

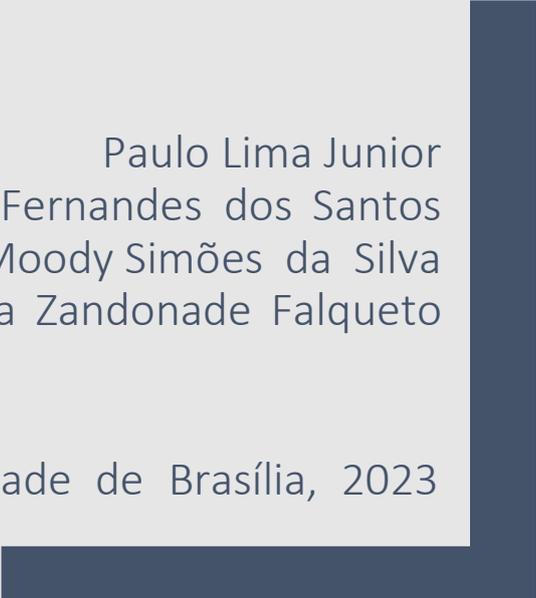


Ingresso, retenção e conclusão dos cursos de
graduação da Faculdade UnB Planaltina

ANÁLISE DE CENÁRIO

Paulo Lima Junior
André Vitor Fernandes dos Santos
Delano Moody Simões da Silva
Junia Maria Zandonade Falqueto

Universidade de Brasília, 2023



Análise de Cenário

Ingresso, retenção e conclusão
dos cursos da Faculdade UnB Planaltina

Paulo Lima Junior
André Vitor Fernandes dos Santos
Delano Moody Simões da Silva
Junia Maria Zandonade Falqueto

Universidade de Brasília
Brasília, 2023

Sumário

1. INTRODUÇÃO	3
1.1 Objetivos	4
1.1.1 Objetivo geral	4
1.1.2 Objetivos específicos	4
1.2 Contexto de Pesquisa – Faculdade UnB Planaltina (FUP)	4
1.2.1 O Projeto Inicial	5
1.2.2 A Implantação do Campus	5
1.2.3 A FUP Hoje	5
1.2.4 Desafios históricos e estratégias de enfrentamento	6
1.3 Referencial Teórico	7
1.3.1 A construção social das aspirações profissionais	8
1.3.2 O campo acadêmico como espaço de luta e disputa	9
1.3.3 Estrutura e funcionamento do campo acadêmico	10
2. EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA	13
2.1. Ingresso na Educação Superior Brasileira	13
2.1.1 Ingresso na Educação Superior Brasileira por Categoria Administrativa	13
2.1.2 Ingresso na Educação Superior Brasileira por Grau Acadêmico	16
2.1.3 Ingresso na Educação Superior Brasileira por Curso de Graduação	18
2.2 Fluxo Acadêmico na Educação Superior Brasileira	19
2.2.1 Indicadores de Fluxo por Categoria Administrativa	21
2.2.2 Indicadores de Fluxo por Grau Acadêmico	22
2.2.3 Indicadores de Fluxo por Curso de Graduação	22
3. UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB)	25
3.1. Ingresso nos cursos da UnB	25
3.1.1 Taxas de ocupação nos cursos da Universidade de Brasília	28
3.1.2 Relação candidato/vaga nos cursos da Universidade de Brasília	30
3.2. Fluxo Acadêmico nos cursos da UnB	33
3.2.1 Indicadores de fluxo ao longo do tempo na UnB	34
3.2.2 Indicadores de fluxo nos cursos da FUP	35
4. SÍNTESE DOS RESULTADOS	37
5. PROPOSTAS	38
5.1 Rever a política de ingresso na UnB	38
5.2 Pensar em formas de ingresso específicas da FUP?	39
5.3 Fortalecer a comunicação com a região de Planaltina	40
6. REFERÊNCIAS	43

1. Introdução

A democratização do acesso à educação superior de qualidade é um dos compromissos fundantes das políticas de bem-estar social em todo o globo. Tendo em vista a efetivação dessas políticas, o **ingresso**, a **permanência** e a **conclusão** dos cursos de graduação têm sido consistentemente monitorados nas mais diversas instituições. O presente relatório visa contribuir para a estratégia de gestão da Faculdade UnB Planaltina (FUP) por meio de uma **análise de cenário** da educação superior no Brasil, na UnB e na FUP em termos dos indicadores de ingresso, permanência e conclusão dos cursos de graduação.

Como primeira aproximação, escolher ingressar e permanecer em um curso de graduação pode parecer uma questão estritamente individual. No entanto, tudo indica que essa escolha individual é flexivelmente orientada por questões mais amplas, tais como: o estado da economia global-nacional, as políticas educacionais do país e das instituições de ensino, as aspirações profissionais e estratégias de investimento das famílias. Por essa razão, escolhas muito individuais costumam ser marcadas por transformações mais amplas no cenário econômico, social e cultural.

Para dar conta de como a estrutura social e a conjuntura histórica participam das experiências individuais, podemos imaginar que as preferências e aspirações dos estudantes são orientadas por um *sensu práctico* (BOURDIEU, 1980) que, resultante das experiências passadas, orienta suas ações em direção ao futuro. A própria percepção de que alguns futuros são mais ou menos inimagináveis é constituída a partir desse passado incorporado que orienta, sempre flexivelmente, as aspirações profissionais, a boa-vontade cultural e a obstinação intelectual de todos os nossos estudantes (BOURDIEU, 1979).

A evasão, a permanência e a conclusão de um curso de graduação implicam diversos atores além do próprio estudante. De maneira imediata, estão implicados seus professores, colegas, familiares e amigos; sendo importantes, também, as ações de gestores, políticos, líderes religiosos e demais influenciadores. A percepção de que todos os atores envolvidos são socialmente configurados conduz à importância de uma análise relacional do cenário em que se encontra a educação superior no Brasil, buscando compreender como a estrutura e a transformação dos sistemas de ensino implicam um conjunto de relações específicas que os atores individuais são capazes de estabelecer uns com os outros, criando e abandonando oportunidades de aprender.

Por exemplo, ao analisar a evasão na educação superior brasileira, Lima Junior et al. (2019) indicam que as taxas de evasão podem aumentar em períodos de expansão do sistema educacional. Segundo esses autores, a própria expansão e diversificação da oferta de educação superior contribui para um aumento da mobilidade estudantil e, portanto, das taxas de evasão. Ao lado disso, o Mapa do Ensino Superior (SEMESP, 2022) sugere que a ocupação de vagas caiu em todo o Brasil durante a pandemia ao mesmo tempo em que aumentou o ingresso na modalidade EAD. De fato, a crise econômica e sanitária da pandemia do COVID contribuiu para o empobrecimento e adoecimento da população mais pobre, complicando sua participação em cursos presenciais de graduação. Esses dados mostram que, durante períodos de expansão ou crise, os indicadores de fluxo acadêmico podem sofrer alterações que refletem mudanças tanto globais quanto setoriais no comportamento populacional (LIMA JUNIOR *et al.*, 2019). Conhecer e compreender essas mudanças de comportamento é estratégico para a gestão da educação.

Com respeito aos indicadores de fluxo acadêmico, é cada vez mais comum que eles sejam evocados para analisar a efetividade do investimento público em educação. Por exemplo, há alguns anos, a consultoria legislativa da Câmara dos Deputados (GILIOLI, 2016) mostrou preocupação com os impactos do Sistema de Seleção Unificado (SiSU) nas taxas de evasão da educação superior brasileira. De fato, ao promover a mobilidade estudantil em todo território nacional, o SiSU favorece que os estudantes abandonem seus cursos de graduação mais precoce e frequentemente (CABELLO *et al.*, 2021).

Por se tratar de um fenômeno de massa, o abandono da educação superior implica perdas tanto humanas quanto econômicas. De fato, sabemos que os filhos de classe popular são mais propensos a abandonar os cursos de graduação na rede privada e pública (KNOP; COLLARES, 2019) seja pelas carências que enfrentam ou, pelas estratégias incorporadas de investimento escolar correlativas a essas carências (BOURDIEU, 1979). As sucessivas reprovações às quais os moradores das periferias costumam estar sujeitos (LIMA JUNIOR; OSTERMANN; REZENDE, 2013), combinadas ao racismo estrutural (GOMES, 2021) e à pressão para atingir padrões idealizados de excelência acadêmica (LIMA JUNIOR *et al.*, 2020b), contribuem para a fraca integração dos estudantes de periferia em alguns cursos de graduação (LIMA JUNIOR *et al.*, 2020a). Por todas essas razões, a desistência em massa da educação superior precisa ser enfrentada como um problema.

Por outro lado, a realidade amarga da evasão pode ser matizada se reconhecermos que nem todas as razões que levam os discentes ao abandono resultam de sua vulnerabilidade ou de negligência da instituição (RANGEL *et al.*, 2019). Nem todas as razões que levam os discentes a abandonarem seus cursos são imediatamente imputáveis a condutas repreensíveis. Em alguns casos, o abandono do curso dá-se por um “efeito trampolim” (MIRANDA JÚNIOR; CABELLO, 2019), no qual o discente alcança novas posições (profissionais ou acadêmicas) abandonando o curso antes da sua conclusão. Em outras palavras, o efeito trampolim mostra que a evasão também pode marcar o surgimento de uma oportunidade (e não somente a presença de um obstáculo). Esse efeito trampolim produz certos padrões migratórios dentro da universidade, esvaziando cursos de atratividade média ou baixa, como os de licenciatura (MEIRELES, 2019), e preenchendo vagas nos cursos mais atrativos. Por todas essas razões, a desistência da educação superior precisa ser percebida em sua natureza multicausal, de maneira reflexiva e atenta à vida que existe por trás dos números.

O investimento público em educação superior, entre outras coisas, presume a efetivação da formação de profissionais das diversas áreas de conhecimento. Porém, a evasão só se transforma em um problema *em si* para os analistas que substituem o compromisso humanista de formar pessoas pela lógica economicista da *accountability*, segundo a qual as instituições de ensino devem ser penalizadas quando seus discentes, no exercício saudável da liberdade, abandonam um curso em favor de um percurso profissional alternativo. Com respeito a essa questão, uma fração expressiva das matrículas contadas como casos de evasão representam, em realidade, mobilidade entre cursos da mesma instituição. Diante dos dados, é prematuro presumir que todos os casos de evasão resultem de fracasso discente ou de negligência institucional (RANGEL *et al.*, 2019); mas é sempre saudável, quando as taxas de evasão forem elevadas e as de ingresso, reduzidas, examinar cuidadosamente as condições de aprendizagem oferecidas pela instituição aos discentes. Em geral, também há estudantes bem-sucedidos que abandonam seus cursos em favor de um futuro profissional considerado, por eles, mais vantajoso. O recurso aos índices de evasão para a tomada de decisão pode ser mais reflexivo e não precisa se basear na falsa premissa de que todos os casos de desistência resultam de fracasso pessoal ou ineficiência institucional.

Com efeito, os indicadores de fluxo acadêmico podem ser muito “saudáveis” mesmo em cursos que não têm muitas qualidades educativas, desde que estejam bem ajustados às demandas de mercado. A análise desses indicadores de trajetória acadêmica complementa (sem, jamais, substituir) o julgamento político sobre a contribuição dos cursos de graduação para as comunidades que atendem. Um olhar mais humanista para as estatísticas de trajetória acadêmica é, portanto, mais sistêmico e não se rende tão prontamente à vulgata economicista. A análise estatística pode auxiliar a tomada de decisão dos gestores educacionais sem jamais subtrair a especificidade política dessas decisões.

1.1 Objetivos

Este relatório integra a gestão estratégica da FUP (UnB) e pretende orientar decisões locais visando fomentar o ingresso, a permanência e a conclusão dos cursos de graduação. A análise reportada neste relatório será orientada pelas seguintes questões de pesquisa.

1.1.1 Objetivo geral

- Traçar um panorama da Educação Superior no Brasil, da Universidade de Brasília e da Faculdade UnB Planaltina no tocante ao **ingresso**, à **permanência** e à **conclusão** dos cursos de graduação oferecidos.

1.1.2 Objetivos específicos

- **Diagnóstico.** Produzir e interpretar séries temporais dos principais descritores de trajetória discente na educação superior nos últimos anos.
- **Proposta de ação.** Com base na etapa anterior, serão propostas ações estratégicas incluindo objetivos específicos, metas consistentes com os objetivos específicos, proposta de cronograma para a execução das metas, marcadores de acompanhamento dos resultados [as propostas de ação estão descritas em outro relatório].

1.2 Contexto de Pesquisa – Faculdade UnB Planaltina (FUP)

Criada em 16 de maio de 2006, a FUP foi a primeira obra do projeto de expansão da Universidade de Brasília, sendo anterior ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Com ênfase no ensino sob uma perspectiva interdisciplinar e buscando melhorias para a comunidade próxima à região, a formação ofertada pela FUP é desenvolvida em torno da ciência, do meio ambiente, da organização sociocultural, da agricultura familiar, do desenvolvimento rural e das ciências ambientais. Destaca-se tanto pela dinâmica participativa que possui, quanto pela busca por fomentar uma cultura institucional inclusiva baseada na produção do conhecimento a serviço da transformação da sociedade.

1.2.1 O Projeto Inicial

Em 2005, assinado pela gestão do Reitor Lauro Morhy, a UnB publicou um Plano de Expansão que considerava quatro *campi*, dispostos em quatro regiões de influência do Campus Darcy Ribeiro, escolhidas por meio de características econômicas e geográficas das Regiões Administrativas do DF (RAs). Assim, foram planejados os *campi* de Ceilândia, Gama e Planaltina, o qual corresponde à região de influência que agrega Planaltina, Sobradinho, Brazlândia, Formosa, Buritis, Cabeceiras, Planaltina de Goiás, Vila Boa e Água Fria de Goiás.

O plano, inicialmente impreciso, apontava a abertura de vagas em quatro cursos que, por finalidade, deveriam estar voltados às demandas da população da região, permitindo à UnB assumir o papel de catalisador do processo de desenvolvimento socioeconômico e científico regional.

1.2.2 A Implantação do Campus

Os primeiros docentes aprovados em concurso público para atuar na FUP assumiram seus cargos entre dezembro de 2005 e fevereiro de 2006 e foram encarregados da elaboração dos primeiros Projetos Políticos Pedagógicos do novo *campus*. O primeiro vestibular com vagas previstas foi realizado em março de 2006, de maneira descentralizada, em três localidades: Planaltina-DF, Sobradinho- DF e Formosa-GO. Para a seleção, a UnB criou um programa de inserção social que concedia um acréscimo de 20% na nota final das provas objetivas dos candidatos classificados que fizeram o ensino médio em escolas públicas correspondentes à área de influência. Esse benefício foi extinto em 2016¹.

No ato da sua inauguração oficial, em maio de 2006, a FUP contava com 70 estudantes matriculados nos cursos de Licenciatura em Ciências Naturais e de Bacharelado em Gestão do Agronegócio, dez professores doutores e dois técnico-administrativos. No decorrer de 2006 e 2007, outros dez professores foram contratados, novos técnicos-administrativos foram designados para atuar no campus de Planaltina, o primeiro regimento interno foi aprovado e novas propostas para o crescimento da FUP foram elaboradas.

Em 2007, a UnB firmou um pacto com o MEC no qual novos investimentos seriam designados à FUP que, em troca, deveria expandir sua oferta anual de cursos de graduação. Esse movimento fazia parte do programa nacional do Governo Federal de expandir o ensino superior brasileiro.

Em 2008, com os novos investimentos, a gestão da UnB apresentou propostas para novos cursos na FUP. Inicialmente, estavam previstos cursos de engenharia química e gestão ambiental. Havia, também, a intenção de estabelecer uma área de atuação mais clara para a unidade voltada às áreas de educação, da terra, do meio-ambiente, da gestão e das ciências naturais. Nessa conjuntura, houve amplo debate sobre a implantação de um sistema de Bacharelados de Grandes Áreas (BSA), nos moldes que hoje vigora no campus da Faculdade do UnB Gama (FGA), o que integraria todos os cursos pensados para a FUP a um sistema de ingresso único.

Em meio a esse debate, a UnB entrou em um período de grande instabilidade política, enfrentando uma crise ocasionada pelas acusações de corrupção na administração central da Universidade. A reitoria foi ocupada pelos estudantes, os principais gestores foram desligados e uma gestão *pro tempore* assumiu a administração. Em meio às mudanças na reitoria, o curso de Engenharia Química foi substituído pelo curso noturno de Ciências Naturais e a ideia de ingresso único foi descartada. A administração *pro tempore* renegocia com o MEC a demanda de vagas para a FUP e, nessa ocasião, surge o quinto curso regular do campus: Educação no Campo.

No âmbito político, diante da instabilidade vivida pela Universidade, o Conselho da FUP solicitou autorização à gestão para realizar eleições para a direção da unidade. A eleição foi constituída e a primeira administração eleita através de um processo de consulta paritário tomou posse, fato que corrobora a consciência de uma gestão colaborativa que existe na FUP desde sua origem. O processo de instalação do campus da FUP é abordado com detalhes em Bizerril e Guerrouê (2012).

