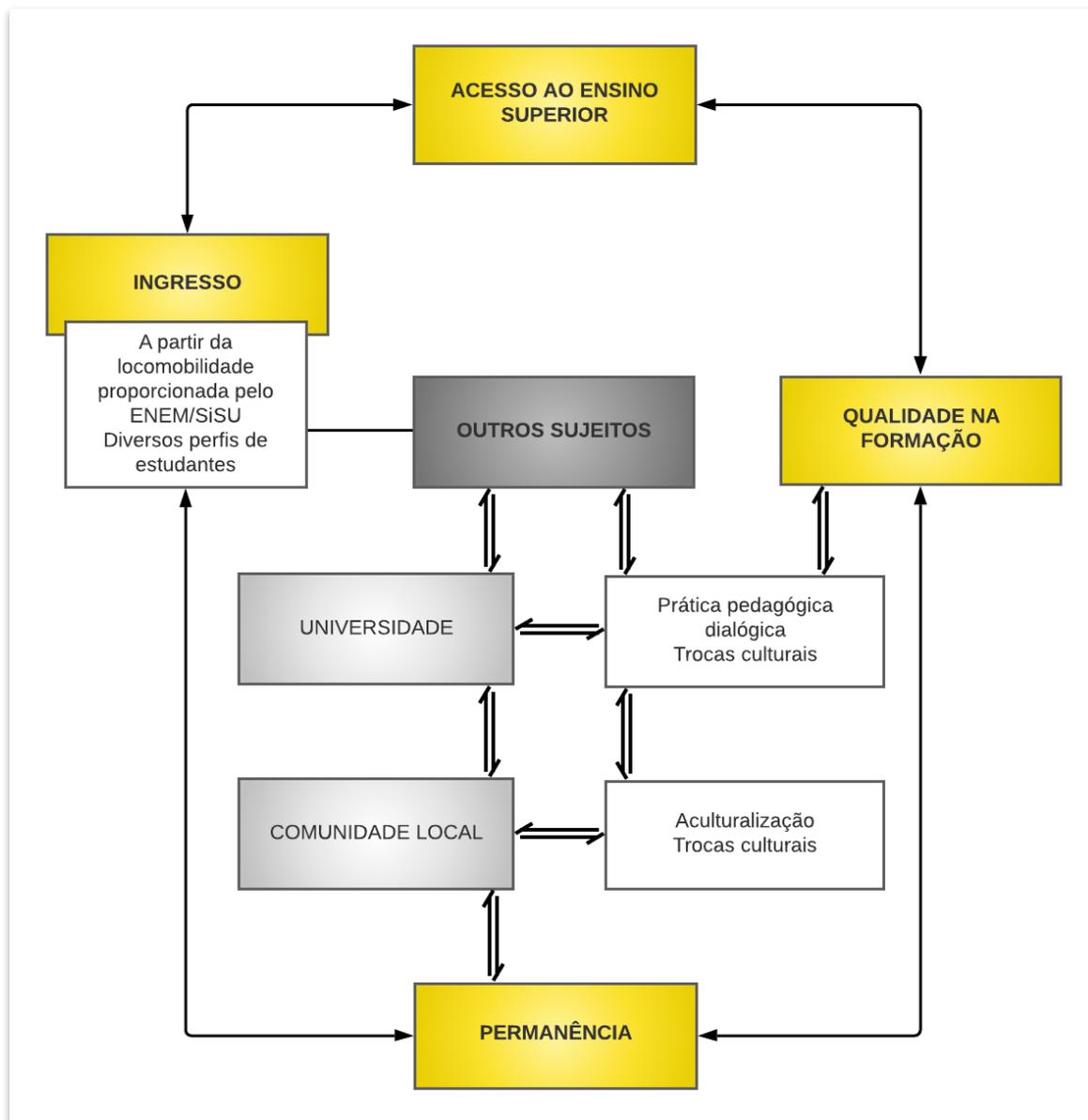


Figura 81: Quadro com a representação da resposta elaborada à questão/problema de pesquisa.
Fonte: Elaboração da autora.

Tal representação mostra que a aula universitária constituída como um espaço de múltiplas culturas atende os diversos perfis de estudantes e contribui com a permanência, visto a qualidade acadêmica nela desenvolvida. Também, apresenta a interligação entre as dimensões do acesso ao ensino superior e define que a permanência dos estudantes de diversos perfis é influenciada ainda pelo nível da interação que estabelecem tanto com a comunidade – e aí incluídos os estudantes do local – quanto com a academia e, especialmente, com os docentes. Essa interação é ancorada na valorização de suas culturas e nos processos de trocas culturais. Estão intrínsecos nesse processo os sentidos de pertencimento,

colaboração e de coparticipação nas condições culturais que se estabelecem no espaço/tempo a partir de suas presenças. Nesse sentido, afirmo a tese de.

A suplantação de um modelo excludente e que não garante a permanência para possibilidades concretas de outras formas de interação nas quais coexistam e coparticipem as diversas culturas – com suas características restritas e com as novas representações construídas no espaço/tempo em que se dão – é o desafio asseverado aos implicados.

7 Considerações finais

Não há possibilidade de pensarmos o amanhã, mais próximo ou mais remoto, sem que nos achemos em processo de “emersão” do hoje, “molhados” do tempo que vivemos, tocados por seus desafios, instigados por seus problemas, inseguros ante a insensatez que anuncia desastres, tomados de justa raiva em face das injustiças profundas que expressam, em níveis que causam assombro, a capacidade humana de transgressão da ética (FREIRE, 2000, p. 117).

Tomo as palavras de Freire (2000) para relatar condições importantes que caracterizaram o percurso de escrita deste texto, que fizeram parte da minha subjetividade – humana, profissional e de estudante – e vêm apresentando consequências de diversas ordens. Não é meu intuito conceituar episódios relacionados às questões de saúde pública, mas tão somente registrar que este processo de pesquisa teve seu percurso interpelado pelas condições sanitárias atuais.