1.2.3 A FUP Hoje

Nos anos seguintes, a FUP cresceu de forma rápida. O corpo docente passou de 34 professores, em 2008, para 128 em 2022. Os alunos, que eram cerca de 400, em 2008, hoje são mais de 1000, nos cursos de graduação, e 290, nos cursos de pós-graduação. O corpo técnico também expandiu de 12 servidores, em 2008, para 46 em 2022².

¹ <https://noticias.unb.br/69-informe/137-unb-extingue-bonus-regional-do-sisu-e-do-vestibular>.

² Fonte SIGAA, SIGRA e DGP-Dados Abertos (extração em 24/01/2023)

Localizado na Região Administrativa de Planaltina, o *campus* ocupa área de 301.847,06 m² e tem área construída de 12.557,51 m². São cinco os cursos de graduação ofertados:

1. Licenciatura em Ciências Naturais (diurno);
2. Licenciatura em Ciências Naturais (noturno);
3. Licenciatura em Educação do Campo (integral);
4. Bacharelado em Gestão do Agronegócio (diurno); e
5. Bacharelado em Gestão Ambiental (diurno).

Na pós-graduação *stricto sensu*, são oferecidos seis cursos:

1. Ciências de Materiais;
2. Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural;
3. Gestão Pública;
4. Ciências Ambientais;
5. Gestão e Regulação de Recursos Hídricos; e
6. Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais.

Além disso, os docentes da FUP participam de outros programas de pós-graduação, como o programa de Educação em Ciências, oferecido pelo Instituto de Química (IQ), ou o Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas para Infância e Juventude do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares (CEAM).

No campo da extensão, o diálogo com a sociedade civil local e o comprometimento com as necessidades e interesses da região são os aspectos norteadores. Os docentes da FUP são atuantes nas atividades que envolvem a sociedade, o que é demonstrado pelo número de programas, projetos, cursos e eventos de extensão que o *campus* oferece, contribuindo na construção de relações estreitas com a comunidade local. Atualmente, a FUP é a segunda unidade acadêmica da UnB com maior quantitativo de ações de extensão, além disso, também possui uma abrangência temática ampla, sendo Educação, Meio Ambiente e Tecnologia e Produção os principais campos de atuação.

No total, a FUP conta com uma comunidade que supera 1.300 pessoas, entre alunos, docentes e servidores técnico-administrativos. Já são dezesseis anos desde a sua fundação, e a FUP permanece voltada à missão de ampliar o acesso à educação superior pública, assim como o de acelerar o processo de desenvolvimento socioeconômico e científico de Planaltina e arredores. Ser ativa no seu papel no enfrentamento dos problemas sociais e contribuir com o desenvolvimento econômico e social regional sempre orientou a tomada de decisão na FUP, que nasceu como campus plural e interdisciplinar e hoje é local de trabalho coletivo, criativo e institucional (BISINOTO,2022).

1.2.4 Desafios históricos e estratégias de enfrentamento

O curso de Licenciatura em Ciências Naturais foi criado em 2006 com o desafio de ser uma licenciatura interdisciplinar, modalidade essa com poucas experiências no Brasil até então. No início, o perfil dos egressos era o de um professor de ciências para o ensino fundamental e dessa forma foi apresentado o seu PPC no CEPE da UnB. No entanto o parecerista sugeriu que o currículo fosse reformulado para que os egressos também pudessem atuar no Ensino Médio. No entanto, o processo de reformulação do PPC ficou estagnado na unidade. Em 2009 foi criado o curso noturno e com isso a demanda para aprovação de um PPC retornou para o debate, pois a primeira turma do diurno se aproximava da formatura e não tínhamos um PPC aprovado. De forma muito tardia, em 2012 voltamos a discussão sobre o PPC do curso LCN. Era consenso entre os professores do curso de LCN que tínhamos um bom curso de Ciências para o ensino fundamental, com uma abordagem direcionada para interdisciplinaridade e que não seríamos capazes de mudar esse curso para cursos tradicionais de Biologia, Química ou Física, pois o componente curricular Ciências só está presente no Ensino Fundamental. Sendo assim, após muitas discussões o Fórum de Ciências Naturais decidiu que as áreas (Ciências da Vida e da Terra, Educação e Exatas) deveriam elaborar uma proposta para implementação de Habilitações para Química, Física e Biologia. Nessa proposta o aluno cursaria 4 anos de LCN e poderia escolher uma habilitação para cursar mais um conjunto de disciplinas da habilitação escolhida (cerca de um ano e meio a mais). Sendo assim, o aluno poderia sair formado apenas em LCN ou LCN e mais uma habilitação. As áreas se reuniram e fizeram suas propostas, numa discussão extremamente profunda sobre o processo formativo de cada área, chegando ao final com uma proposta robusta. No entanto ao começar os trâmites junto à administração central, os institutos de Química, Física e Biologia rapidamente se posicionaram contrários a essa proposta, marcando uma reunião entre os coordenadores da licenciatura e diretores dos três institutos contrários. Reunião essa que deliberou que uma proposta como essa não poderia avançar. Esse período foi o final da gestão do prof. José Geraldo. Logo no início da gestão do prof. Ivan (2013), a FUP tentou retornar o diálogo, pois estávamos sem PPC para os dois cursos de LCN, no entanto a composição à época era contrária à nossa proposta, sinalizando que o PPC deveria ser encaminhado prevendo atuação apenas no ensino fundamental, mas que criaria uma

comissão para discutir uma alternativa para atuação no ensino médio; no entanto, a composição da comissão e a forma que os trabalhos foram conduzidos possibilitaram que, ao final, a comissão não apresentasse nenhum resultado.

Em meados de 2005, impulsionada pelo programa Reuni, a UnB iniciou os trâmites para a contratação de docentes para o curso de Gestão do Agronegócio a ser criado na FUP a partir do primeiro semestre de 2006. Na época, o projeto de criação do curso ficou sob a responsabilidade de um grupo de professores da Faculdade de Agronomia e Veterinária (FAV), destacando entre eles os professores Josemar Xavier, Flávio Botelho Filho e Ana Valente, entre outros. Foram organizados quatro editais e realizadas as seleções para ingresso dos novos docentes a partir de janeiro de 2006. Assim ocorreu a contratação inicialmente de dois a três professores. Faziam parte desse grupo os professores Mauro Del Grossi e Mônica Molina. Outros colegas foram chamados para iniciar o curso de Ciências Naturais. Um pouco mais adiante, no início do semestre, em março de 2006, foi contratado também Carlos Henrique Rocha e, na sequência, para o segundo, terceiro e quarto semestres chegaram Jean Louis Le Guerroué, Paulo Brito, Luiz Guilherme de Oliveira, Moisés Balestro, Wellington Lourenço de Almeida, dentre outros, todos aprovados em novos concursos realizados em 2006/2007.

No início do funcionamento do curso, que se confundiu com o início da própria FUP e do curso de Ciências Naturais, o grupo de professores da FAV colaborou intensamente para a abertura do curso de Gestão do Agronegócio, colocando-se à disposição para ajudar na organização dos novos concursos, na elaboração do PPP (não havia projeto até a abertura do curso, somente uma proposta sintética que havia sido aprovada nos conselhos superiores da UnB) e na participação em disciplinas a serem ofertadas logo no primeiro semestre de 2006.

No primeiro semestre de 2006, foram ofertadas algumas disciplinas para uma turma de 40 alunos do curso de Gestão do Agronegócio, contando com a participação dos professores recém contratados e do apoio dos professores da FAV para compor a grade horária do curso. Os professores da FAV participavam em alguns dias nos cursos, com seminários e palestras, ou até mesmo assumiram disciplina integralmente no primeiro semestre, caso da Profa. Ana Valente. Paralelamente, os recém contratados da FUP integraram o corpo docente do Programa de Pós-graduação em Agronegócios da FAV, programa que também havia sido criado há pouco tempo. Já no segundo semestre de 2006, o grupo de professores da FUP assumiu completamente a gestão do curso, com a chegada da segunda leva de docentes selecionados nos concursos. Posteriormente, foi criado pela FAV o curso de Gestão de Agronegócios em período noturno, aproveitando integralmente o projeto político pedagógico desenvolvido para a FUP.

Juntas, as histórias dos cursos de Gestão do Agronegócio e de Ciências Naturais ilustram como a relação entre unidades acadêmicas podem ser marcadas por diálogos e conflitos, colaborações e rupturas. De fato, as universidades são espaços sociais bastante segmentados. Compreender essas segmentações é importante tanto para considerar as possibilidades de ação política de uma unidade acadêmica quanto para analisar os indicadores de ingresso e fluxo acadêmico de seus estudantes.

1.3 Referencial Teórico

Pierre Bourdieu (1930-2002) foi um sociólogo radicado no interior da França que desenvolveu um dos principais marcos teóricos para a análise das desigualdades e lutas sociais na contemporaneidade. Ele argumentou que as estruturas sociais, incluindo as instituições culturais e educacionais, são mantidas e transformadas por meio da produção e do consumo de bens simbólicos, assim como pela luta em torno da classificação desses bens. Bourdieu também destacou a importância do capital econômico, cultural e social na distribuição desigual de recursos e oportunidades na sociedade. Sua obra, muito debatida atualmente, aborda temas tão diversificados quanto arte, ciência, religião e educação. Assim como outras pesquisas sobre a evasão da educação superior (FERNANDES *et al.*, 2020; MASSI; VILANI, 2015), o referencial teórico deste relatório está predominantemente inspirado na sociologia geral de Pierre Bourdieu (1979, 1980, 2015).

Entendemos que esse quadro teórico fornece as ferramentas conceituais para situarmos, no contexto das desigualdades e lutas, as aspirações profissionais, o ingresso, a permanência e o eventual abandono dos cursos de graduação da FUP e da UnB. A obra de Bourdieu também nos ajuda a compreender a estrutura e o funcionamento das universidades (BOURDIEU, 1984) enquanto instituições marcadas por relações internas de luta e disputa entre indivíduos e unidades acadêmicas. Essas relações amistosas e tensas que marcam a política universitária são muito importantes para compreender, ao mesmo tempo, a distribuição desigual do interesse dos estudantes pelos diversos cursos oferecidos e a distribuição, também desigual, do reconhecimento dispensado às unidades que oferecem esses cursos. Não é raro que unidades acadêmicas menos atraentes para o público externo estejam em posição relativamente periférica no espaço interno das universidades.

Em síntese, a sociologia geral de Bourdieu proporciona, ao mesmo tempo:

1. **Uma teoria das relações de classe**, que mostra como famílias colocam em prática estratégias mais ou menos diferentes de educação dos seus descendentes;

2. **Uma teoria das relações acadêmicas**, que permite perceber a estrutura interna e o funcionamento das universidades enquanto espaços de luta e disputa por poder e reconhecimento;
3. **Uma teoria da relação entre sistemas de relação**, que mostra as homologias entre as desigualdades de classe social e de reconhecimento acadêmico (ou seja, mostram como as estratégias de preservação e expansão do capital familiar se articulam às estratégias da luta acadêmica no interior das universidades).

1.3.1 A construção social das aspirações profissionais

Como primeiro passo, podemos nos lembrar que os indicadores de trajetória acadêmica refletem certas *maneiras de agir* recorrentes na comunidade – composta por professores, estudantes, familiares, gestores. É justamente a construção social dessas “maneiras de agir” que permite dar um sentido propriamente sociológico à análise dos indicadores de trajetória (LIMA JUNIOR; OSTERMANN; REZENDE, 2018). Por exemplo, considerando a possibilidade de ascender socialmente por meio da escola, algumas famílias fazem investimentos mais robustos e sistemáticos na escolarização dos filhos. Essas são as famílias que planejam precocemente o ingresso de seus filhos nas faculdades de Direito e Medicina enquanto a maioria das demais é menos ambiciosa. Tudo indica que a boa-vontade cultural e a obstinação escolar de alguns estudantes não estão igualmente distribuídas no tecido social, compondo justamente a rotina das famílias que têm maior oportunidade e necessidade de garantir o sucesso escolar de seus filhos (BOURDIEU, 1979). Para várias famílias de classe popular, a educação superior não é uma realidade pensável, pois os filhos precisam trabalhar tão cedo quanto possível visando contribuir para o sustento do lar. Nesses casos, até mesmo a educação pública representa um investimento oneroso e de retorno improvável. Já para as famílias mais escolarizadas da classe média, a necessidade de distinguir os filhos por seu sucesso escolar é transformada numa virtude, a partir da qual essas famílias constroem seu senso de nobreza e superioridade moral (BOURDIEU, 1980).

Para as famílias que tocam seus próprios negócios (sejam eles da elite econômica ou da pequena burguesia), a educação superior costuma ser desejável, mas nem sempre chega a ser uma necessidade, sobretudo se o futuro dos filhos estiver garantido por herança do capital econômico familiar (ALMEIDA; NOGUEIRA, 2002). Em contrapartida, para as famílias de classe média que ascenderam socialmente por meio da escola e dependem completamente da escolarização dos filhos para perpetuar seu relativo bem-estar, a necessidade de acesso à cultura escolar costuma estar mais sistematicamente incorporada aos valores familiares (exercitada, por exemplo, em frequência a museus e passeios culturais ou na seleção muito criteriosa das instituições onde matriculam seus filhos). Essas famílias mais “cultas” costumam gerar os filhos mais admirados pelos professores e mais bem-sucedidos nas avaliações escolares (ou, no mínimo, menos indiferentes ao fracasso nessas avaliações) (BOURDIEU, 1979). Essas famílias de classe média não são a elite, mas ostentam uma pretensão de “nobreza” e um senso de distinção típicos das pessoas que têm quase garantido o acesso às principais posições da educação superior. Para essas famílias, a dúvida não está entre obter ou não um grau, mas entre cursar Medicina, Engenharia ou Direito, no Brasil ou no exterior.

Por todas essas razões, quando um jovem nascido nas periferias urbanas consegue entrar na universidade (realidade cada vez mais frequente desde a expansão universitária e política de cotas), ele precisa enfrentar uma série de obstáculos que não atingem igualmente os filhos da fração mais escolarizada da classe média (LIMA JUNIOR *et al.*, 2020a). A desvantagem objetiva de ter vindo da periferia ou de ter cursado toda a educação básica em estabelecimentos precarizados pode dar aparência de racionalidade à decisão que muitos fazem de não tentar ingresso na educação superior. Tudo se processa *como se* esse jovem tivesse calculado suas chances de sucesso e desistido em vista de reconhecer o risco de eliminação; como se tivesse avaliado os ganhos objetivos das carreiras universitárias realmente acessíveis a ele e tivesse desistido com base em boas razões. No entanto, não é necessariamente assim que a **autoeliminação** escolar se processa. Para grande parte dos jovens, a ausência de referências familiares na educação superior faz com que a continuidade dos estudos seja impensável. Não é que todos tenham ponderado objetivamente as vantagens e dificuldades de estudar na universidade. Em vez disso, deliberam com base nas informações fragmentadas, impressões e conselhos de amigos e parentes. A baixa procura por alguns cursos nem sempre reflete um desinteresse fixo ou um cálculo racional, mas costuma resultar, em alguma medida, da falta de testemunhos apontando para a possibilidade de sucesso.

Como é possível perceber, o processo de autoeliminação que se observa nas candidaturas à educação superior tem como ponto de partida expectativas socialmente construídas, relativamente inconscientes, mas subjetivamente incorporadas pelos membros de cada segmento da população (BOURDIEU, 1979). Por essa razão, aspirações profissionais não são dadas na natureza das pessoas, mas são socialmente desenvolvidas e, quando incorporadas aos indivíduos, passam a orientar (intuitiva e flexivelmente) suas escolhas e maneiras de agir com relação à universidade. Ao menos em princípio, as instituições de ensino são agentes relevantes na construção das aspirações profissionais dos seus estudantes. Pensar as aspirações profissionais e a disposição a concluir os cursos de graduação como objetos construídos (em oposição a objetos dados) é o primeiro passo para reconhecer nossas oportunidades de transformação dessa realidade.

Colocando a questão de forma muito direta, quando dizemos que “esses cursos que estamos oferecendo não são o que a comunidade deseja”, nós implicitamente já decidimos que “o que a comunidade deseja” está dado e, com isso, desistimos de participar da construção desse desejo.

Para dar outro exemplo de como a autoeliminação estrutura a relação dos jovens com a educação superior, podemos recuperar o caso das mulheres nas carreiras em ciências exatas e tecnológicas (MARTINS; LIMA JUNIOR, 2020). Nessas carreiras, as mulheres são raras e precisam enfrentar obstáculos específicos (OLIVEIRA-SILVA; PARREIRA, 2022). Quando entrevistamos meninas em idade escolar, é bastante usual afirmarem que “lugar de mulher é onde ela quiser”. As mais engajadas defendem que é muito importante ter mais mulheres em carreiras dominadas por homens. Por outro lado, quando perguntamos a elas se desejam seguir carreira em ciência e tecnologia, costumam dizer que não, pois “isso não é para mim” (ARCHER; MOOTE; MACLEOD, 2020). Essa percepção de que “certas carreiras não são para mim” é um componente importante para percebermos como as desigualdades sociais vão se construindo no plano interior dos indivíduos, orientando suas escolhas e preferências mesmo quando eles têm bastante consciência de viverem numa sociedade desigual (ARCHER; HOLLINGWORTH; HALSALL, 2007).