Quando, no ano de 2017 tornei-me doutoranda e dei início aos estudos de elaboração desta pesquisa, jamais poderia imaginar o que o futuro próximo apresentaria para a humanidade: refiro-me à pandemia de Covid-19.⁵⁹ O novo normal, impositivo da pandemia, modificou nossa relação com o mundo.

⁵⁹“Em dezembro de 2019, teve início uma pandemia, considerada o maior desafio sanitário dos últimos cem anos. O primeiro surto foi registrado em Wuhan, na província de Hubei, na China, e os primeiros casos foram relacionados a um mercado dessa cidade, que comercializava carne de animais silvestres [...]. Em 7 de janeiro de 2020, autoridades chinesas confirmaram a identificação de um novo tipo de coronavírus, denominado de síndrome respiratória aguda grave coronavírus 2 (SARS-CoV-2). Sua íntima relação com os coronavírus de morcego, pangolim e o SARS-CoV – causador da síndrome respiratória aguda grave – conduziu ao consenso científico de que este era provavelmente de origem zoonótica, de morcegos ou outro mamífero próximo. Em 11 de fevereiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) denominou a nova doença de Covid-19 [...]. Novos casos eram registrados rapidamente, em países asiáticos, e seguiam para a Europa e demais continentes, o que levou a OMS a decretar uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional em 30 de janeiro e uma pandemia no dia 11 de março de 2020” (BARRETO, Mauricio. AQUINO, Estela, 2021, p. 33-34).

A reclusão e o afastamento social como um dos cuidados básicos, o uso de equipamentos de proteção individual como as máscaras e luvas, os procedimentos de desinfecção de ambientes e de antissepsias não resultaram suficientes.

A pandemia descobriu também – tão temível quanto as questões de saúde pública – outro modo de infecção que se alastrou através do “vírus verbal” (MADE FOR MIND, 2021): o “e daí?”, a “gripezinha”, o “histórico de atleta”, o “não sou coveiro”, o “país de maricas” e o “mimimi”, entre tantas outras afirmações ultrajantes, mostraram que além do SARS-CoV-2 o nosso enfrentamento precisa também ser de outras ordens.⁶⁰

Não há como deixar de registrar nesse trabalho de tese a condição dos governantes da Nação como investigados por terem “violado os direitos fundamentais básicos da população brasileira à vida e à saúde” e por terem “sistematicamente deixado de seguir as orientações científicas de autoridades sanitárias de caráter mundial, incluindo a Organização Mundial de Saúde” (SENADO FEDERAL, 2021, p. 20). É nesse contexto que as já referidas palavras de Freire (2000) ecoam contra os atributos – unicamente humanos – de transgressão da ética e do negacionismo que nos levou ao estágio de degradação, de indiferença e de controvérsias em que vivemos.

Estou entre as 22,2 milhões de pessoas que contraiu a doença no Brasil.⁶¹ Desenvolvi um quadro grave de Covid-19 que requereu internação hospitalar e acompanhamento médico por longo período. Experimento os impactos desse quadro infeccioso através das sequelas ainda presentes no meu organismo, porém, aos poucos, estou recuperando minha condição pregressa.

Infelizmente essa fortuna não é para todos. Sabemos que as mais de 617 mil mortes decorridas em solo brasileiro desde o início da pandemia são consequências de ambos os vírus, ambos letais, porém vencíveis⁶². A ciência e os estudos dessa ordem avançam, enfim, para libertar-nos da condição de reféns. Do “vírus verbal”, nós mesmos nos libertaremos: com reponsabilidade social, com sororidade e

⁶⁰Essas expressões usadas para caracterizar o “vírus verbal” foram proferidas pelo atual presidente da República Federativa do Brasil, Jair Messias Bolsonaro, e tornaram-se de domínio público, uma vez que circularam na maioria dos meios de comunicação mundial.

⁶¹Dados do OurWorldInData.org, disponíveis em: <<https://ourworldindata.org/coronavirus-data?country=~BRA#confirmed-cases>>. Acesso em: 17 dez. 2021.

⁶²Dados do OurWorldInData.org, disponíveis em: <<https://ourworldindata.org/coronavirus-data?country=~BRA#confirmed-cases>>. Acesso em: 18 dez. 2021.

empatia, com ações em que prevaleça a solidariedade sobre o pedantismo e a egolatria e, sobretudo, com consciência crítica e decisões políticas que representam a defesa da vida e a justiça social.

Isto posto, retomo o plano final desta pesquisa para concluir que somos constituídos por todas as nossas vivências. Certamente diante de outra realidade, seriam também outras as minhas considerações.

O que importa no sentido deste estudo, é que sua construção – se não a inicial, mas as análises do material coletado, as inferências, hipóteses e conclusões – se deu no contexto atual e está “molhada”, como refere Freire (2000), por esse tempo, afetada por seus obstáculos e persuadida por seus problemas.

REFERÊNCIAS

ABBP FOTO. Several human silhouette faces in different colors. Disponível em: <http://gg.gg/imagem_capa>. Acesso em: 29 jul. 2021.

AMARO, Inês. Implantação de política social como estratégia de mudança institucional no campo da responsabilidade social universitária e a avaliação institucional. In.: LEITE, Denise. FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. **Qualidade da educação superior: avaliação e implicações para o futuro da universidade.** (org.). Denise Leite, Cleoni Barboza Fernandes; colab. Cecilia Luiza Broilo. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, Outras Pedagogias.** 2. ed. 4ª reimp. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise do conteúdo.** trad. Luíz Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARRETO, Maurício. AQUINO, Estela. Pandemia de Covid-19: reflexões sobre seus impactos, incertezas e controvérsias. In.: BUSS, Paulo Marchiori. BURGER, Pedro. **Diplomacia da saúde: respostas globais à pandemia.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2021. p. 33-43.

BRAZ, Laís Müller Napoleão; EURÍSTENES, Poema; FREITAS, Jefferson Belarmino de; SANTOS, Airton. Ações afirmativas e desempenho acadêmico: uma análise da Universidade Federal do Piauí. Textos para discussão **GEMAA**, n. 20, p. 1-22, 2019.