Em síntese, por serem socialmente estruturados, *os princípios geradores das práticas dos estudantes podem orientar suas aspirações profissionais de maneira relativamente coerente com suas experiências passadas* (BOURDIEU, 1979). Portanto, aspirações profissionais não estão dadas, mas são socialmente construídas. A saber, o conceito de *habitus* é a chave elaborada por Bourdieu (1980) para, entre outras coisas, explicar como a estrutura social opera na liberdade individual. O *habitus* representa, portanto, a estrutura social incorporada, um sistema de disposições duráveis que orientaria flexivelmente as ações dos indivíduos no mundo. O conceito permite, ao mesmo tempo, evitar a falácia objetivista (segundo a qual as maneiras de agir estão rigidamente determinadas pela estrutura social) e a falácia subjetivista (segundo a qual as ações humanas são independentes das estruturas sociais). Segundo o conceito de *habitus*, não faz sentido falar em uma vontade individual pré-social. Todas as nossas aspirações profissionais e acadêmicas são construídas com base em nossas experiências passadas com outras pessoas (professores, familiares, amigos) e, por isso, são marcadas pelas desigualdades sociais em que nós e essas pessoas estamos implicados.

1.3.2 O campo acadêmico como espaço de luta e disputa

Bourdieu tornou-se muito popular na pesquisa em educação por desenvolver um quadro teoricamente consistente e empiricamente fundamentado para a análise das relações entre desigualdades sociais e escolares (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009). No entanto, por se tratar de uma sociologia geral (BOURDIEU, 2015), sua obra não se limita ao debate entre origem familiar e destino escolar. Ele também aborda esferas mais restritas da atividade humana, tais como a arte, a ciência, a religião, a academia. Para Bourdieu, essas atividades podem ser pensadas como espaços sociais relativamente autônomos, pois seus atores costumam apresentar alguma capacidade (mais ou menos limitada) de refratar pressões externas (da economia, da política, dos meios de comunicação).

Considere, por exemplo, a ciência (BOURDIEU, 2004). Dentro de certos limites, ela costuma ser capaz de colocar suas próprias questões, seus métodos de investigação, seus critérios de reconhecimento e consagração. Nem mesmo os políticos mais influentes e os padrões da indústria e do comércio estão automaticamente habilitados a participar do debate científico (ainda que consigam interferir bastante). Quando a autonomia da ciência está em pleno funcionamento, os atos de conhecimento e reconhecimento científicos são regulados pelos próprios profissionais da ciência (e não por atores externos ao campo científico, que são considerados desabilitados). Essa autonomia relativa, no entanto, está longe de ser inabalável, sendo uma conquista mais ou menos temporária de cada campo. Por exemplo, é difícil que uma teoria Física seja considerada de esquerda ou de direita; mas as teorias Pedagógicas costumam ser classificadas entre progressistas e liberais (LIBÂNEO, 2006). Isso permite, por exemplo, que uma proposta pedagógica seja recusada ou celebrada por critérios puramente políticos. A politização do debate educacional representa, por um lado, prejuízo à autonomia relativa do próprio campo; por outro lado, beneficia os atores que aspiram transformar o campo educacional num trampolim para sua atuação política (BOURDIEU, 1984). Por todas essas razões, a autonomia relativa da ciência não tem contornos rigidamente estabelecidos. Ela não está igualmente garantida em todas as épocas em todas as áreas de conhecimento. De qualquer maneira, o grau de autonomia de um campo é muito importante para entendermos sua estrutura e funcionamento.

A produção de conhecimento científico é uma das principais atividades das universidades, mas não é a única. Para analisar as transformações históricas do grau de autonomia e da organização interna das instituições de educação superior, precisamos fazer um recorte mais abrangente. Chama-se **campo acadêmico** (BOURDIEU, 1984) o *espaço social definido pelas Instituições de Educação Superior* (IES) em um país. Com respeito às IES francesas no final da década de 1960, Bourdieu tece diversas considerações que talvez sejam pertinentes no contexto atual das instituições brasileiras. Elas serão brevemente apresentadas aqui de maneira que o leitor possa fazer suas próprias reflexões a respeito do que (não) cabe transpor para nosso contexto.

Em primeiro lugar, o campo acadêmico, definido como espaço social das instituições de educação superior, é marcado pela coexistência de critérios diferentes de consagração (BOURDIEU, 1984). Isso geralmente pode ser percebido sempre que o mesmo profissional é considerado brilhante, por alguns, e medíocre, por outros. Essas divergências na avaliação do mérito acadêmico não são casuais, mas resultam de disputas importantes em torno dos critérios de julgamento e consagração. Por exemplo, um professor que se distingue por sua produção intelectual pode ser irrelevante do ponto de vista das ações sociais que desenvolve, de sua participação na gestão acadêmica ou de suas contribuições para a inovação tecnológica. Sendo assim, o primeiro elemento de realidade a reconhecer quando analisarmos os complexos campos da produção simbólica (tomando o campo acadêmico como um caso particular) é que seus critérios de consagração não estão dados na natureza das coisas, mas são objeto de luta e disputa.

Evidentemente, há tantos pontos de vista sobre o campo acadêmico quantas posições dentro do campo. Portanto, a percepção do campo varia conforme a posição de quem o observa. O campo é, ao mesmo tempo, um espaço de disputas e de pontos de vista em disputa. Considere, por exemplo, a análise dos indicadores de trajetória. Quando várias pessoas se reúnem para discuti-los, é usual que alguém se levante recomendando o fechamento de alguns cursos por apresentarem altas taxas de evasão. Segundo o princípio da eficiência, esses cursos representariam um desperdício de recursos e precisariam ser abortados. Outros ponderarão a relevância social e científica da universidade, acusarão como estreito o ponto de vista que se limita a um indicador para tomar uma decisão tão importante. O que todas essas afirmações têm em comum? Elas podem ser lidas como *tomadas de posição que refletem a posição* dos seus autores. Refletem um ponto de vista que, se não nos ajuda a entender o que fazer com os cursos, ajuda-nos a compreender os valores e interesses que correspondem à posição cada pessoa representa.

1.3.3 Estrutura e funcionamento do campo acadêmico

Reconhecer a diversidade de pontos de vista que constitui o campo acadêmico coloca o analista em uma posição sempre delicada. Ele não pode ser imparcial, pois imparcialidade não existe (toda vista tem um ponto de vista). Por outro lado, se o analista assume sua posição no campo (em oposição às demais), será exposto como pessoa interessada, que usa a ciência para benefício próprio. Afinal, quanto maior for o conhecimento da audiência sobre o campo acadêmico, mais ela será capaz de, antecipadamente, saber o que interessa a este ou àquele pesquisador. Reconhecidas essas duas situações como indesejáveis, o analista precisa se colocar num lugar reflexivo, avaliando em que medida suas ponderações serão úteis para um conjunto abrangente e heterogêneo de atores. A reflexividade da análise está em reconhecer que as condições objetivas da objetividade científica são sempre questionáveis. Será sempre possível que alguém se levante na audiência perguntando quem é você e o que tem a ganhar com tudo isso.

Feitas todas essas ponderações, Bourdieu (1984) realiza algumas distinções com relação ao campo acadêmico na França que talvez sejam úteis para entender um pouco a posição da FUP no contexto da UnB. Em primeiro lugar, podemos reconhecer que os professores universitários estão, do ponto de vista das relações de classe, mais próximos do polo da cultura que do comércio³. Estão, portanto, numa posição dominada, um pouco afastados do poder político-econômico dominante. Porém, internamente, as universidades parecem se organizar segundo critérios homólogos à oposição entre direita e esquerda, que organizaria o conjunto da sociedade. Haveria, portanto, faculdades “de direita”, que ocupam posições dominantes; e faculdades “de esquerda” que ocupam posições de poder relativamente dominadas no interior da universidade.

As faculdades de Direito e Medicina (mas não somente elas) representariam a elite dominante da universidade (BOURDIEU, 1984), distinguindo-se por seu poder político-econômico. As profissões às quais essas faculdades dão acesso estão entre as mais prestigiadas e procuradas tanto por famílias tradicionalmente dominantes quanto por famílias economicamente ambiciosas da classe média. Por exemplo, médicos e juristas são os únicos graduados tratados por “Doutor” mesmo que não tenham um doutorado. Entre professores dessas faculdades, é usual que tenham seus próprios escritórios e consultórios fora do campus. Também é mais comum que a principal fonte de renda desses professores não

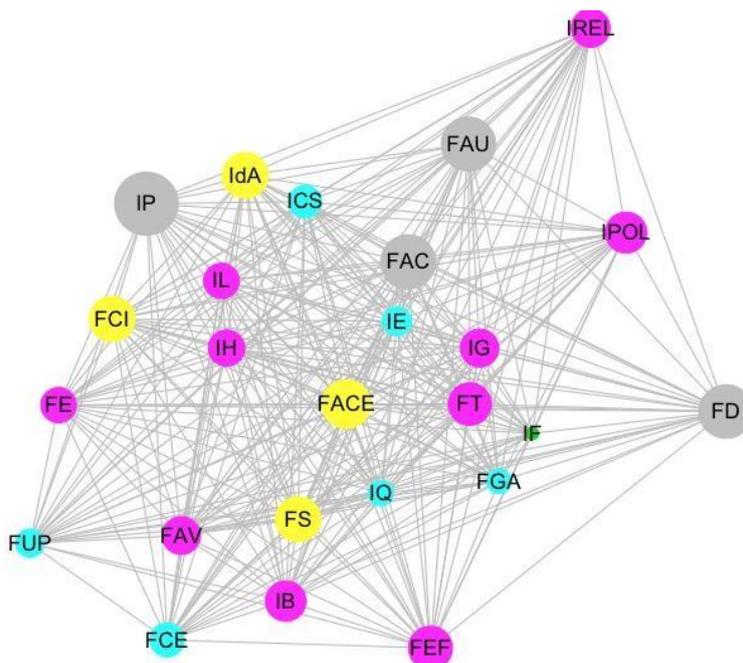
³ Para Bourdieu, a estrutura das relações de classe pode ser modelada como um espaço multidimensional com duas dimensões principais (BOURDIEU, 1979, p. 118). O plano definido por essas dimensões permite distinguir os de cima e os de baixo, os da direita e os da esquerda. Cada distinção corresponde a uma forma diferente de dominação. À esquerda, estão os profissionais da cultura (intelectuais, cientistas, professores, artistas, artesãos); à direita, os profissionais da economia e do poder (proprietários, médicos, juristas, militares, engenheiros e seus assistentes). Os profissionais da direita não são necessariamente mais ricos, mas têm maior retorno econômico para o mesmo investimento escolar. Em cada um desses grupos são estabelecidas relações verticais de dominação. Assim, as relações de dominação dão-se tanto de cima para baixo, quando da direita para a esquerda. Em virtude das relações laterais de dominação, Bourdieu chama a elite cultural de “elite dominada”, sublinhando a relação desigual que ela estabelece com o poder político-econômico dos grandes proprietários da indústria e do comércio (também chamados “elite dominante”).

seja o magistério superior, mas suas consultorias e participações junto ao setor produtivo, aos tribunais superiores ou à administração pública. É mais raro que esses professores apoiem movimentos estudantis, que participem de greves e que votem em partidos da esquerda (BOURDIEU, 1984).

As faculdades de Ciência e Letras (mas não somente elas) representariam a elite dominada da universidade (BOURDIEU, 1984), distinguindo-se por seu poder científico-intelectual. As profissões às quais essas faculdades dão acesso não estão entre as mais prestigiadas, sendo procuradas como segunda opção por famílias de classe média ou popular. Nessas faculdades, nem mesmo os que têm doutorado são chamados de doutores (caso exijam esse tratamento, serão considerados pedantes). Para grande parte dos professores dessas faculdades o magistério superior representa o “topo da carreira”, a melhor posição que poderiam ter atingido em sua área de graduação. A proporção de professores nascidos nas classes média e popular é relativamente maior nessas faculdades. É mais usual que apoiem movimentos estudantis, que participem de greves e que votem em partidos da esquerda (BOURDIEU, 1984).

Como a oposição entre faculdades de direita e de esquerda está baseada numa homologia com o espaço social (onde a direita é região dominante e oferece as carreiras profissionais economicamente mais vantajosas), podemos ler essa relação de poder nas próprias estatísticas de ingresso e mobilidade acadêmica. Por exemplo, em um estudo anterior não publicado, foi realizada uma análise da transferência interna na UnB. A análise mostrou quais unidades acadêmicas são mais ou menos atraentes. Como é possível perceber (Figura 1), os cursos mais atraentes são os de maior reconhecimento no mercado de trabalho (Psicologia, Direito, Comunicação, Arquitetura e Urbanismo, Administração, Contabilidade e Economia, Medicina e demais cursos de saúde), ainda que não necessariamente sejam esses os de maiores salários. Os cursos menos atraentes são os de ciência básica (Física, Química, Matemática, Ciências Sociais), e os oferecidos pelos *campi* fora de sede (FUP, FCE e FGA).

Figura 1. Grafo representando as mudanças de curso na Universidade de Brasília (2000-2014). O tamanho e a cor das esferas representam o grau de atratividade do curso. A proximidade das esferas representa a afinidade dos cursos (unidades acadêmicas que trocam mais estudantes entre si estão mais próximas umas das outras)



Fonte: Arquivo pessoal de Lima Junior (2012).

Se o argumento que apresentamos aqui estiver correto, ele mostra que as universidades são organizações altamente diferenciadas e estratificadas. Como os interesses dos estudantes são socialmente construídos e alguns indicadores refletem esses interesses, os indicadores de trajetória acadêmica remetem à estratificação da universidade, que vive dividida em dois ou mais critérios de julgamento. Para os da direita, é fora da universidade que o professor e o egresso mostram seu valor. Professores dessas faculdades são mais conhecidos por captar somas expressivas junto às autarquias e grandes empresas (que, com isso, reconhecem a relevância do trabalho desses professores). Eles também são mais propensos a adotar os valores da iniciativa privada para pensar a própria universidade. Os estudantes bem-sucedidos são reconhecidos por seus elevados salários. A qualidade da formação é justificada por sua aderência ao mercado de trabalho.

Os cursos da esquerda estão mais associados à ciência básica e à formação intelectual. Professores e estudantes desses cursos costumam ser relativamente mais resistentes a importar, para a universidade, os critérios de sucesso da iniciativa privada. Os professores se distinguem principalmente por premiações científicas e atos de reconhecimento intelectual. Os cursos dessas faculdades costumam ser, ao mesmo tempo, mais independentes do poder político-econômico, mais dispostos a criticá-lo e menos propensos a usufruir dele.

Para além dessa primeira oposição (entre a direita e a esquerda da universidade), há outra oposição bastante importante que nos ajuda a entender as transformações do campo acadêmico ao longo do tempo (sobretudo em períodos de expansão). De maneira geral, os campos da produção simbólica também comportam posições dominantes e dominadas do ponto de vista do tempo de atuação no campo (BOURDIEU, 1984). Como o poder universitário se exerce pelo acúmulo de um dos tipos de capital acadêmico, a distribuição desigual desses tipos capital produz posições dominantes (i.e., em condições de impor restrições e controlar as ações de seus colegas) e dominadas (marcadas por astúcia subserviente ou heresia heterodoxa). A ortodoxia é, nesse contexto, a estratégia dos que desejam conservar sua posição dominante. Ela, por sua função, não cria nada de novo. A única força capaz de criar transformações institucionais e acadêmicas reais é a heresia.

A UnB, por muitos anos, restringiu-se ao campus Darcy Ribeiro. Lá estão instaladas todas as unidades acadêmicas clássicas (Física, Química, Biologia, Letras, Direito, Medicina) que, há muitas décadas, compõem o que se espera de uma universidade *típica*. Só mais recentemente, foram criados os campi fora de sede (FCE, FGA e FUP) com corpo docente relativamente mais jovem oferecendo cursos contemporâneos e arrojados. Essa criação recente abriu um universo de possibilidades à FUP e aos demais *campi* jovens, que puderam propor e elaborar seus cursos de graduação com incrível liberdade, num movimento que, aos olhos das faculdades antigas, pode representar uma grande heresia. O caráter herético dos modelos de formação colocados em prática aqui deve ficar evidente na maneira como atores de outras unidades se posicionam com relação às propostas curriculares.

A história dos cursos da FUP conta com episódios muito reveladores das relações de poder travadas no interior da UnB (e da posição que a FUP ocupa nessa rede de relações). Considere, por exemplo, o confronto direto travado pelo Instituto de Química, impondo restrições à proposta de criação de habilitações no curso de Ciências Naturais; ou a criação, sem obstáculos, de um curso de gestão de agronegócios pela FAV. Se a FUP fosse uma unidade clássica e reconhecida pelas demais, ela talvez tivesse mais força para garantir monopólio sobre suas propostas formativas. Pelo contrário, algumas dificuldades institucionais enfrentadas pela unidade ilustram como as estratégias conservadoras mobilizadas pelas unidades mais antigas podem gerar obstáculos aos projetos de desenvolvimento da FUP. Essas experiências também ilustram como os mais antigos do campo (pessoas ou faculdades), mesmo quando têm muitas questões não resolvidas entre si, podem convergir temporariamente em solidariedade ortodoxa visando controlar os avanços da juventude herética (BOURDIEU, 1984). Em todo caso, essas experiências mostram que a vida de uma unidade acadêmica jovem pode ser tão vanguardista quanto desafiadora. Sua capacidade de produzir, muito rapidamente, novas formas de organização institucional pode disparar uma ofensiva por parte daqueles (professores, departamentos ou unidades acadêmicas) que consolidaram sua posição no campo há mais tempo.

Essa questão da antiguidade no campo é muito importante para tornar, por exemplo, mais ou menos impensável o fechamento de um curso. Cursos como de Física e de Matemática podem apresentar os piores indicadores de ingresso e permanência. Na verdade, isso não representa um problema real, pois o fechamento desses cursos é impensável. Afinal, alguém conhece uma universidade de respeito que não tenha um curso de Física? Mas um curso de Engenharia de Energia, de Gestão Ambiental ou de Ciências Naturais, desses é mais fácil abrir mão. Justamente por eles não terem existido há muito tempo, é mais fácil pensar uma universidade sem eles; é mais fácil, também, pensa-los com liberdade. Por outro lado, é mais difícil que os jovens da educação básica saibam da existência desses cursos; ou que os empregadores saibam que formação esses cursos dão para acrescentá-los ao perfil de contratação.

Ainda que a universidade possa ser descrita, esquematicamente, pela oposição entre uma elite científico-intelectual e uma elite político-econômica; alguns atores ou faculdades não participam desse poder senão como duplamente dominados. São justamente esses, os mais “jovens” (não na idade, mas na posição que ocupam) os mais capazes de promover mudanças institucionais relevantes.

2. Educação Superior Brasileira

2.1. Ingresso na Educação Superior Brasileira

O ingresso na educação superior brasileira é o primeiro desafio que enfrentaremos neste relatório. Ele será abordado por meio das noções de oferta, demanda e efetividade do ingresso:

- A **oferta** compete às Instituições de Educação Superior (IES), públicas e privadas, que oferecem vagas novas a todos aqueles que, mediante processo seletivo, desejam ocupá-las;
- A **demanda** cabe a todos os cidadãos que, em vista de suas condições objetivas de existência e das estratégias de investimento educacional incorporadas por suas famílias, aspiram ingressar em um curso de graduação;
- A **efetividade** do ingresso ocorre quando as vagas oferecidas são, de fato, preenchidas pelos cidadãos que as demandam mediante processo seletivo.

Análises de oferta e demanda costumam produzir conhecimento estratégico para pensarmos onde estão, em cada segmento da educação superior, suas principais oportunidades de expansão. Análises dessa natureza podem, de fato, orientar estratégias institucionais de ajuste da oferta, visando atender às demandas já expressas pelos cidadãos inscritos em processos seletivos. Essas análises podem, por outro lado, subestimar o efeito indutor da expansão da oferta. Afinal, a “demanda” por educação superior não está dada, mas é constantemente transformada por uma série de fatores. São questões potencialmente relevantes: o aumento do desemprego e da insegurança alimentar; a redução do poder de compra das famílias; a percepção de que a educação superior é um futuro possível e desejável “para alguém como eu” (i.e., da minha classe, da minha cor, do meu sexo, da minha região, com meu desempenho escolar...); os benefícios simbólicos e materiais prometidos pelos diversos cursos da educação superior. Além de todos esses fatores, a própria oferta e dispersão territorial das vagas precisa ser considerada, pois a presença e capilaridade territorial das IES torna possível a educação superior de cidadãos para quem um curso de graduação seria impensável. Como resultado, a relação entre demanda e oferta não é imediata nem unidirecional. Quando uma IES abre um curso neste ou naquele território, ela não está atendendo a uma demanda pré-determinada. Ao contrário, ela pode estar participando da criação de uma demanda.

Nesta seção, estamos interessados em saber como a oferta, a demanda e a efetividade do ingresso na educação superior têm sofrido transformações ao longo dos últimos anos no Brasil. A oferta será medida pela quantidade de vagas novas oferecidas em cursos presenciais de graduação; a demanda será avaliada pela quantidade de candidatos inscritos em processos seletivos para vagas novas; a efetividade do ingresso será medida pela razão entre ingressos realizados e vagas oferecidas. Tomaremos por base as chamadas **Sinopses Estatísticas do Censo da Educação Superior** (disponíveis em www.inep.gov.br), pois elas nos proporcionam segurança e flexibilidade.

A partir do ano 2021, os dados de ingresso na modalidade EAD e presencial foram fundidos na maioria das planilhas, inflando artificialmente os dados da educação superior brasileiras e impossibilitando a inclusão consistente desse ano na análise. Por essa razão, foi necessário excluir o ano de 2021 em todos os gráficos desta seção. As comparações por turno (diurno ou noturno) também foram inviabilizadas pela maneira como os dados são dispostos na sinopse estatística. Restaram as comparações por categoria administrativa (pública ou privada), por grau acadêmico (licenciaturas e bacharelados ou tecnólogos), por curso (dentre os oferecidos pela FUP).

Mais especificamente, dos arquivos das Sinopses Estatísticas, esta seção emprega dados de duas planilhas:

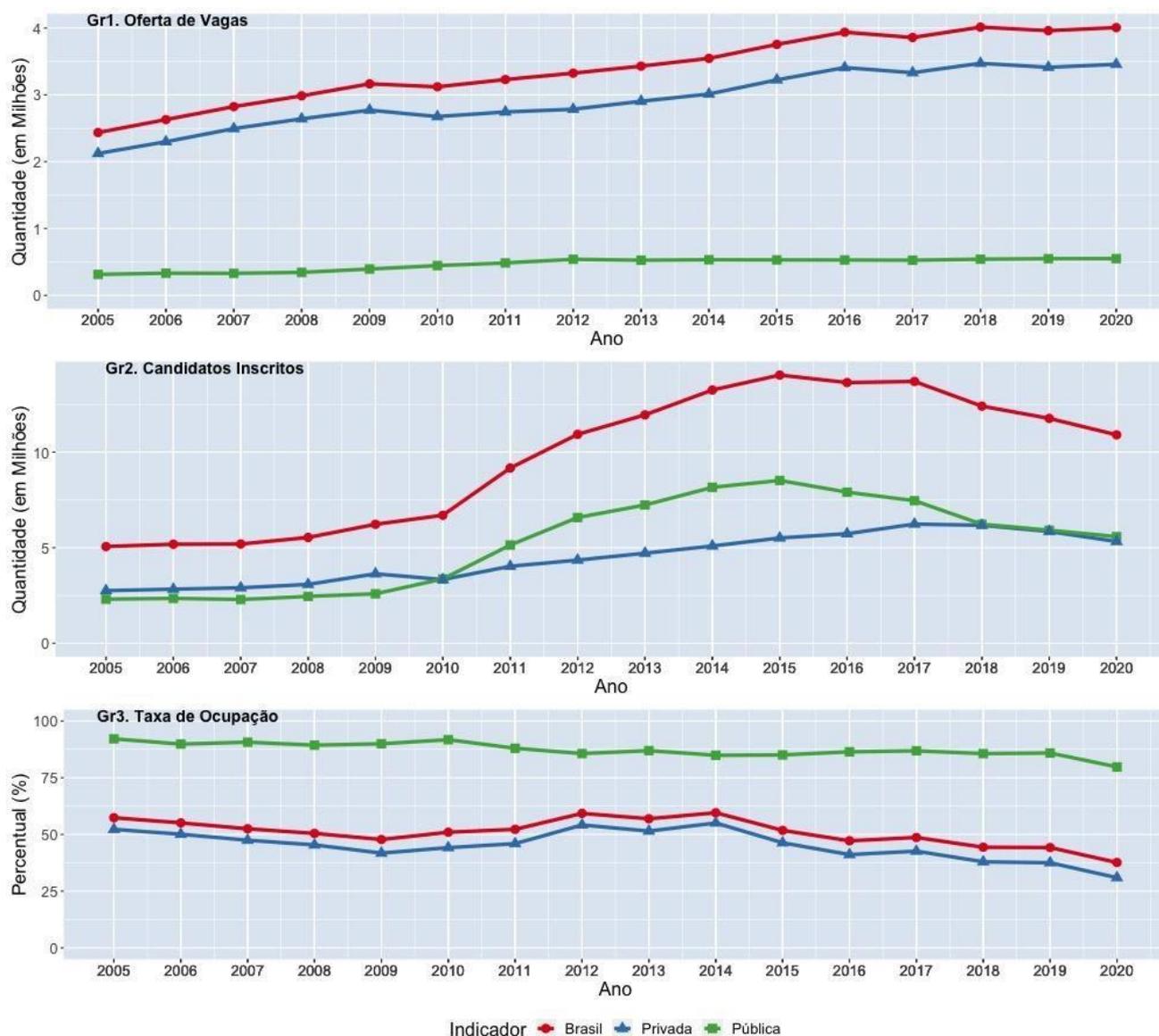
- A planilha 4.2, que reporta o “Número de Vagas Oferecidas, Candidatos Inscritos e Ingressos por Vestibular e Outros Processos Seletivos, nos Cursos de Graduação Presenciais, segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES” (disponível de 2005 a 2020).
- A planilha 4.3, que reporta o “Número de Vagas Oferecidas, Candidatos Inscritos e Ingressos por Vestibular e Outros Processos Seletivos, nos Cursos de Graduação Presenciais, por Organização Acadêmica, segundo as Áreas Gerais, Áreas Detalhadas e Tipo de Curso” (disponível de 2009 a 2020).

Cada subseção começa com uma questão de pesquisa que será devidamente respondida com um ou mais gráficos conforme o caso.

2.1.1 Ingresso na Educação Superior Brasileira por Categoria Administrativa

Como evoluíram a oferta, a demanda e a efetiva ocupação de vagas na educação superior brasileira por categoria administrativa (pública e privada) nos últimos anos?

Para responder à questão acima, foram produzidos os Gráficos 1-3.

Gráficos 1-3. Oferta de Vagas, Candidatos Inscritos e Taxa de Ocupação dos cursos de graduação presenciais no Brasil por categoria administrativa (2005-2020)

Fonte: Autores (com dados do INEP)

Como é possível perceber, os Gráficos 1-3 permitem afirmar que:

- Sobre a oferta de vagas no Brasil (Gráfico 1)
 - No Brasil, as vagas em cursos presenciais de graduação são predominantemente oferecidas por instituições da rede privada (portanto, as variações globais da oferta de vagas devem refletir, em primeiro lugar, as particularidades dessas instituições);
 - A expansão da oferta de vagas para a educação superior apresentou um incremento praticamente linear, partindo de 2,4 milhões vagas em cursos presenciais, em 2005, passando para aproximadamente 4,0 milhões, de 2016 a 2020.
 - Ainda que as IES públicas ofereçam uma quantidade relativamente pequena de vagas, elas atraem uma quantidade proporcionalmente superior de estudantes;
- Sobre a quantidade de candidatos inscritos (Gráfico 2)
 - A evolução global da demanda por cursos de graduação não apresenta o mesmo comportamento linear ao longo do tempo; De 2005 a 2008, a demanda por cursos de graduação esteve praticamente estagnada; De 2008 a 2015, ela sofreu um crescimento impressionante (de 5,5 milhões a 14,0 milhões de candidatos inscritos); De 2015 a 2020, houve uma grande retração da demanda (de 14,4 milhões a

- 10,9 milhões de candidatos inscritos); Apesar do declínio expressivo, a demanda por educação superior em 2020 não retorna ao patamar de 2005, representando o dobro do observado nesse período;
- Tanto a subida quanto o declínio da demanda podem ser predominantemente atribuídas as IES públicas uma vez que a procura por cursos nas instituições privadas não sofreu nem aumento nem declínio tão pronunciados.
 - Sobre a taxa de ocupação das vagas (Gráfico 3)
 - A efetividade de ocupação das vagas oferecidas nas IES públicas é relativamente elevada e estável, com uma pequena tendência de declínio ao longo do tempo (saindo de 92% em 2005 para 80% em 2020).
 - As IES privadas têm maior dificuldade de preencher as vagas oferecidas, com uma tendência de queda mais expressiva (saído de 52% em 2005 para 30% em 2020).

A expansão da educação superior é um tema importante para a análise das políticas educacionais desse setor (BARROS, 2015). Até meados do século XX, a educação superior brasileira era exclusivamente oferecida por instituições públicas. A entrada das instituições confessionais, em 1946, e a Reforma Universitária de 1968 marcaram o início da presença do setor privado (BARREIRO; TERRIBILI FILHO, 2007), mas foi principalmente a partir da década de 1990 que se observou a expansão expressiva das IES privadas bem como um grande aumento nas taxas de desistência dos cursos de graduação (LIMA JUNIOR *et al.*, 2019). Atualmente, a oferta de vagas pela iniciativa privada corresponde a mais de 85% das quatro milhões de vagas oferecidas em cursos de graduação presenciais no país (cf. Gráfico 1), sendo que uma parte expressiva dessas vagas conta com financiamento público, direto ou indireto.

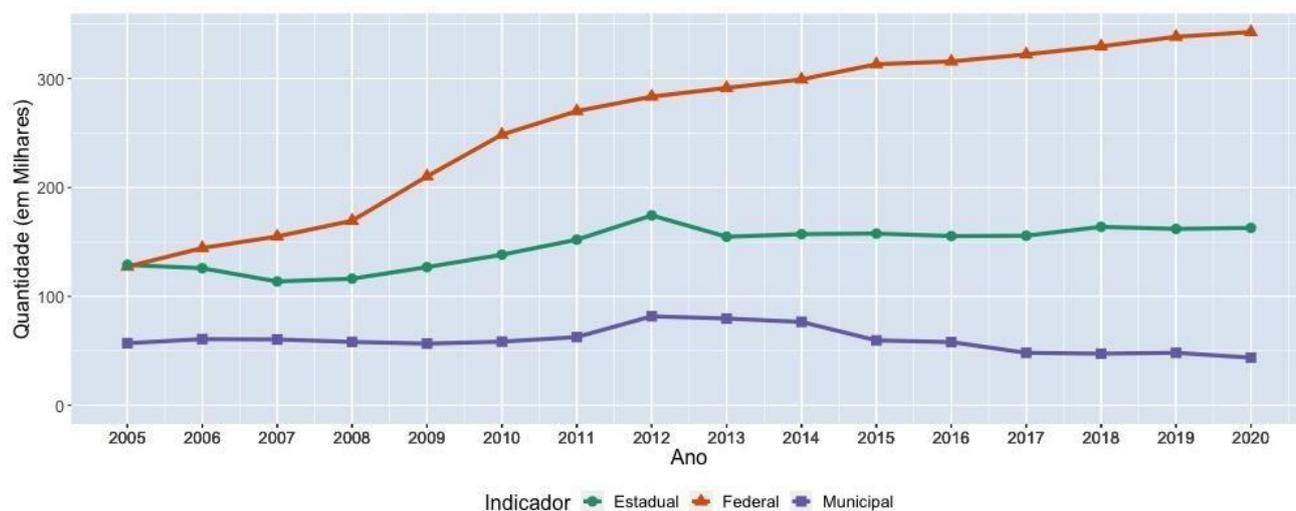
Dentre as principais formas de financiamento da educação superior privada, o FIES costuma ser considerado um dos marcos da reforma neoliberal, alavancando, com dinheiro público, o investimento privado em educação superior. Iniciado timidamente, em 1999, o FIES passou por uma expansão significativa entre os anos de 2011 e 2015. Na atualidade, trata-se de uma política em evidente encolhimento e de futuro incerto (NEVES; FARENZENA; BANDEIRA, 2021). Enquanto o FIES funciona como uma linha de empréstimos para cobrir as mensalidades dos estudantes, o ProUni (criado em 2004) oferece bolsas integrais e parciais para que estudantes carentes e de alto desempenho realizem seus cursos de graduação nas IES privadas. As análises permitem concluir que o ProUni é um programa relativamente bem-sucedido quanto ao atendimento da população carente, garantindo a inserção de jovens pobres vindos da escola pública, ainda que preserve a reprodução de desigualdades sociais e educacionais (MOREIRA; SOUZA, 2019).

O surgimento do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) representou uma novidade na política de financiamento da educação superior. Foi por meio dele que as IES públicas puderam se reorganizar para criar novos cursos e oferecer novas vagas. Contudo, nem mesmo o REUNI conseguiu superar a predominância e expansão vigorosa das IES privadas (cf. Gráfico 1).