BORTOLANZA, Juarez. Trajetórias do ensino superior brasileiro – uma busca da origem até a atualidade. **XVII Colóquio Internacional de Gestão Universitária: universidade, desenvolvimento e futuro na sociedade do conhecimento.** Mar del Plata, Argentina, 2017.

BRASIL. DECRETO Nº 19.851, de 11 de abril de 1931. **Estatuto das Universidades Brasileiras.** Lei Francisco Campos. Rio de Janeiro, RJ, 1931. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-norma-pe.html>>. Acesso em: 31 mar. 2019.

BRASIL. LEI Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF, 1961. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 31 mar. 2019.

BRASIL. LEI Nº 5.540, DE 28 DE NOVEMBRO DE 1968. **Normas de Organização e Funcionamento do Ensino Superior.** Brasília, DF, 1968. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 31 mar. 2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 1988. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/atividade->

legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao1988.html>. Acesso em: 01 abr. 2019.

BRASIL. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 31 mar. 2019.

BRASIL. LEI Nº 10.406, DE 10 DE JANEIRO DE 2002. **Código Civil.** Brasília, DF, 2002. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/91577/codigo-civil-lei-10406-02#art-1591>>. Acesso em: 22 abr. 2019.

BRASIL. **LEI Nº 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

BRASIL. LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014. **Plano Nacional de Educação.** Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 01 abr. 2019.

BRASIL. **LEI Nº 13.409, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2016.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

BRASIL. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO** – Sistema e-MEC. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 30 mar. 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resumo técnico: **Censo da Educação Superior 2016.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2016.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2019.

BURKE, Peter. **Cultura popular na idade moderna: Europa 1500-1800.** 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro; Z Aidan, Samira. Prática pedagógica. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Dicionário:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=328>>. Acesso em: 25 abr. 2019.

CARLOMAGNO, Marcio Cunha. Conduzindo pesquisas com questionários *on-line*: uma introdução às questões metodológicas. In: SILVA, Tarcízio; BUCKSTEGGE, Jaqueline; ROGEDO, Pedro (orgs.). **Estudando cultura e comunicação com mídias sociais** - Brasília: IBPAD, 2018.

Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007). **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Vitória: Ministério Público do Trabalho, Projeto PCD Legal, 2014.

CORTELLA, Mario Sérgio **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 1997. Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/2548>>. Acesso em: 19 abr. 2019.

COSTA, Nayara Tatianna Santos da. **A democratização nos cursos de elevado prestígio social na UFPB**: acesso e permanência dos estudantes cotistas / Nayara Tatianna Santos da Costa. Orientador: Dr. Wilson Honorato Aragão. Tese (doutorado) – UFPB/CE/PPGE, João Pessoa, PB, 2017. 188 f.

CUENCA, Ricardo. Equidade educativa. In: DUARTE, Adriana Maria Cancellari; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=385>>. Acesso em: 23 abr. 2019.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. 1. Ed. Araraquara: JM Editora, 1998.

CUNHA, Maria Isabel da. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: ROMANOWSKI, Joana. Et al. (org.). **Conhecimento local e conhecimento universal**: pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004. P. 31-42.

CUNHA, Maria Isabel da. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no Ensino Superior: a docência e sua formação. **Educação**, Porto Alegre, v. XXVII, n. 54, p. 525-536, set./dez. 2004.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. **Cadernos Pedagogia Universitária**. Pró-Reitoria de Graduação – Universidade de São Paulo: SP, 2008.

CUNHA, Maria Isabel da. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. **ver. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 81-90, jan./abr. 2009.

CUNHA, Maria Isabel. A docência como ação complexa. In: Maria Isabel Cunha (org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara. SP: Junqueira & Marin. Brasília-DF, CAPES. CNPq. 2010. p. 19-34.

CUNHA, Maria Isabel da. Indissociabilidade entre ensino e pesquisa: a qualidade da graduação em tempos de democratização. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 2, 443-462, jul./dez. 2011.

CUNHA, Maria Isabel da. ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib. Desenvolvimento profissional docente e saberes da educação superior: movimentos e tensões no espaço acadêmico. Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 6, n. 11, p. 11-22, 31 dez. 2014.

[DEMOCRÁTICO]. In: **DICIO**, Dicionário *On-line* de Português. Porto: 7Graus, 2018. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/democratico/>>. Acesso em: 02 maio 2019.

[DEMOCRATIZAÇÃO]. In: **DICIO**, Dicionário *On-line* de Português. Porto: 7Graus, 2018. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/democratizacao/>>. Acesso em: 02 maio 2019.

DUBET, François. Os limites da igualdade de oportunidade. **Cadernos Cenpec / Nova série**, v. 2, n. 2, set. 2013. ISSN 2237-9983. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/187/215>>. Acesso em: 22 abr. 2019.

DURÁN, María Teresa Machado. Formação humanística. In: DUARTE, Adriana Maria Cancellari; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=18>>. Acesso em: 25 abr. 2019.

ERIG, Marisa Helena. **Estudantes universitários em contextos emergentes: experiências de participantes da política de ação afirmativa na UFRGS**. / Marisa Helena Erig. Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Marília Costa Morosini. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação, PUCRS. Porto Alegre, 2016. 95 f.

FELICETTI, Vera Lucia; MOROSINI, Marília Costa. Equidade e iniquidade no ensino superior: uma reflexão. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 62, p. 9-24, 2009.

FELICETTI, Vera Lucia; MOROSINI, Marília Costa; CABRERA, Alberto F. Estudante de primeira geração (P-Ger) na educação superior brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 28-43, jul./set. 2019.

FELICETTI, Vera Lucia. **Enciclopédia Brasileira de Educação Superior – EBES** [recurso eletrônico] / Marília Morosini (org.). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021. Recurso on-line (2 v.); (Ries/Pronex; v.10 e 11). Disponível em: <<https://editora.pucrs.br/livro/1563/>>. Acesso em: 8 dez. 2021.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. **Enciclopédia Brasileira de Educação Superior – EBES** [recurso eletrônico] / Marília Morosini (org.). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021. Recurso on-line (2 v.); (Ries/Pronex; v.10 e 11). Disponível em: <<https://editora.pucrs.br/livro/1563/>>. Acesso em: 8 dez. 2021.