Comparando os Gráficos 1 e 2, algumas constatações precisam ser feitas. Em primeiro lugar, ainda que a oferta de vagas seja muito superior entre as IES privadas, a demanda por vagas é aproximadamente semelhante entre esses dois setores, mostrando o quanto a rede pública é mais atraente, seja por não mobilizar financeiramente as famílias, seja pelo prestígio intelectual das instituições públicas. Ao lado dessa questão, observamos que há um crescimento seguido por uma redução na procura por vagas (especialmente na rede pública) durante o período que vai de 2009 a 2020. De 2005 a 2008, a demanda por cursos de graduação esteve praticamente estagnada. Com o REUNI e a criação dos Institutos Federais, a demanda por educação superior sofreu um crescimento impressionante (de 5,5 milhões, em 2008, a 14,0 milhões de candidatos inscritos, em 2015). A partir do ano de 2016, houve uma progressiva e expressiva retração da demanda por educação superior em todo o país (indo de 14,4 milhões a 10,9 milhões de candidatos inscritos, em 2020). Apesar do declínio expressivo, a demanda por educação superior em 2020 não retorna ao patamar de 2005, representando o dobro do observado nesse período. Conforme será possível perceber ao longo deste relatório, essa retração na procura por educação superior não afeta da mesma maneira todas as carreiras acadêmicas tendo em vista suas segmentações e diferenciações internas.

Finalmente, como é possível perceber (Gráfico 3), as IES privadas têm mais dificuldade de preencher suas vagas. A taxa de ocupação média dessas instituições estava em torno de 50% no ano de 2005, sofrendo uma queda consistente até o ano de 2009, que parece marcar o início de um período de otimismo. Até os anos de 2012 e 2014, a ocupação de vagas pela rede privada experimenta um crescimento, seguido por um declínio. Em 2020, essa taxa estava próxima de 30%. Já as IES públicas apresentam taxas de ocupação mais elevadas, que quase consistentemente se mantêm acima dos 90%, experimentando um declínio no ano de 2020.

Feitas todas essas considerações, percebemos que, por uma questão de escala, a apresentação da série temporal das IES públicas no Gráfico 1 ficou um pouco prejudicada. Portanto, optamos por gerar outro gráfico, observando especialmente o que se passa com essas instituições, e distinguindo-as entre Federais, Estaduais e Municipais.

Gráfico 4. Vagas oferecidas em cursos de graduação presenciais na rede pública brasileira por categoria administrativa (2005-2020)

Fonte: Autores (com dados do INEP)

O Gráfico 4 permite afirmar que:

- A oferta de vagas para cursos de graduação na rede pública tende a ser constante ao longo dos anos, exceto nos períodos de expansão;
- A partir de 2008, a rede pública federal sofreu uma expansão, elevando sua oferta de 160 mil vagas para 350 mil em 2020.

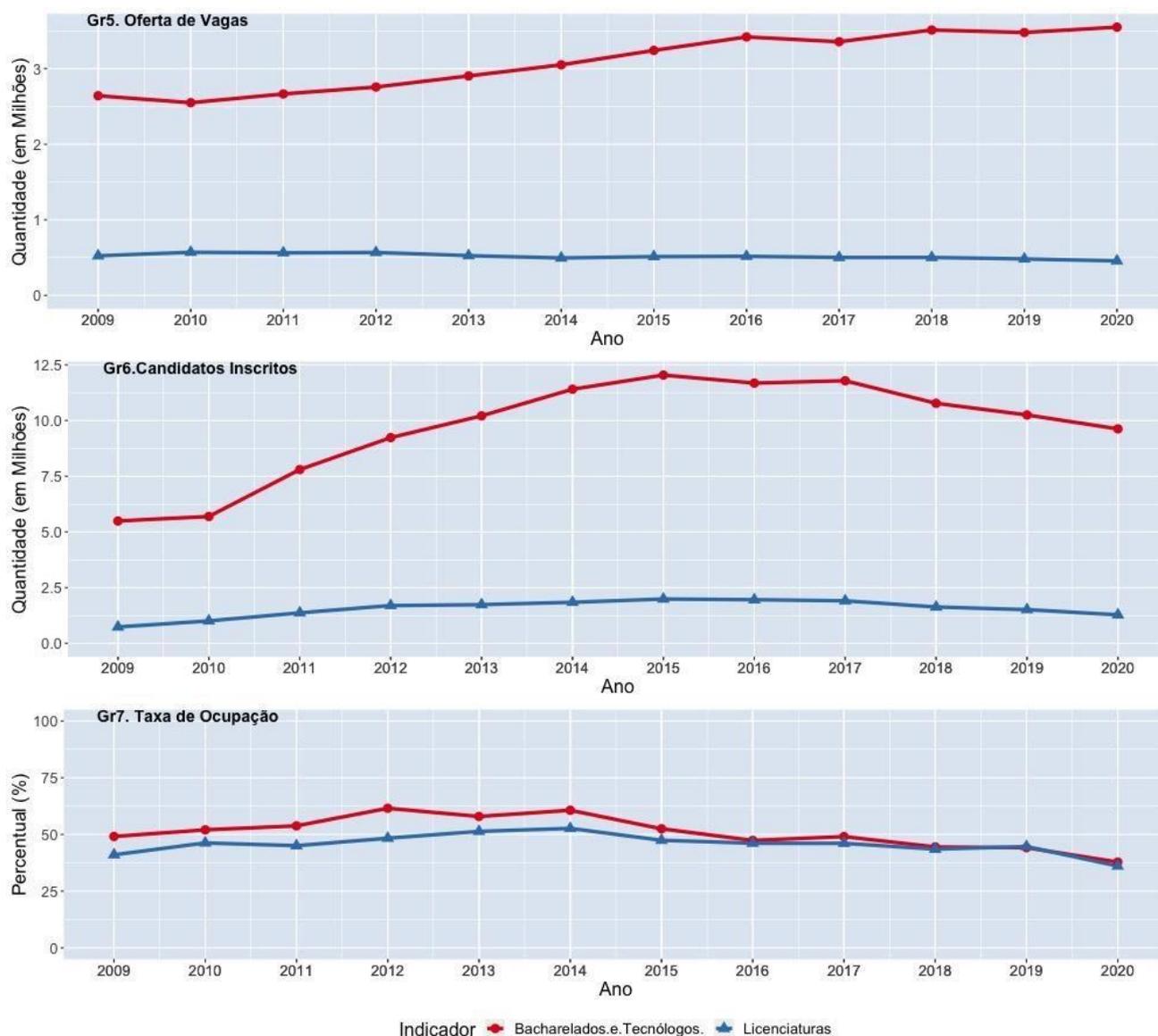
Como é possível perceber, o período de crescimento da oferta de vagas na rede pública (mais especificamente, na rede federal) está claramente situado no cenário da implementação do REUNI (após 2007, ano de publicação do decreto). Com o decreto que instituiu o REUNI, tem início um período de grande otimismo sobre o crescimento da educação superior pública. Esse é o período de criação e consolidação da FUP, com sua proposta paritária e progressista. É também um período em que os movimentos estudantis estavam muito articulados, sendo a ocupação da reitoria da UnB, um resultado dessa articulação. A expansão ocorre principalmente no intervalo que vai de 2008 a 2012. A partir de 2013, o país foi acometido por crises de diversas naturezas: econômica, política, sanitária, científica; transformando radicalmente as perspectivas da educação superior em todo o território nacional.

2.1.2 Ingresso na Educação Superior Brasileira por Grau Acadêmico

Como evoluíram a oferta, a demanda e a efetiva ocupação de vagas na educação superior brasileira por grau acadêmico (licenciatura, bacharelado e tecnólogo) nos últimos anos?

Para responder à questão de pesquisa acima, observando o ingresso na educação superior em função do grau acadêmico concedido, foram produzidos Gráficos que permitem afirmar o seguinte:

- Sobre a oferta de vagas (Gráfico 5):
 - A despeito do crescimento progressivo da oferta de vagas no período analisado, a oferta de cursos de formação de professores (Licenciaturas) não sofreu um aumento expressivo ao longo dos anos, flutuando em torno de 500 mil vagas.
- Sobre a quantidade de candidatos inscritos (Gráfico 6):
 - A procura por cursos de licenciatura seguiu a tendência dos demais cursos de graduação, marcada por um crescimento e um recuo no período analisado. A procura por cursos de licenciatura parte de 733 mil inscritos, em 2009; chega a 1,98 milhão, em 2015; e recua para 1,27 milhão, em 2020; A procura pelos demais graus acadêmicos parte de 5,49 milhão em 2009; chega a 12,03 milhões em 2015; e recua para 9,62 milhão, em 2020.
- Sobre a taxa de ocupação (Gráfico 7):
 - A taxa de ocupação das vagas nos cursos de licenciatura segue a tendência dos demais graus acadêmicos, com um desvio sensível para baixo no período de 2008 a 2015.

Gráficos 5-7. Vagas Ofertadas, Candidatos Inscritos e Taxa de Ocupação em Cursos de Graduação Presenciais no Brasil por Grau Acadêmico (2009-2020)

Fonte: Autores (com dados do INEP)

Conforme o Gráfico 5, a oferta de cursos presenciais de bacharelado, em todo território nacional, é de cinco a sete vezes maior que a oferta de vagas para cursos de licenciatura. Enquanto a oferta de vagas para cursos de bacharelado (e tecnólogo) cresceu no período de 2009 a 2020, a oferta de vagas para cursos de licenciatura foi mantida aproximadamente constante. Segundo dados do INEP, as matrículas em cursos de licenciatura tiveram um crescimento expressivo entre os anos de 2003 e 2008 ⁴, mas esse período não está representado nos gráficos. O pico do crescimento das licenciaturas teria acontecido em 2005, com 1,2 milhão de ingressos na modalidade. Nos anos seguintes, o censo mostra um decréscimo lento, mostrando o ano de 2010 com 928,7 mil ingressos nas licenciaturas em todo o país.

A procura por cursos de licenciatura seguiu a tendência dos cursos de bacharelado (e tecnólogo), marcada por um crescimento seguido por um recuo. A procura por cursos de licenciatura tende a ser mais baixa, mas a taxa de ocupação desses dois cursos é muito parecida. Grande parte dos cursos de licenciatura no Brasil são oferecidos pelas IES privadas.

⁴ <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/17255-cresce-a-procura-por-cursos-presenciais-de-licenciatura>

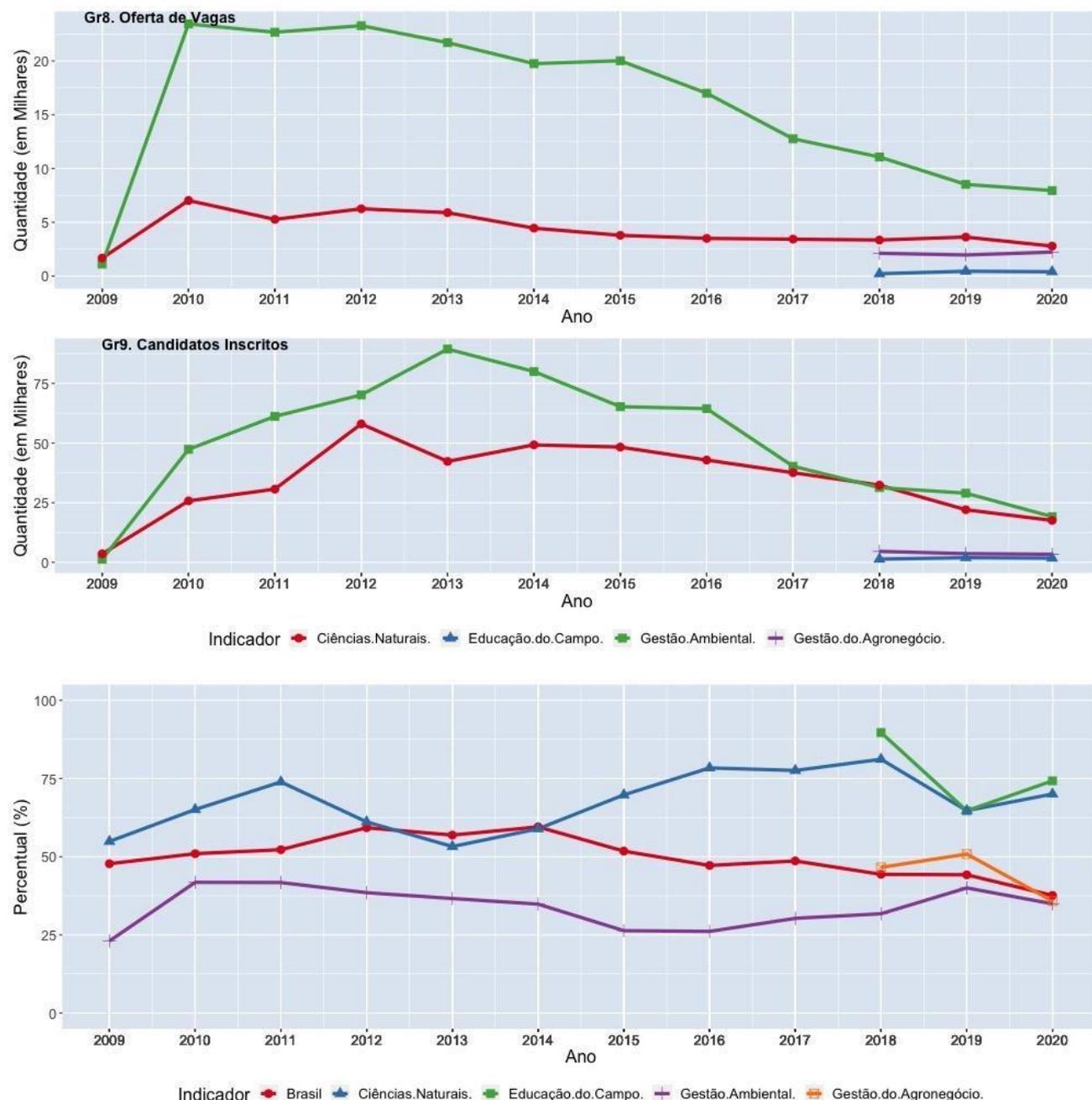
Portanto, não surpreende que o comportamento das taxas de ocupação desses cursos reflita o padrão de comportamento dessas instituições.

2.1.3 Ingresso na Educação Superior Brasileira por Curso de Graduação

Como evoluíram a oferta, a demanda e a efetiva ocupação de vagas na educação superior brasileira por curso nos últimos anos? (considerando cursos oferecidos pela FUP)

A Faculdade UnB Planaltina (FUP) oferece os seguintes cursos de graduação: (1) Ciências Naturais (licenciatura); (2) Educação do Campo (licenciatura); (3) Gestão Ambiental (bacharelado); e (4) Gestão do Agronegócio (bacharelado). Considerando todos os cursos, no Brasil, que assumem a mesma denominação, obtivemos os Gráficos a seguir.

Gráficos 8-10. Oferta de Vagas, Candidatos Inscritos e Taxa de Ocupação para cursos presenciais de Ciências Naturais, Educação do Campo, Gestão do Agronegócio e Gestão Ambiental no Brasil (2009-2020)



Fonte: Autores (com dados do INEP)

Os gráficos permitem afirmar que:

- Sobre a oferta de vagas (Gráfico 8):
 - A oferta de vagas para cursos de Gestão Ambiental aumentou muito entre os anos de 2009 e 2010, sendo sistematicamente corrigida para baixo ao longo dos anos seguintes (em 2010, eram 23.447 vagas; em 2020, 7.949 vagas para todo o Brasil);
 - A oferta de vagas para cursos de licenciatura em ciências da natureza sofreu algumas flutuações, com tendência à redução (em 2010, eram 7028 vagas; em 2020, 2784 vagas);
 - Os dados para os cursos de educação do campo e gestão do agronegócio não estão disponíveis para o ano de 2017 e anteriores (por uma divergência na codificação dos cursos nesse período) – no período em que os dados estão disponíveis, não há tendência de expansão ou retração visível para esses dois cursos.
- Sobre a quantidade de candidatos inscritos (Gráfico 9):
 - Muito aproximadamente, a procura por cursos de ciências naturais (licenciatura) e gestão ambiental segue a mesma tendência que observamos para a educação superior como um todo: Um crescimento na demanda de 2009 a 2012-13; uma retração na demanda a partir de 2013-14.
 - Nos dois casos, em 2020 (após o declínio) a demanda permanece de duas a quatro vezes superior à oferta, considerando todo o território nacional.
- Sobre a taxa de ocupação das vagas (Gráfico 10):
 - A taxa de ocupação das vagas oferecidas aos cursos de licenciatura em Ciências Naturais flutua acima da média nacional (mas abaixo das taxas de ocupação das IES públicas);
 - A taxa de ocupação das vagas oferecidas aos cursos de Gestão Ambiental flutua um abaixo da média nacional em toda a série histórica;
 - Os cursos de Educação do campo seguem de perto os cursos de Ciências da Natureza (Licenciatura) no período da análise;
 - Os cursos de Gestão do Agronegócio seguem de perto a média nacional no período de análise.

2.2 Fluxo Acadêmico na Educação Superior Brasileira

Nesta seção, vamos analisar os **Indicadores de Fluxo da Educação Superior** (disponíveis em www.inep.gov.br). Produzidos com base em dados do Censo da Educação Superior, esses indicadores permitem a análise e o acompanhamento longitudinal de uma turma de estudantes desde o momento em que ingressam em um curso de graduação até a sua saída. Essa turma será chamada “coorte”.

Os indicadores de fluxo foram desenvolvidos para medir a “eficiência” dos cursos de graduação, entendida por sua capacidade de formar pessoas⁵. Pelas razões já expostas neste relatório, a interpretação mais adequada aos indicadores de fluxo não precisa ser necessariamente refém da lógica eficientista. Considerando a complexidade dos processos que produzem a evasão e a permanência dos discentes em um curso de graduação e a dificuldade de imputar ao curso os resultados manifestos em seus indicadores, é muito difícil sustentar que eles sejam medidas de eficiência desses cursos.

Feita essa ressalva, os indicadores de fluxo desenvolvidos pelo INEP apresentam vantagens técnicas sobre todas as demais taxas de evasão e retenção disponíveis na literatura justamente pelo seu caráter longitudinal (LIMA JUNIOR *et al.*, 2019). Eles permitem identificar, por exemplo, em qual período do curso as taxas de evasão são maiores. Por outro lado, como as análises de evasão exigem esperar que ela ocorra, taxas longitudinais de evasão dificilmente representam uma realidade imediata, mas o acumulado de uma série de experiências à qual a coorte foi submetida ao longo dos anos.

Os principais indicadores de fluxo definidos pelo INEP são os seguintes:

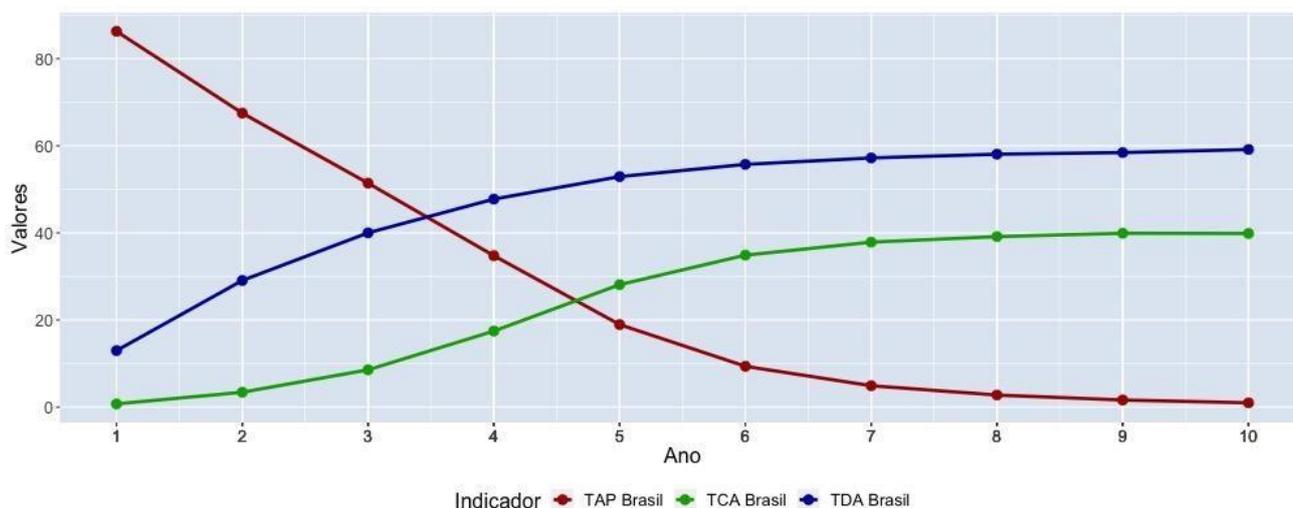
- **Taxa de Permanência (TAP):** corresponde ao percentual de estudantes que ainda possuem vínculo ativo (cursando ou trancado) com o seu curso de ingresso em um determinado ano de referência.
- **Taxa de Conclusão Acumulada (TCA):** corresponde ao percentual de estudantes que se formam no seu curso de ingresso até o ano de referência.
- **Taxa de Desistência Acumulada (TDA):** corresponde ao percentual de estudantes que desistiram (desvinculados ou transferidos) do seu curso de ingresso até o ano de referência.

⁵ <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/indicadores-de-fluxo-da-educacao-superior>

Todas essas taxas (de permanência, conclusão e desistência) serão avaliadas ao longo do tempo de acompanhamento de cada coorte (i.e., até 10 anos). Após esse tempo, é esperado que a quantidade de estudantes com vínculo ativo seja nula. Como a análise é feita por coorte, é possível calcular médias ponderadas dos indicadores de coortes diferentes tal que, por exemplo, seja possível extrair o comportamento médio dos indicadores de fluxo do Brasil, da rede pública, privada, deste ou daquele curso de graduação... O cálculo das médias ponderadas dos indicadores (nesse caso, a ponderação será igual à quantidade de ingressantes) permite analisar comparativamente os diversos segmentos da educação superior.

Veja, por exemplo, o Gráfico 11.

Gráfico 11. Média das taxas acumuladas de permanência (TAP), conclusão (TCA) e desistência (TDA) ao longo do tempo para todos os cursos de graduação do Brasil.



Fonte: Autores (com dados do INEP)

O Gráfico 11 apresenta, simultaneamente, os três indicadores de fluxo em função do ano de referência. Considere, por exemplo, a Taxa de Permanência (TAP), representada na cor vermelha. Ela nos informa o percentual de estudantes que mantêm vínculo com o curso após o tempo de permanência (em anos). Portanto, pouco mais de 85% dos ingressantes da educação superior brasileira ainda estão em seus cursos de ingresso ao final do primeiro ano. Esse valor cai para pouco menos de 70% após dois anos; e 50%, após três anos. A queda segue quase linear até o final do quinto ano. A partir desse momento, a curva começa a suavizar. Após oito anos de observação, quase todos os ingressantes já não têm vínculo com seus cursos de origem. Por construção, a TAP (Taxa de Permanência) começa próxima a 100% e termina em 0%.

Já a Taxa de Desistência Acumulada (TDA) conta outra história. Ela está representada pela cor azul. Observe que a declividade dessa curva (i.e. a inclinação da reta tangente) é mais acentuada no início, mostrando que a desistência tende a ser maior nos primeiros anos de curso. Por outro lado, a suavização da curva nos anos seguintes é pequena, de tal maneira que Taxa Acumulada de Desistência continua crescendo expressivamente até o quinto ano de curso. Ao final do tempo de observação (10 anos), a TDA atinge o valor final de 60%. Em palavras:

- Seis a cada dez ingressantes na educação superior brasileira desistem de seus cursos de graduação.

Finalmente, podemos observar a Taxa de Conclusão Acumulada (TCA), na cor verde. Ela tem um formato de “S”. Olhando a declividade da curva, podemos perceber que, conforme esperado, a conclusão é mais comum ao final do quarto e do quinto ano de curso (durações típicas dos cursos de graduação), mas há pessoas que concluem o curso muito antes ou muito depois desse prazo. Ao final do tempo de observação, a TCA média dos cursos de graduação no Brasil atinge o patamar de 40%. Ou seja:

- Quatro a cada dez ingressantes conseguem concluir seus cursos com sucesso em algum momento.

Para alguns leitores, a interpretação desses dados é feita mobilizando juízos de valor precipitados. Por exemplo, há quem imagine que, numa situação ideal, todos os cursos deveriam formar todos os seus ingressantes. Esse pressuposto está equivocado em vários níveis. Em primeiro lugar, ele está claramente fora da realidade. No sistema educacional brasileiro e, provavelmente, em outros países, formar 40% dos seus ingressantes não é absurdo, mas típico. Em segundo lugar, esse tipo de pensamento pressupõe que o melhor funcionamento de um curso de graduação é semelhante a uma linha de produção, capaz de transformar todos os seus insumos em mercadoria, sem “desperdício”. Essa redução do curso a uma fábrica e dos estudantes aos insumos sobre os quais o maquinário opera não somente desumaniza os discentes,

mas deixa de fora toda a riqueza da experiência vivida por aqueles que, aprendendo com suas experiências, fazem a escolha madura de seguir outros caminhos, carregando consigo o que puderam aprender. Desistir do curso nem sempre representa uma perda (para o discente ou para a instituição). Em terceiro lugar, é usual que os cursos de graduação já dimensionem seus recursos em função da evasão estrutural (isso ocorre, principalmente, na iniciativa privada). A realidade da educação superior brasileira (pública e privada) não é a de um corpo docente 60% ocioso. Pelo contrário, infraestruturas laboratoriais, contratação de pessoal podem estar (e geralmente estão) operando próximo a 100% de aproveitamento mesmo quando 60% dos discentes abandonam o curso.

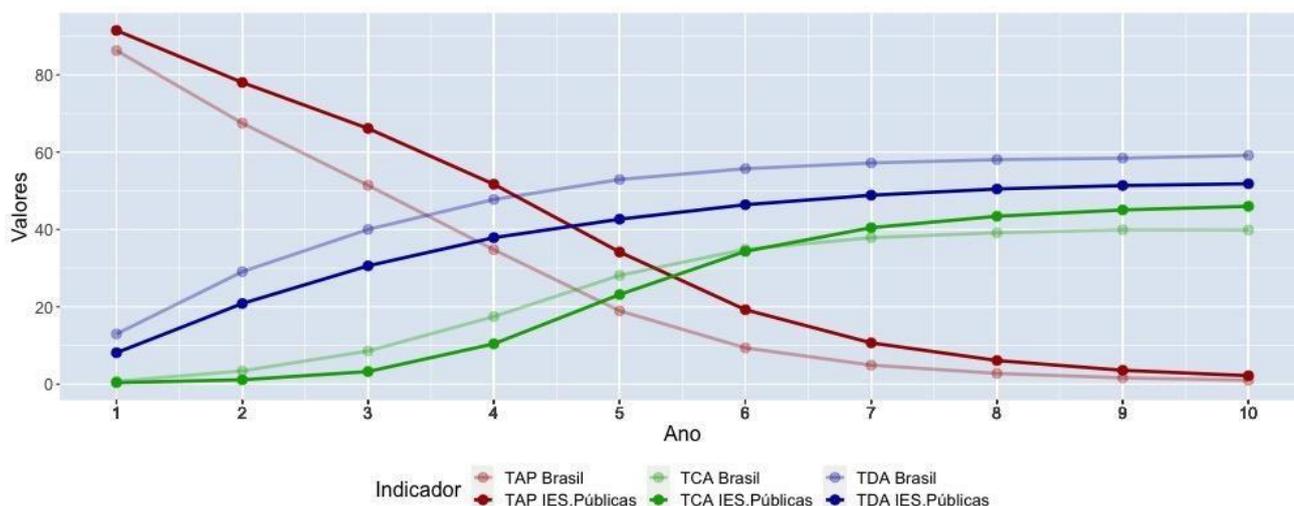
Essas ponderações precisam ser feitas para afastar interpretações catastróficas que têm mais efeitos destrutivos que construtivos. Feito isso, podemos reconhecer de boa razão que a redução das taxas de evasão é desejável e que toda a sociedade se beneficiará se pudermos formar mais profissionais da educação superior.

2.2.1 Indicadores de Fluxo por Categoria Administrativa

Quais valores assumem as taxas longitudinais de conclusão, retenção e evasão da educação superior brasileira por categoria administrativa (pública ou privada)?

O Gráfico a seguir permite comparar os indicadores de fluxo acadêmico das IES públicas com a média nacional (na qual predominam as IES privadas).

Gráfico 12. Média das taxas de permanência (TAP), conclusão acumulada (TCA) e desistência acumulada (TDA) para os cursos de graduação das IES Públicas comparadas à média nacional.



Fonte: Autores (com dados do INEP)

O Gráfico 12 permite afirmar que:

- A Taxa de Permanência (TAP) nas IES públicas é superior à média brasileira ao longo do tempo (i.e., os discentes ficam retidos por mais tempo nos cursos);
- A Taxa de Conclusão Acumulada (TCA) nas IES públicas demora mais a subir, mas atinge um patamar superior à média nacional (45% contra 40%), ou seja, as IES públicas tendem a formar uma fração maior dos seus ingressantes se comparadas à média nacional (onde predominam as IES privadas);
- A Taxa de Desistência Acumulada (TODA) nas IES públicas é sistematicamente inferior à média nacional, indicando que a evasão é maior na rede privada que na pública.

Talvez o leitor precise investir algum tempo na leitura do Gráfico 12. Nele, a linha colorida representa os indicadores de fluxo do segmento que desejamos analisar (no caso, cursos de graduação presenciais oferecidos pelas IES públicas). Em cor mais transparente, está o Gráfico 11, que funciona aqui como o caso de referência com relação ao qual as IES públicas serão comparadas.

Como é possível perceber, as taxas de desistência e de conclusão são significativamente diferentes para IES públicas e privadas. As IES públicas formam mais estudantes: enquanto a educação superior brasileira deixa de formar 60% de seus ingressantes, entre as IES públicas, essa taxa cai para algo próximo de 50%. Esse resultado é particularmente curioso se considerarmos que, na lógica vulgar, as taxas de conclusão de curso são uma importante medida da eficiência das instituições de ensino; por outro lado, essa mesma lógica vulgar já estabeleceu que as organizações financiadas com

recursos públicos, em todas as esferas da atividade humana, são menos eficientes e dinâmicas. Aqui, essa lógica entre em curto-circuito, pois as IES públicas são justamente as que apresentam as melhores taxas de conclusão. Elas seriam, na interpretação estreita e eficientista dos indicadores de fluxo, justamente as instituições mais eficientes.

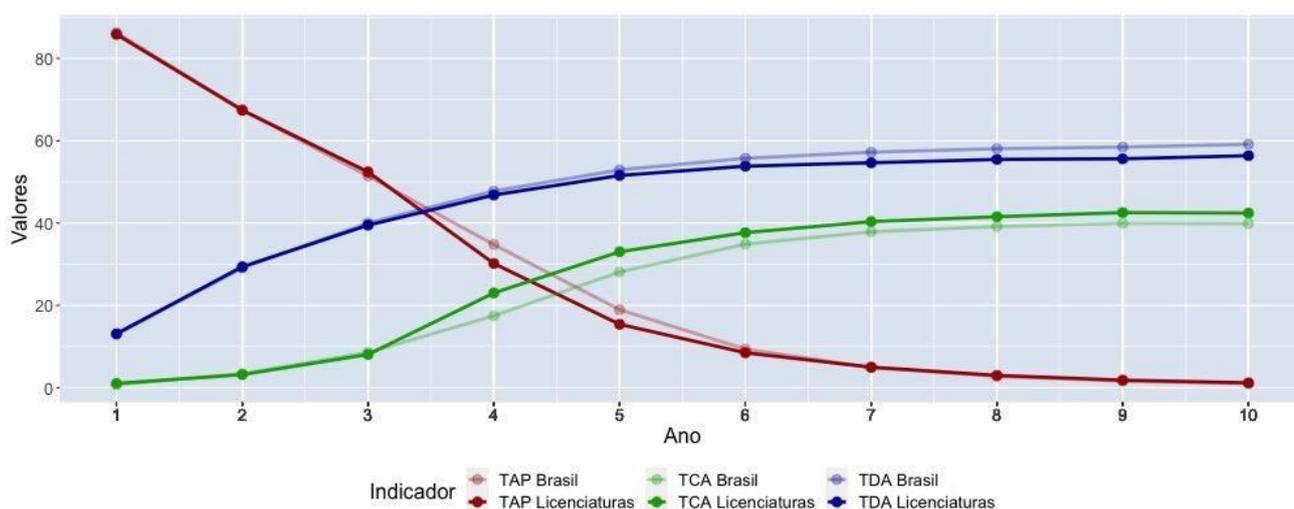
Outra particularidade que se apresenta no Gráfico 12 é que os estudantes ficam mais tempo até se formar nas IES públicas que na rede privada. Isso talvez ocorra por razões como uma menor urgência de concluir o curso (uma vez que os discentes não pagam mensalidades na rede pública), por ter que atingir graus de excelência acadêmica mais desafiadores ou pela presença de uma maior variedade de oportunidades para formação complementar, tais como programas de iniciação à ciência, à docência, programas de residência, de extensão. Tudo isso contribui para que a passagem dos estudantes pelas instituições públicas seja um pouco mais demorada.

2.2.2 Indicadores de Fluxo por Grau Acadêmico

Quais valores assumem as taxas longitudinais de conclusão, retenção e evasão da educação superior brasileira por grau acadêmico (licenciaturas, bacharelados e tecnólogos)?

O Gráfico a seguir permite comparar os indicadores de trajetória acadêmica dos cursos de Licenciatura com a média nacional (na qual predominam os graus de Bacharelado e Tecnólogo).

Gráfico 13. Média das taxas de permanência (TAP), de conclusão acumulada (TCA) e de desistência acumulada (TDA) para cursos de licenciatura comparados à média nacional.



Fonte: Autores (com dados do INEP)

O Gráfico 13 permite afirmar que:

- Não há diferença relevante entre os indicadores de fluxo dos cursos de licenciatura e os mesmos indicadores avaliados no conjunto dos cursos de graduação.