FLORES, Cezar Augusto da Silva. **A escolha do curso superior no sistema de seleção unificada – SiSU: o caso do curso de enfermagem da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Sinop**. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. 2013.

FONAPRACE – **FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS**. Perfil Socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior. Brasília: Fonaprace, 316p. 2019.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto. Porto Editora, 1999.

GARCIA, Maurício. **Humboldt**: 200 anos da universidade de pesquisa. Disponível em: <blog.abmes.org.br/>. Acesso em: 9 set. 2017.

GENTIL, Viviane Kanitz. **Expansão, interiorização e democratização de acesso à educação superior pública**: o caso da UNIPAMPA / Viviane Kanitz Gentil. Orientador: Prof. Dr. Miriam Pires Corrêa de Lacerda. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS, 2017, 287 f.

GERHARDT, Tatiana Engel. SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. (org.) Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Joaquim. B. Barbosa. **O debate constitucional sobre as ações afirmativas**. Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/o-debate-constitucional-sobre-as-acoes-afirmativas-por-joaquim-barbosa/#gs.xoH01g4>>. Acesso em: 30 mar. 2019.

GÓMEZ, Carlota Guzmán. Las nuevas figuras estudiantiles y los múltiples sentidos de los estudios universitarios. **Revista de la Educación Superior** 46(182) (2017) 71-87.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Cultura, Turismo, Esporte e Lazer do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2019. Disponível em: <<https://www.turismo.rs.gov.br/inicial>>. Acesso em: 03 maio de 2019.

GUARNIERI, Fernanda Vieira; MELO-SILVA, Lucy Leal. Ações afirmativas na educação superior: rumos da discussão nos últimos cinco anos. **Psicologia & Sociedade**; p. 70–78, 2007.

GUIA DO ESTUDANTE. Disponível em: <<https://guiadoestudante.abril.com.br/>>. Acesso em: 30 mar. 2019.

IBGE. **Brasil em Síntese**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/jaguarao/panorama>>. Acesso em: 8 set. 2018.

[INGRESSO]. In: **DICIO**, Dicionário *On-line* de Português. Porto: 7 Graus, 2018. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/ingressos/>>. Acesso em: 7 abr. 2019.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAVILLE, Christian. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Christian Laville e Jean Dionne. trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEMUS, Maria de La Luz Arriaga. Democratização da educação. In: DUARTE, Adriana Maria Cancellari; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=380>>. Acesso em: 28 abr. 2019.

LÓPEZ, Néstor. **Equidad educativa y desigualdad social**: desafíos de la educación em el nuevo escenario latinoamericano. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. IPE – UNESCO, Sede Regional Buenos Aires, [s/d].

LOURENÇO, Vânia Maria. **Limites e possibilidade do ENEM no processo de democratização do acesso à educação superior brasileira** / Vânia Maria Lourenço. Orientador: Prof. Dr. Girlene Ribeiro de Jesus. Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, Mestrado Profissional em Educação, Brasília, DF, 2016. 145 f.

LUZ, Jackeline Nascimento Noronha da. **Políticas de ingresso na educação superior pública no Brasil**: contextos, concepções, movimentos e processos seletivos em perspectiva. Orientador: Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira. Tese (doutorado). Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia – GO, 2017. 215 f.

MADE FOR MINDS. **Vírus verbal**: frases de Bolsonaro sobre a pandemia [recurso on-line]. Disponível em: <<https://www.dw.com/pt-br/virus-verbal-frases-de-bolsonaro-sobre-a-pandemia/g-54080275>>. Acesso em: 17 dez. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Hermenêutica-dialética como caminho do pensamento social próprio. In: DESLANDES, Suely Ferreira. (org.). **Caminhos do pensamento**: epistemologia e método. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2002. p. 83-107.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12.ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. DESLANDES, Suely Ferreira. (orgs.) Caminhos do pensamento: epistemologia e método [*on-line*]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2020. **Criança, mulher e saúde collection**. ISBN 978-85-7541-411-8. Available form. SciELO Books <<http://bookx.scielo.org>>. Acesso em: 06 fev. 2021.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; 2. ed. São Paulo: Cortez; 2000.

MOROSINI, Marília Costa. Qualidade na educação superior: tendências do século. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 20, n. 43, São Paulo, maio/ago. 2009.

MOROSINI, Marília; FELICETTI, Vera Lucia. Estudantes de primeira geração (P- Ger) na educação superior brasileira: analisando os dados da PNS - 2013. **Educação em revista**, Curitiba, v. 35, n. 75, p. 103-120, May 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602019000300103&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 jan. 2021.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação** (UFSM), Santa Maria, p. 101-116, dez. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/15822>>. Acesso em: 17 out. 2018.

NASCIMENTO, Jaqueline Dourado do. **Mulheres nos cursos de engenharia da UFBA**: um estudo sobre o acesso e desempenho / Jaqueline Dourado do Nascimento. Orientador: Prof. Dr. Robinson Moreira Tenório. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2017. 269 f.

NETTO, Roberto Magno Reis; CHAGAS, Clay Anderson Nunes. O Método Hermenêutico-Dialético aplicado às Ciências Sociais: uma análise sobre sua utilização para o estudo do tráfico de drogas. **Textos & Contextos** (Porto Alegre), v. 18, n. 2, p. e29611, 31 dez. 2019.

NONATO, Brécia França. **Lei de Cotas e SiSU**: análise do processo de escolha dos cursos superiores e do perfil dos estudantes da UFMG antes e após as mudanças na forma de acesso às Instituições Federais. Orientador: Prof. Dr. Claudio Marques Martins Nogueira. Tese (doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Faculdade de Educação, Belo Horizonte – MG, 2018. 300 f.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa** [online]. 1999, v. 25, n. 1. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97021999000100002>>. Acesso em: 9 jun. 2021.