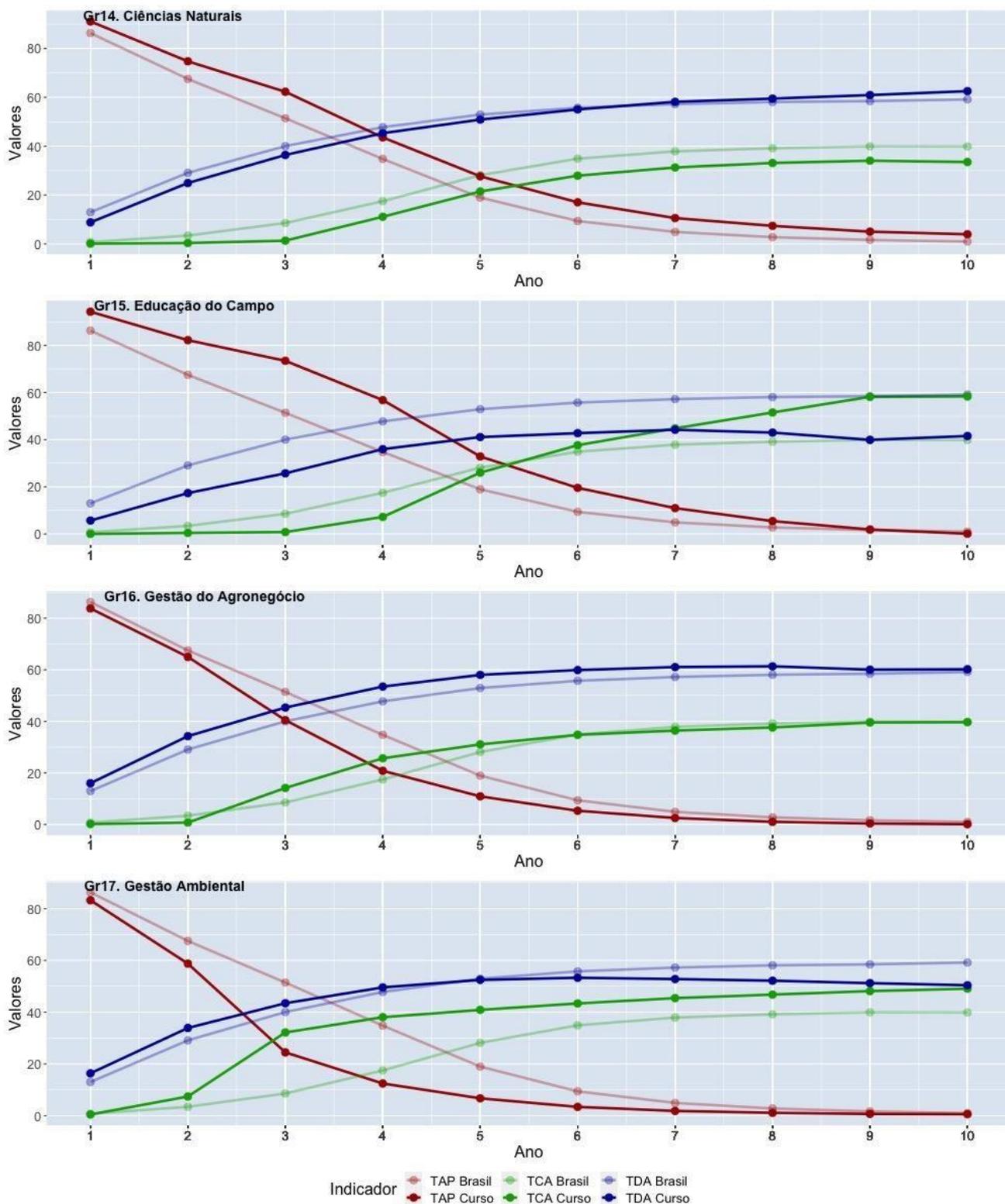
Ainda que a docência tenha passado por um processo de proletarização (LIMA JUNIOR, 2018), que contribui para o abandono da formação e da carreira docente, os dados não apontam para nenhum tipo de diferença (do ponto de vista dos indicadores de fluxo) entre cursos de licenciatura e cursos de bacharelado.

2.2.3 Indicadores de Fluxo por Curso de Graduação

Quais valores assumem as taxas longitudinais de conclusão, retenção e evasão da educação superior brasileira por curso nos últimos anos? (considerando cursos oferecidos pela FUP)

Os Gráficos a seguir permitem comparar os indicadores de fluxo dos cursos brasileiros que compartilham a mesma categoria dos cursos de graduação oferecidos pela FUP (Ciências Naturais, Educação do Campo, Gestão do Agronegócio e Gestão Ambiental).

Gráfico 14-17. Média das taxas de permanência (TAP), de conclusão acumulada (TCA) e de desistência acumulada (TDA) para cursos de Ciências Naturais, Educação do Campo, Gestão do Agronegócio e Gestão Ambiental, em todo o Brasil, comparados à média nacional.



Fonte: Autores (com dados do INEP)

Os gráficos acima permitem afirmar que:

- Ciências Naturais (Gráfico 14).
 - O valor terminal da Taxa de Conclusão Acumulada (TCA) está mais de 5% acima da média nacional para os cursos de Ciências Naturais;
- Educação do Campo (Gráfico 15).
 - O valor terminal da Taxa de Conclusão Acumulada (TCA) está 20% acima da média nacional para os cursos de Educação do Campo;
- Gestão do Agronegócio (Gráfico 16).
 - Os indicadores de fluxo dos cursos de Gestão do Agronegócio estão todos muito alinhados à média nacional (sobretudo em seu valor terminal);
- Gestão Ambiental (Gráfico 17).
 - O valor terminal da Taxa de Conclusão Acumulada (TCA) está 10% acima da média nacional para os cursos de Gestão Ambiental.

Em síntese, os cursos oferecidos pela FUP tendem a performar, em média, acima da tendência nacional no que diz respeito aos indicadores de fluxo acadêmico, com destaque para os cursos de Gestão Ambiental e Educação do Campo.

3. Universidade de Brasília (UnB)

3.1. Ingresso nos cursos da UnB

A Universidade de Brasília é uma das principais IES brasileiras, referência em ensino, pesquisa e extensão. Em 2021, recebeu nota máxima na avaliação institucional do MEC, sendo reconhecida como a melhor universidade da região Centro-Oeste, uma das dez melhores do país (conforme levantamento do Ranking Universitário Folha) e destaque sempre presente em indicadores internacionais (tais como *Quacquarelli Symonds*, *Times Higher Education* e Xangai).

Assim como ocorre em outras IES, o ingresso nos cursos presenciais de graduação da UnB pode ocorrer de muitas maneiras diferentes. Desde 2014, por determinação do INEP, a UnB passou a informar suas vagas, candidatos e ingressos em três categorias. São estas:

1. Processos seletivos para vagas novas;
2. Processos seletivos para vagas remanescentes;
3. Programas especiais de ingresso.

A cada ano, a universidade cria **vagas novas** para os cursos presenciais de graduação, que devem ser preenchidas por processos seletivos de caráter geral. As vagas novas, quando ampliadas, representam um crescimento real da oferta na educação superior. Por isso, as análises de expansão do ensino superior reportadas até aqui consideram somente vagas novas oferecidas em cursos presenciais.

Todas as vagas novas que não foram preenchidas são somadas às vagas geradas por desligamentos e transferências no semestre anterior, produzindo as chamadas **vagas remanescentes**. Conforme a Resolução CEPE 53/2022, as vagas remanescentes são prioritariamente destinadas a atender os pedidos de transferência interna e dupla diplomação. Em seguida, elas são oferecidas aos editais de transferência facultativa (TF) e portadores de diploma de curso superior (DCS), respectivamente.

Além dos processos seletivos para vagas novas e remanescentes, o INEP reconhece e distingue os **programas especiais** para ingresso na educação superior. Eles seguem regras próprias e não são contabilizados como vagas novas ou remanescentes. São exemplos de programas especiais vigentes na UnB: o vestibular indígena, os processos seletivos para ingresso nas licenciaturas em Língua de Sinais Brasileira e Educação do Campo.

Atualmente, a UnB conta com os seguintes processos seletivos para ingresso em cursos presenciais de graduação:

1. Processos seletivos para **Vagas Novas**:
 - a. **Programa de Avaliação Seriado (PAS)**. Criado em 1996, o PAS consiste de uma avaliação em três etapas (ao final de cada ano do ensino médio) elaborada pela própria UnB. Seu caráter seriado favorece o ingresso de jovens que acabaram de concluir do ensino médio. Atualmente, 50% das vagas novas anuais são atribuídas a essa forma de ingresso, que ocorre nos dois períodos letivos.
 - b. **Vestibular Tradicional**. Sistema de seleção tradicional da UnB, aplicado desde a fundação da instituição, em 1962. A prova é elaborada pela própria Universidade de Brasília. Atualmente, 25% das vagas novas anuais são atribuídas a essa forma de ingresso, que ocorre no primeiro período letivo.
 - c. **ENEM UnB**. Processo seletivo criado pela UnB, em 2019, para substituir o SiSU no ingresso em cursos presenciais com o uso da nota do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Atualmente, 25% das vagas novas anuais são atribuídas a essa forma de ingresso, somente no segundo período letivo.
2. Processos seletivos para **Vagas Remanescentes**:
 - a. **Transferência Facultativa (TF)**. Processo seletivo voltado aos alunos regulares de outras Instituições de Ensino Superior (IES) para dar continuidade aos estudos no mesmo curso, ou em curso equivalente. Vagas remanescentes não ocupadas após transferências internas e pedidos de dupla diplomação são destinadas a essa forma de ingresso.
 - b. **Portador de Diploma de Curso Superior (DCS)**. Processo seletivo voltado a portadores de diploma de curso superior, desde que o candidato apresente diploma revalidado no país. As vagas remanescentes não preenchidas por Transferência Facultativa (TF) são destinadas a essa forma de ingresso.
3. **Programas Especiais** para ingresso na educação superior:
 - a. **Vestibular Indígena**. Política de ação afirmativa aprovada, em 2003, pela UnB com a inclusão de vagas semestrais para acesso de membros de comunidades indígenas, por meio de processo seletivo específico. Esta ação afirmativa teve respaldo de convênio assinado entre a Fundação Nacional do Índio (Funai) e a Fundação Universidade de Brasília (FUB).

- b. **Licenciatura em Educação do Campo.** Devido às suas especificidades, o ingresso para o curso de licenciatura em Educação do Campo é realizado por meio de um programa especial que emprega notas do ENEM. O programa é especificamente voltado à população do campo.
- c. **Licenciatura em Língua de Sinais Brasileira.** Devido às suas especificidades, o ingresso para o curso de licenciatura em Língua de Sinais Brasileira é realizado por meio de um programa especial. Compreende avaliação de conhecimentos, mediante aplicação de prova objetiva, de caráter eliminatório e classificatório, e de redação em língua portuguesa, de caráter eliminatório.

Além dos dispositivos descritos acima, há outras formas menos usuais de ingresso para os cursos presenciais, tais como: (1) transferência obrigatória (que ocorre por decisão judicial), (2) convênio ANDIFES de mobilidade acadêmica nacional (gerando vínculo temporário do estudante com a IFES receptora); (3) programas de mobilidade internacional (PEC-G, matrícula cortesia, mobilidade acadêmica, dupla diplomação...). Há, também, o ingresso para cursos EAD, que ocorre por meio de editais sazonais com fomento próprio e, por isso, não são considerados nesta análise.

Nesta seção, estamos interessados em acompanhar dois indicadores de ingresso:

- **Taxa de ocupação.** Esse indicador é definido como a razão entre vagas efetivamente ocupadas (ingressos) e vagas oferecidas, permitindo indicar cursos, unidades acadêmicas ou formas de ingresso que não estão conseguindo preencher todas as vagas oferecidas.
- **Relação candidato/vaga.** Esse indicador é definido como a razão entre a quantidade de candidatos inscritos e a quantidade de vagas oferecidas. Ele permitirá fazer algumas considerações sobre a demanda pelos cursos de graduação. Cursos mais demandados apresentarão relação candidato/vaga mais elevada.

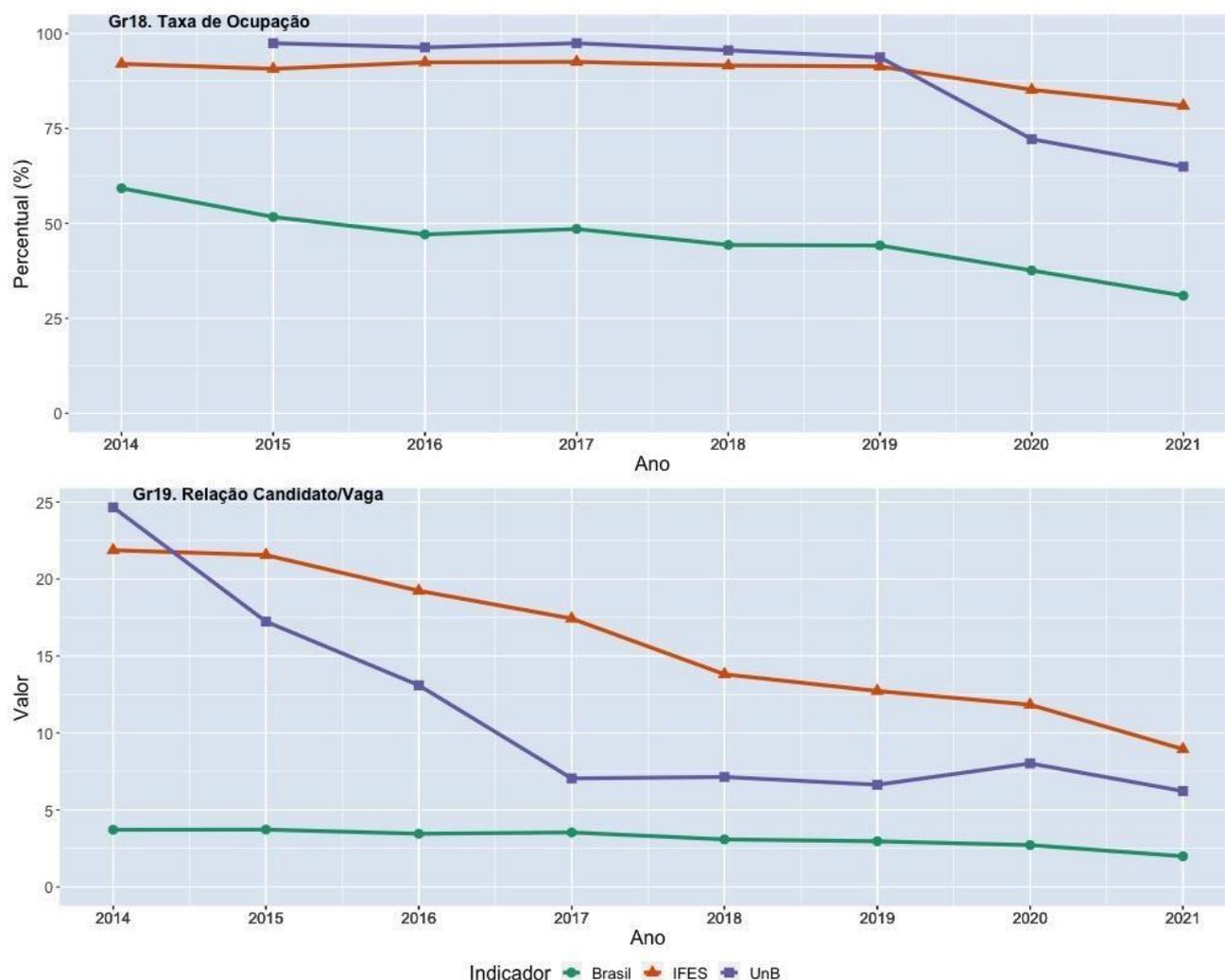
A taxa de ocupação e a relação candidato/vaga serão avaliadas a partir dos Microdados informados pela UnB ao **Censo da Educação Superior** (disponíveis em www.inep.gov.br). Tanto nos microdados do INEP quanto das bases de dados da UnB, a partir do ano de 2014, passou a ser feita a distinção entre vagas novas, remanescentes e especiais. Antes desse ano, eram declaradas somente as "vagas totais". Ao fazer algumas análises preliminares, percebemos que os dados de ingresso referentes ao ano de 2013 e anteriores sofrem de inconsistências. Tais inconsistências resultam de não sabermos quantas das vagas informadas, naquele período, são novas e quantas são remanescentes. Essa mudança no registro das vagas gera uma descontinuidade na série histórica, impedindo-nos de saber o que exatamente estava sendo informado e inviabilizando incluir, nesta análise, os anos anteriores a 2014.

Outra limitação da análise diz respeito ao curso de Educação do Campo, que tem uma forma de ingresso própria. O fato de ter uma forma de ingresso própria gera diferenças no registro acadêmico e na maneira como os ingressantes são informados no Censo da Educação Superior. Em consequência disso, não foi possível submeter esse curso à mesma análise dos demais. Mesmo tendo acesso a dados extraídos diretamente da base da UnB, dentro do tempo disponível para execução deste projeto, não foi possível remover essa inconsistência. Portanto, para evitar o risco de publicar dados com alguma chance de serem retificados no futuro, optamos por retirar o curso de Educação do Campo da análise de ingresso, reportando somente suas estatísticas de fluxo acadêmico.