NÓVOA, António. Novas disposições dos professores - A escola como lugar da formação. **Correio da Educação**, n. 47, 16 fev. 2004. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/12421028.pdf>>. Acesso: 08 jun. 2021.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade** [on-line]. 2019, v. 44, n. 3. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-623684910>>. Acesso em: 8 jun. 2021.

OLIVEIRA, Jonas de Paula. **Acesso à Educação Superior pelo ENEM/SiSU: uma análise da implementação nas Universidades Sul-Mato-Grossenses.** / Jonas de Paula Oliveira. Orientadora: Profa. Dra. Giselle Cristina Martins Real. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. Dourados, MS: 2014. 134f.

[PERMANÊNCIA]. In: **DICIO**, Dicionário *On-line* de Português. Porto: 7Graus, 2018. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/permanencia/>>. Acesso em: 23 abr. 2019.

PIXABAY. **Silhuetas**. Disponível em: <<https://pixabay.com/pt/illustrations/search/silhuetas>>. Acesso em: 10 out. 2021.

PRINCÍPIOS DE YOGYAKARTA. Princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero. Disponível em: <<http://www.yogyakartaprinciples.org/>>. Acesso em: 6 nov. 2020.

RAMOS, Danielle de Miranda. O que é margem de erro de uma pesquisa?. **Brasil Escola**. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/matematica/o-que-margem-erro-uma-pesquisa.htm>>. Acesso em: 19 set. 2020.

REIS, Roseli Souza dos Nunes; VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. A permanência na educação superior: múltiplos olhares. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 6, n. 16, p. 48-63, out. 2016. ISSN 2237-258X. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/5708/2914>>. Acesso em: 01 fev. 2021

RIGO, Júlia da Silva. **Percursos de formação de estudantes de licenciatura noturna na UFV: ENEM, SISU e evasão.** 2016. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2016.

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

RISTOFF, Dilvo. Democratização do campus: impactos dos programas de inclusão sobre o perfil da graduação. Rio de Janeiro: **Cadernos do GEA**, n.9, jan./jun. 2016.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogos Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p.37-50, set./dez. 2006.

ROZEK, Marlene. Educação superior, inclusão e interculturalidade. In.: ZABALZA, Miguel Angel Beraza. **Engagement na educação superior**: conceitos, significados e contribuições para a universidade contemporânea. (org.). Miguel Angel Beraza Zabalza, Manuir Mentges, Maria Inês Côrte Vitória. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018.

SAMPAIO, Helena. **Evolução do ensino superior brasileiro (1808-1990)**. Documento de Trabalho 8/91. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991.

SANTOS, Janete. **Acesso à educação superior**: a utilização do ENEM/SiSU na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. 126 f.

SANTOS, Elenice Cheis dos. **Políticas de assistência estudantil para estudantes cotistas de baixa renda na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS** / Elenice Cheis dos Santos. Orientadora: Neusa Chaves Batista. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2018. 154 f.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**: Técnica e Tempo, Razão e Emoção / Milton Santos. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, Milton. O lugar e o cotidiano. In: **Epistemologias do Sul** / Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Meneses (org.). São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SENADO FEDERAL. **Comissão Parlamentar de Inquérito da Pandemia**. Instituída pelos requerimentos nº 1.371 e 1.372, de 2021. Relatório Final. Disponível em: < <https://static.poder360.com.br/2021/10/relatorio-final-renan-calheiros-cpi.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2021.

SILVA, Cristina Barcelos da; RESENDE, João Manoel Vieira Soares de; AMARAL, Shirlena Campos de Souza; OLIVEIRA, Fábio Machado de; BENEVENUTI, Clesiane Bindaco. O envolver e o envolver-se com a noção de Permanência: O acolhimento na perspectiva da inclusão escolar. **Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva**, vol. 12(2), p. 101-113, 2019.

SCHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**. São Paulo. v. 4, n. 2, p. 196-299. Dez. 2014.

SILVA, Maria das Graças Martins; VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. Acesso na educação superior: significados e tendências em curso. **Série Estudos**, Campo Grande, n. 30, p. 10-25, jul. /dez. 2010.

SILVA, Maria das Graças Martins; VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. Acesso nas políticas da educação superior: dimensões e indicadores em questão. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP, v. 18, n. 3, p. 727-747, nov. 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria Cultural e Educação** – um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**, Petrópolis: Vozes, 2000a.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed.; 8. reimp.; Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização**. (org.). Magda Becker Soares e Francisca Maciel. Brasília: MEC/Inep/ Comped, 2000. 173 p.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Democratizar a democracia**: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2002.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **O fórum social mundial**: manual de uso. Madison, 2004. Disponível em: < <https://www.ces.uc.pt/bss/documentos/fsm.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2019.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. trad. Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: **Epistemologias do Sul** / Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Meneses (org.) São Paulo: Cortez, 2010.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Um discurso sobre as ciências**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **A difícil democracia**: reinventar as esquerdas. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. As três ignorâncias contra a democracia. **Outras Palavras**, 2019. Disponível em: < <https://outraspalavras.net/crise-civilizatoria/boaventura-tres-ignorancias-contra-a-democracia/>>. Acesso em: 28 abr. 2019.

SOUZA, Maria Antônia de. Sobre o conceito de prática pedagógica. **Práticas pedagógicas e elementos articuladores**. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, p. 38-65, 2016.

SOUZA, Eliane Almeida de. **Dez anos de cotas na UFRGS**: um estudo das ações afirmativas na perspectiva do acesso, permanência e empoderamento dos alunos negros diplomados / Eliane Almeida de Souza. Orientador: Jaime José Zitkoski. Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2017-. 253 f.

SPOSATI, Aldaiza. Equidade. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancellari; VIEIRA, Lívia Maria Frada. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: < <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=270>>. Acesso em: 23 abr. 2019.

STEIN, Ernildo. Dialética e Hermenêutica: uma controvérsia sobre método e filosofia. In: **Dialética e Hermenêutica**. (Jurgen Habermas). São Paulo: L&PM, 1987, p.98-134.

TARDIF, M. LESSARD, Claude, LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. in: Dossiê: interpretando o trabalho docente, **Revista Teoria e Educação**, Pannonica Editora LTDA, n. 4, 1991, p. 215-234.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TAVARES, Marcelo. et al. Apoio psicológico e social a estudantes nas universidades brasileiras. In: KULLMANN, Geila Gonçalves et al. (org.). **Apoio estudantil**: reflexões sobre o ingresso e permanência no ensino superior. Santa Maria: UFSM, 2008. v. 1. p. 257-280.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino superior no Brasil**: análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989. 212p.

TINTO, Vincent. Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. **Revista de Educación Superior**, v. 71, p. 33-51, 1989.

TORINI, Danilo. Questionários *on-line*. In: ABDAL, Alexandre; OLIVEIRA, Maria Carolina Vasconcelos; GHEZZI, Daniela Ribas (orgs.). **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais**: Bloco Quantitativo. São Paulo: CEBRAP, 2016, p. 3-99.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. Plano de desenvolvimento Institucional 2014-2018. Bagé: UNIPAMPA, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023 – Bagé: UNIPAMPA, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. Dados abertos. Disponível em: <<http://novoportal.UNIPAMPA.edu.br/novoportal/dados-abertos>>. Acesso em: 10 set. 2018.

VIEIRA DE SOUSA, José. **Enciclopédia Brasileira de Educação Superior – EBES** [recurso eletrônico] / Marília Morosini (org.). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021. Recurso on-line (2 v.); (Ries/Pronex; v.10 e 11). Disponível em: <<https://editora.pucrs.br/livro/1563/>>. Acesso em: 8 dez. 2021.

Apêndices

Apêndice A

DIMENSÃO DO INGRESSO - ESTUDANTES REGULARES

Oi! Meu nome é Darlise Nunes Ferreira, sou servidora da UNIPAMPA – Campus Jaguarão e atualmente curso o Doutorado em Educação da Universidade Federal de Pelotas. Estou coletando dados que auxiliarão na elaboração dos meus estudos, no qual busco saber: quais as implicações dos diversos perfis discentes – propiciados pelo atual sistema de ingresso no ensino superior (ENEM/SiSU) – para a permanência e a qualidade da formação dos estudantes, especificamente aqui no Campus Jaguarão. Assim, solicito a sua participação respondendo o questionário auto aplicado a seguir. Esteja certo de que sua colaboração será de grande utilidade para o propósito desse trabalho.

*Obrigatório

E-mail *

1. Você é estudante de: *

- Tecnologia em Gestão de Turismo
- História - Licenciatura
- Letras - Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola - Licenciatura
- Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa - Licenciatura
- Licenciatura em Letras Português/Espanhol e Respectivas Literaturas
- Pedagogia – Licenciatura
- Bacharelado em Produção e Política Cultural

2. Você nasceu em: *

- Jaguarão/RS
- Outra cidade do RS
- Outro estado do Brasil
- Outro país

3. Você reside em Jaguarão: *

- Por causa do seu curso
- Já residia em Jaguarão antes da matrícula na UNIPAMPA
- Não resido em Jaguarão

4. Qual a sua idade? *

- Até 30 anos
- 31 anos ou mais

5. Qual o seu sexo? *

- Feminino
- Masculino
- Prefiro não me classificar
- Prefiro não responder

6. Qual a sua identidade de gênero? *

- Mulher cisgênero (que se identifica com o sexo que lhe foi designado ao nascer)
- Homem cisgênero (que se identifica com o sexo que lhe foi designado ao nascer)
- Mulher transexual/transgênero (possui outra identidade de gênero, diferente da que lhe foi designada ao nascer)
- Homem transexual/transgênero (possui outra identidade de gênero, diferente da que lhe foi designada ao nascer)
- Não-binário (não define sua identidade de gênero dentro do sistema binário homem-mulher)

- Outro
- Prefiro não me classificar
- Prefiro não responder

7. Qual a sua orientação sexual *

- Homossexual
- Heterossexual
- Bissexual
- Pansexual (atração sexual ou romântica por pessoas independentemente do sexo ou gênero delas)
- Assexual (falta de orientação e desejo sexual)
- Outro
- Prefiro não me classificar
- Prefiro não responder

8. Qual sua cor ou raça? *

- Amarela
- Branca
- Parda
- Preta
- Indígena
- Prefiro não me classificar
- Prefiro não responder

9. Você possui alguma deficiência? *

- Não
- Física
- Intelectual
- Múltipla
- Transtorno global do desenvolvimento (Autismo, Síndrome de Rett, Síndrome de Heller, Síndrome de Asperger etc.)
- Baixa visão / cegueira (perda grave de visão que não pode ser corrigida por tratamento clínico ou cirúrgico, nem com óculos convencionais / perda total da visão)
- Deficiência auditiva / surdez

10. Sua forma de ingresso na UNIPAMPA foi: *

- Chamada regular SiSU
- Lista de espera SiSU
- Chamada oral por nota do ENEM
- Chamada por nota do ENEM
- Chamada por nota do ENEM II

11. Qual foi a sua modalidade de vaga ao ingressar na UNIPAMPA? *

- Ampla concorrência
- Cota escola pública SEM declaração de renda e SEM declaração de etnia
- Cota escola pública SEM declaração de renda e COM declaração de etnia
- Cota escola pública COM declaração de renda e SEM declaração de etnia
- Cota escola pública COM declaração de renda e COM declaração de etnia
- Cota por deficiência

12. Quanto a sua ocupação, você: *

- Só estuda
- Estuda e tem trabalho remunerado de qualquer natureza
- Estuda e está à procura de trabalho

13. Quanto a caracterização familiar, você: *
- É pai/mãe de família (provê o sustento de seus familiares em grau ascendente ou descendente) Ajuda nas despesas de casa
 - Tem garantido seu sustento por familiares ou afins
14. Você tem filhos/as? *
- Não
 - Sim e o sustento dele/s depende exclusivamente de mim
 - Sim e contribuo com o sustento dele/s
 - Sim, mas o sustento dele/s não depende de mim
15. Considerando atividades de rotina, você ocupa seu tempo: *
- Apenas com seu estudo
 - Entre estudo e trabalho remunerado
 - Entre estudo e rotina doméstica (cuidar da casa e/ou dos filhos)
 - Entre estudo, rotina doméstica (cuidar da casa e/ou dos filhos) e trabalho remunerado
16. Atualmente, onde você reside? *
- Na casa dos pais
 - Com companheiro/a ou cônjuge
 - Sozinho
 - Em república ou moradia coletiva
 - Na casa de outros familiares
 - Em pensionato / pensão / hotel
 - Na casa de amigos ou colegas
17. Considerando seus familiares em grau ascendente e descende, em linha reta (bisavô/á, avô/ó, pai/mãe, filho/a, neto/a, bisneto/a etc.) ou transversal (tio-avô/ó, tio/a, primo/a etc.), você: *
- É o primeiro matriculado em curso superior
 - Outros familiares já se matricularam mas NÃO concluíram um curso superior
 - Outros familiares já concluíram algum curso superior
18. Esta questão é específica para estudante oriundo de OUTRA CIDADE que não Jaguarão, ou de OUTRO ESTADO que não o RS: **descreva como tem sido sua experiência de inserção na UNIPAMPA e na cidade de Jaguarão.**
19. Esta questão é específica para estudante DE JAGUARÃO (que já residiam na cidade antes da matrícula na UNIPAMPA): **descreva como tem sido sua experiência com os estudantes oriundos de outros lugares e com outras culturas.**
20. Solicito agora que você indique UM/A PROFESSOR/A que, na sua opinião, tem sido capaz de articular as diversas culturas e considerar os diversos perfis de estudantes presentes no Campus Jaguarão da UNIPAMPA – em função do SiSU – no seu modo de ministrar aulas. Aquele professor que dá voz e valor às manifestações que demonstram outros hábitos culturais e que consegue integrá-las com as especificidades da cultura regional.

Apêndice B

ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: DADOS SOBRE A PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES

Oi! Meu nome é Darlise Nunes Ferreira, sou servidora da UNIPAMPA – Campus Jaguarão e atualmente curso o Doutorado em Educação da Universidade Federal de Pelotas. Estou coletando dados que auxiliarão na elaboração dos meus estudos, no qual busco saber: quais as implicações dos diversos perfis discentes – propiciados pelo atual sistema de ingresso no ensino superior (ENEM/SiSU) – para a permanência e a qualidade da formação dos estudantes, especificamente aqui no Campus Jaguarão. Assim, solicito a sua participação respondendo o questionário autoaplicado a seguir. Esteja certo de que sua colaboração será de grande utilidade para o propósito desse trabalho.

PERCEPÇÃO DOS EGRESSOS

É de conhecimento público que os índices de evasão no Ensino Superior têm acompanhado de forma diretamente proporcional a ampliação das vagas nesse nível de ensino e, como egresso de um dos cursos de graduação da UNIPAMPA, sabes que a realidade no Campus Jaguarão confirma essa estatística.

No período de 2013/1 a 2019/2, 431 estudantes concluíram com êxito a sua formação em um dos cursos de graduação ofertados no Campus Jaguarão. Destes, 145 eram estudantes oriundos de outras cidades/regiões que não Jaguarão(RS) e Arroio Grande(RS). Entre estes egressos, está você!

Com base nesta informação, dê valor às afirmativas abaixo, para as quais o 1 equivale a "pouco verdadeiro" e o 10 equivale a "muito verdadeiro".

*Obrigatório

E-mail *

1. Você reconhece o acolhimento nas ações da UNIPAMPA, a ponto de perceber a universidade como um local "agradável, confortável, hospitaleiro e não inóspito". *

| | | | | | | | | | | |
|------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| Pouco verdadeiro | <input type="radio"/> | Muito verdadeiro |

2. O desejo e o gosto pela sequência dos seus estudos e – consequentemente – pela conclusão do curso, foram maiores que os sentimentos de obrigação em concluir a graduação e mais expressivo que possíveis expectativas familiares. *

| | | | | | | | | | | |
|------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| Pouco verdadeiro | <input type="radio"/> | Muito verdadeiro |

3. Você percebe a diversidade cultural e a repercussão da pluralidade de pessoas na aula universitária e na prática pedagógica dos docentes a ponto de afirmar que os professores refletem sobre a necessidade de um trabalho pedagógico que dê conta de atender essas demandas.*

| | | | | | | | | | | | |
|------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| Pouco verdadeiro | <input type="radio"/> | Muito verdadeiro |

4. Os professores abordam reflexivamente a diversidade cultural dos estudantes e consideram as experiências de vida dos grupos como elementos importantes na construção das aprendizagens e de novos saberes a ponto de haver a articulação com os saberes específicos dos componentes curriculares.*

| | | | | | | | | | | | |
|------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| Pouco verdadeiro | <input type="radio"/> | Muito verdadeiro |

5. As pessoas da cidade acolhem satisfatoriamente os estudantes de outros locais/regiões colaborando com a adaptação desses grupos no novo local.*

| | | | | | | | | | | | |
|------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| Pouco verdadeiro | <input type="radio"/> | Muito verdadeiro |

6. Os estudantes de outros locais/regiões modificam-se em razão das práticas culturais dos estudantes/moradores de Jaguarão.*

| | | | | | | | | | | | |
|------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| Pouco verdadeiro | <input type="radio"/> | Muito verdadeiro |

7. O processo de adaptação dos estudantes de outros locais/regiões na cidade de Jaguarão é facilitado a partir da formação de "grupos de iguais". O fortalecimento das identidades é construído primeiro entre os estudantes "de fora" e, num segundo momento, a integração com a comunidade começa a se estabelecer.*

| | | | | | | | | | | | |
|------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| Pouco verdadeiro | <input type="radio"/> | Muito verdadeiro |

8. No decorrer de sua permanência na cidade de Jaguarão você se percebeu integrado/adaptação às práticas culturais locais.*

| | | | | | | | | | | | |
|------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| Pouco verdadeiro | <input type="radio"/> | Muito verdadeiro |

9. Descreva como foi sua experiência de inserção na UNIPAMPA e na cidade de Jaguarão.*

10. Indique UM/A PROFESSOR/A que, na sua opinião, foi capaz de articular as diversas culturas e considerar os diversos perfis de estudantes presentes no Campus Jaguarão da UNIPAMPA - em função do SiSU - no seu modo de ministrar aulas. Aquele professor que deu voz e valor às manifestações que demonstraram outros hábitos culturais e que conseguiram integrá-las com as especificidades da cultura regional.*

Apêndice C

Convite para colaborar em pesquisa de Doutorado.

*Obrigatório

E-mail *

O acesso ao ensino superior e o SiSU: as implicações dos perfis dos estudantes no ingresso na permanência e na qualidade da formação

Título do trabalho

Termo de Consentimento Livre Esclarecido - TCLE

Convido-lhe a participar da pesquisa: “O acesso ao ensino superior e o SiSU: a diversidade cultural e o perfil dos estudantes expressos nas dimensões do ingresso, da permanência e da qualidade da formação”, que tem como pesquisadora responsável Darlise Nunes Ferreira (estudante de Doutorado) e supervisão da Professora Doutora Maria Isabel da Cunha (orientadora do estudo). Esta pesquisa pretende saber “quais as implicações dos diversos perfis discentes – propiciados pelo atual sistema de ingresso no ensino superior (ENEM/SiSU) – para a permanência e a qualidade da formação dos estudantes”. Destaco as modificações na universidade pública decorrentes da implantação do SiSU e que abarcam os estudantes, os docentes, o ambiente e a valorização dos conhecimentos, como um dos fatores que motivam este estudo. Os dados para análise estão sendo coletados considerando as dimensões do ingresso, da permanência e da qualidade da formação. Na abordagem do ingresso e da permanência, meu contato foi com estudantes. Para tratar da qualidade da formação proponho dialogar com docentes. Como cheguei ao seu nome? Na interação com os alunos solicitei que indicassem um professor “capaz de articular as diversas culturas e considerar o perfil de cada estudante no seu modo de dar aulas”. Obtive a participação de cento e cinquenta e sete estudantes e elenquei os seis professores mais citados - dentre os quais está você -, para encaminhar esse convite. Informo que não haverá na produção dessa tese, a divulgação de nenhum dado que possa lhe identificar. Assim, solicito que indique sua posição quanto a participação neste estudo. *

Marcar apenas uma oval.

- Aceito participar
 Não aceito participar

DIMENSÕES DO INGRESSO E DA PERMANÊNCIA: COM A PALAVRA, OS ESTUDANTES

SOLICITAÇÃO: "Indica UM/A PROFESSOR/A que, na sua opinião, é capaz de articular as diversas culturas e considerar os diversos perfis de estudantes no seu modo de ministrar aulas. Aquele professor que dá voz e valor às manifestações que demonstram outros hábitos culturais e que conseguem integrá-las com as especificidades da cultura regional e com o componente curricular ministrado".

Os nomes dos professores são fictícios.

EXCERTO 1: "acredito que o José Ricardo é um professor com esse perfil. Suas aulas são bastante dinâmicas com uso de recursos diversos, sempre dialoga os conteúdos dos componentes curriculares com questões das nossas vidas cotidianas, da cultura local e questões cosmopolitas que abarcam experiências diversas, de estudantes advindos de outros estados e outras cidades".

EXCERTO 2: "a professora Maria Luíza sempre está muito atenta a essa articulação entre as diferenças culturais, creio que é a professora menos bairrista que temos (não coloco esse termo como algo ruim, é inerente às questões regionais), a meu ver é a que melhor consegue compreender e estimular as trocas culturais".

EXCERTO 3: "todos os professores sempre levam em consideração os regionalismos existente entre os nós, estudantes, porém uma professora que sempre tem interesse em conhecer mais da nossa cultura e diversidade é a professora Vitória".

EXCERTO 4: "acho que muitos professores conseguem dar conta desse hibridismo de cultura, porém, um professor que me marcou muito foi o Paulo Renato. As aulas proferidas por ele alimentavam a alma, ele certamente conseguia atingir à todos com supremacia. O mais interessante é que as aulas eram tão envolvente que muitas vezes perdíamos até mesmo a noção de tempo".

DIMENSÃO DA QUALIDADE DA FORMAÇÃO - DIÁLOGO COM PROFESSORES

Caro/a professor/a, o seu nome está entre os mais citados pelos cento e cinquenta e sete estudantes do Campus Jaguarão da UNIPAMPA (regulares e egressos) que participaram dessa pesquisa. Você é descrito como um/a professor/a "capaz de articular as diversas culturas e considerar os diversos perfis de estudantes no seu modo de ministrar aulas". Os estudantes lhe dão atributos como "o/a professor/a que dá voz e valor às manifestações de hábitos culturais distintos, que consegue integrá-los com as especificidades da cultura regional e com o componente curricular ministrado".

Agora que você tem essa informação, solicito que: a) teça algumas considerações sobre a diversidade cultural do público estudantil na UNIPAMPA. b) Elenque quais as habilidades ou postura que consideras fundamentais para receber este reconhecimento por parte dos estudantes? c) Indique se nos planos de ensino dos seus componentes curriculares há a previsão explícita desse tipo de ação ou são determinadas situações em sala de aula que acabam por suscitar atitudes integradoras e de valorização das diversas culturas representadas por esses estudantes? d) Outras considerações que achares importante sobre esse tema.

Para responder opte por um dos seguintes meios: RESPOSTA ESCRITA no próprio formulário ou anexando arquivo de VÍDEO ou ÁUDIO.

Resposta escrita

Resposta com anexo.

Arquivos enviados:

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Formulário

Google