Os Gráficos a seguir permitem comparar os indicadores de ingresso da Universidade de Brasília com as demais instituições federais e com a média nacional. Como é possível perceber:

- Taxa de ocupação (Gráfico 18).
 - No Brasil, a taxa de ocupação caiu paulatinamente ao longo do período analisado (de 59%, em 2014; para 31%, em 2021).
 - Nas IFES, a taxa de ocupação manteve-se estável até 2019 (91-93%), caindo, nos anos da pandemia, para 81%.
 - Na UnB, a taxa de ocupação manteve-se estável e superior à média das IFES até 2019 (93-100%). Nos anos seguintes, caiu abaixo da média federal. Em 2021, somente 64% das vagas foram ocupadas.
- Relação candidato/vaga (Gráfico 19).
 - No Brasil, esse indicador caiu paulatinamente ao longo do período analisado. Em 2014, estava em 2,4; chegando a 0,8 candidatos por vaga em 2021.
 - Tanto no sistema Federal quanto na UnB, observa-se uma queda expressiva da relação candidato/vaga partir de 2014. Esse comportamento é consistente com Gráfico 2. Na UnB, a relação média candidato/vaga passa por uma estabilização de 2017 a 2020 (6,6-7,2), caindo sensivelmente no ano de 2021 (5,5 candidatos por vaga).

Gráfico 18-19. Taxa de ocupação e relação candidato-vaga para vagas novas oferecidas nos cursos presenciais de graduação no Brasil, nas IFES e na UnB.



Fonte: Autores (com dados do INEP)

Com relação ao Gráfico 18, merece destaque o fato de que a pandemia atingiu as taxas de ocupação da Universidade de Brasília de maneira diferente das demais IES (federais ou não). Esse resultado aponta para alguma dificuldade da Universidade em preencher suas vagas durante os primeiros anos da pandemia. Em junho de 2019, a UnB optou por sair do SiSU, retirando-se de uma fração importante do mercado de ingressantes. A crise sanitária, que eclodiria somente em 2020, não poderia ter impactado completamente o preenchimento das vagas no mesmo ano (ou teria impactado todas as IFES da mesma maneira). Além disso, a UnB optou por cancelar o vestibular em 2021⁶.

Também é possível que a queda acentuada da demanda por vagas na UnB deva-se a processos externos, tal como a gestão da pandemia nas escolas da rede pública do Distrito Federal.

Com respeito ao Gráfico 19, observa-se uma queda na relação candidato-vaga tanto entre as IFES quanto na própria UnB, mas a queda na UnB está concentrada em um intervalo de tempo mais curto (2014-2017). Em 2014, foram oferecidas 900 vagas na UnB enquanto, em 2017, foram oferecidas mais de 1900 vagas. É possível que, na UnB, a expansão da oferta de vagas esteja mais concentrada nesse período enquanto, para as demais IFES, essa mesma expansão deu-se mais uniformemente distribuída de 2014 a 2021 (cf. Gráfico 4).

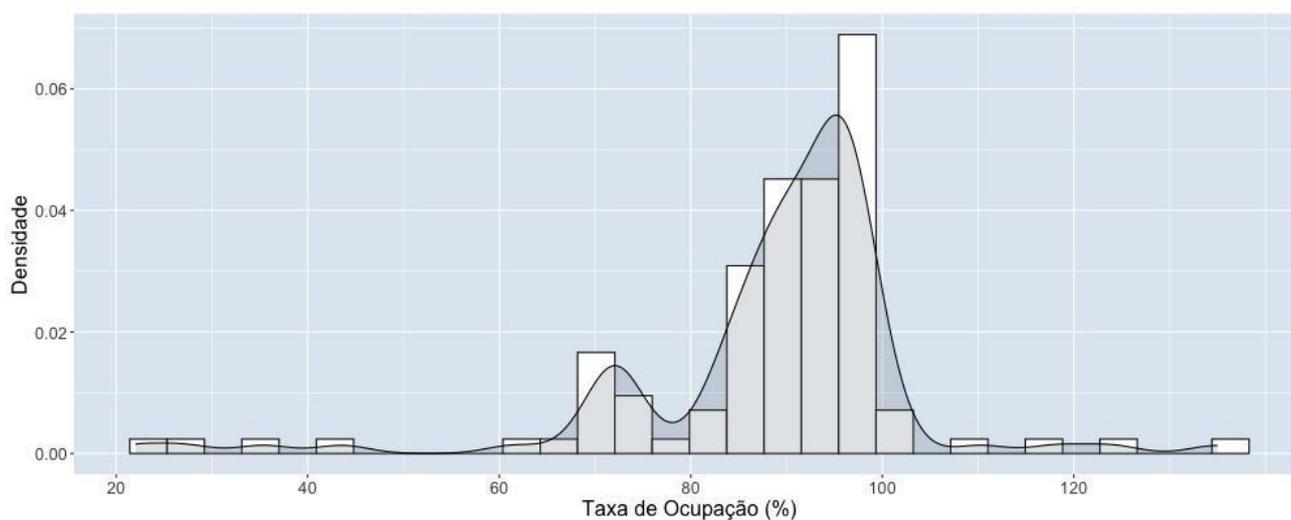
⁶ <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-03/unb-cancela-vestibular-e-muda-processos-de-selecao>

3.1.1 Taxas de ocupação nos cursos da Universidade de Brasília

Como as taxas de ocupação variam entre os cursos presenciais de graduação oferecidos pela Universidade de Brasília? Com respeito a esse indicador, qual é a posição dos cursos da FUP em relação aos demais cursos presenciais oferecidos pela Universidade de Brasília?

Em primeiro lugar, calculamos os valores médios das taxas de ocupação de vagas oferecidas aos cursos presenciais da Universidade de Brasília de 2014 a 2021. Com esses valores, foi produzido o histograma abaixo.

Gráfico 20. Histograma das taxas de ocupação médias dos cursos presenciais de graduação oferecidos pela UnB de 2014 a 2021.



Fonte: Autores (com dados do INEP)

Como é possível perceber:

- As taxas de ocupação das vagas por curso presencial apresentam uma distribuição bimodal, pois identificamos dois picos no histograma. Sendo assim, faz sentido distinguir os cursos de graduação da UnB em dois grupos. No primeiro, as taxas de ocupação ficam abaixo de 80%. No segundo, as taxas variam em torno de 90%.
- Recuperando uma informação disponível no Gráfico 18, observamos que a taxa de ocupação média nas IES Brasileiras está em torno de 50%. Portanto, mesmo os cursos da UnB com baixa taxa de ocupação estão, em sua maioria, acima da média nacional.

A taxa de ocupação, conforme discutimos anteriormente, guarda estreita relação com a quantidade de jovens que aspiram a realização daquele curso e que se julgam capazes de dar realidade à sua aspiração. Cursos com elevadas taxas de ocupação costumam ter maior reconhecimento no mundo exterior à universidade, levando não somente a profissões bem remuneradas, mas bastante reconhecidas na estrutura das relações de classe. De maneira muito esquemática, as aspirações dominantes costumam ser as aspirações das classes dominantes. Ter isso em consideração é importante o que realmente os números são capazes de mostrar.

Além dessas questões de classe, a taxa de ocupação também depende de como os discentes interagem com as estratégias de registro da universidade. Para a grande maioria dos cursos, a taxa de ocupação fica muito perto de 100%. As flutuações observadas podem resultar de uma ou outra vaga que não foi preenchida por desistência de estudantes que, mesmo aprovados, não efetivaram registro. Por isso, a lista dos cursos que mais preenchem suas vagas, por estar muito colapsada no teto de 100% de ocupação, está bastante sujeita a flutuações estatísticas.

A seguir, publicamos os dez cursos da UnB que apresentam as menores e as maiores taxas de ocupação de vagas novas para cursos presenciais.

Tabela 1. Cursos presenciais da UnB com as menores taxas de ocupação, em média, no período de 2014 a 2021.

CÓDIGO	NOME DO CURSO	TAXA DE OCUPAÇÃO
5001044	Abi - Música	22,0%
122220	Música	27,2%
26035	Música	35,4%
122198	Artes Cênicas	43,6%
92262	Gestão Do Agronegócio	61,5%
112792	Gestão Ambiental	68,0%
133	Música	71,3%
5001149	Abi - Letras Francês	71,4%
112790	Ciências Naturais	71,4%
151	Artes Visuais	71,7%

Fonte: Autores (com dados do INEP)

Como é possível perceber, entre os dez cursos que enfrentam maior dificuldade no preenchimento das vagas novas oferecidas, encontram-se três cursos da FUP: Gestão do Agronegócio (61,5%), Gestão Ambiental (68,0%) e Licenciatura em Ciências da Natureza (71,4%). Destaca-se, também, a presença dos cursos de Música, Letras - Francês e Artes Visuais. Como os dados da Tabela 1 referem-se ao período que vai de 2014 a 2021, eles não representam especificamente o período da pandemia. Os cursos que aqui estão talvez estivessem enfrentando dificuldades no preenchimento das vagas há mais tempo.

A seguir, publicamos os dez cursos da UnB que apresentam as maiores taxas de ocupação de vagas novas para cursos presenciais.

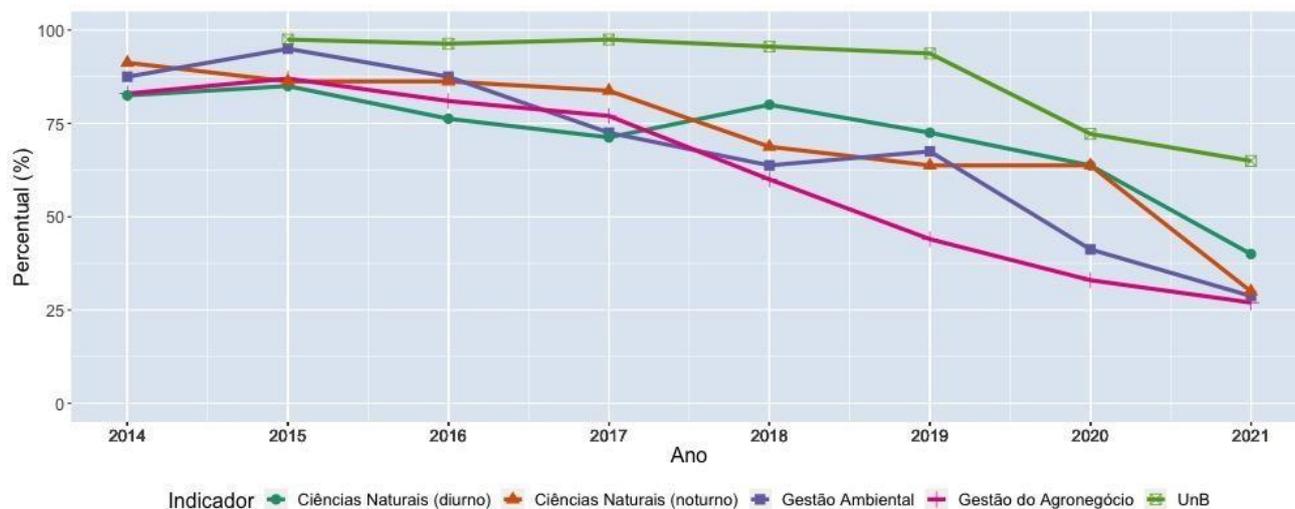
Tabela 1. Cursos presenciais da UnB com as maiores taxas de ocupação, em média, no período de 2014 a 2021.

CÓDIGO	NOME DO CURSO	TAXA DE OCUPAÇÃO
1192419	Fonoaudiologia	98,4%
1138293	Arquitetura E Urbanismo	98,9%
1142454	CIÊNCIAS FARMACÊUTICAS	99,2%
31380	ENFERMAGEM	100,0%
5001036	ABI - CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	100,9%
44382	Ciências Biológicas	101,2%
70638	Com. Social - Audiovisual	110,2%
34642	Jornalismo	118,2%
31381	Com. Social - Publicidade E Propaganda	123,8%

Como é possível perceber, alguns cursos apresentaram taxa de ocupação média superior a 100%. Isso indica que, por alguma razão específica, foram efetivadas inscrições em quantidade superior às vagas oferecidas. Destaca-se a presença dos cursos de Fonoaudiologia, Arquitetura e Urbanismo, Ciências Farmacêuticas, Enfermagem, Ciências Biológicas, Comunicação Social (Audiovisual, Publicidade e Propaganda) e Jornalismo.

O gráfico a seguir apresenta a série temporal das taxas de ocupação dos cursos oferecidos pela FUP.

Gráfico 21. Taxas de ocupação das vagas oferecidas aos cursos de Ciências Naturais, Gestão Ambiental e Gestão do Agronegócio comparadas à média da UnB de 2014 a 2021.



Fonte: Autores (com dados do INEP)

Com base no gráfico acima, é possível perceber que a taxa de ocupação dos cursos da FUP não foi sempre baixa. Na época em que as taxas de ocupação de vagas da UnB estavam muito próximas a 100%, os cursos da FUP tinham taxas de ocupação quase sempre superiores a 80%. A partir de 2017, essas taxas apresentaram tendência de queda. Atualmente, estão entre as menores da Universidade de Brasília (ao lado dos cursos de Música, Artes Cênicas e Artes Visuais – cf., Tabela 1). Observe, também, que os valores apresentados nas Tabelas 1 e 2 são médias com respeito aos dados disponíveis. Por exemplo, a taxa de ocupação média do curso de Gestão do Agronegócio esteve em 61,5%, em média, de 2014 a 2021. Porém, o valor dessa taxa ao longo do tempo é mais variável, partindo de quase 90% em 2015 e atingindo quase 25% em 2021.

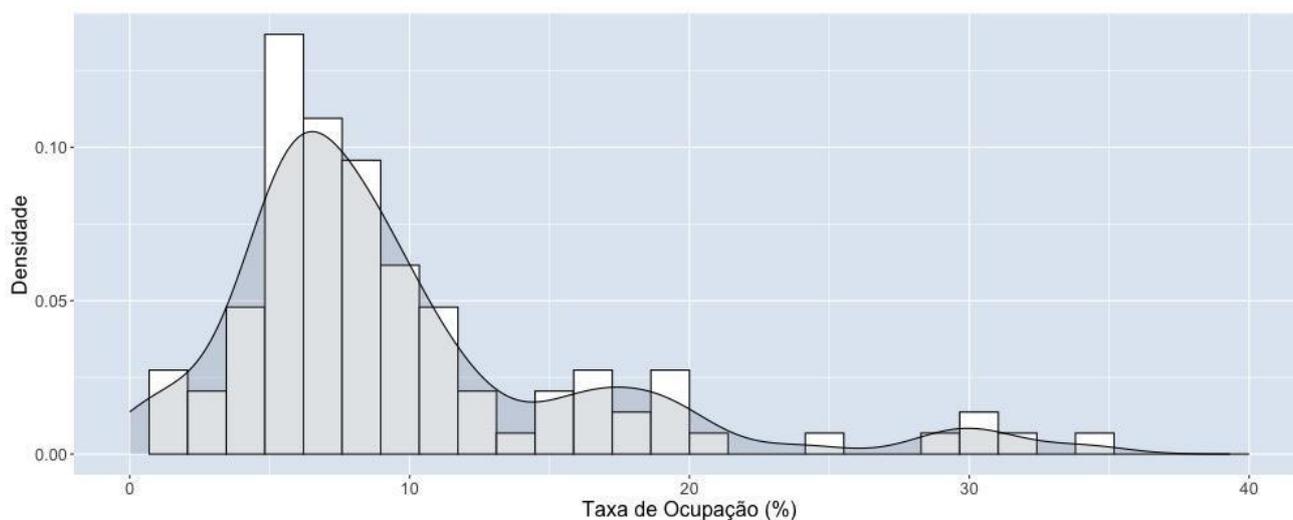
A queda das taxas de ocupação dos cursos da FUP começa antes da pandemia do COVID e antes que o mesmo indicador sofresse um impacto no conjunto dos cursos da UnB. Vale lembrar que os anos de 2014 a 2016 marcam o início de uma grande retração da procura por cursos de educação superior. Consideradas as segmentações do campo acadêmico, não surpreende que os cursos da FUP estejam entre os que mais diretamente sofrem os efeitos dessa retração. Além disso, no ano de 2016, foi extinto o bônus dado aos estudantes da região de Planaltina para concorrer aos cursos de graduação oferecidos pela FUP. O argumento, à época, foi que a presença e efetividade da política de cotas dispensava o bônus dado aos estudantes da região. Talvez essa questão possa ser revista, pois o bônus aos moradores locais tem outra natureza. Não se trata de um recorte no espaço social, mas no território. Pensar a relação da FUP com o território de Planaltina pode representar uma saída estratégica para o problema que estão enfrentando.

3.1.2 Relação candidato/vaga nos cursos da Universidade de Brasília

Como a relação candidato/vaga varia entre os cursos presenciais de graduação oferecidos pela Universidade de Brasília? Com respeito a esse indicador, qual é a posição dos cursos da FUP em relação aos demais cursos presenciais oferecidos pela UnB?

Em primeiro lugar, calculamos os valores médios relação candidato/vaga para vagas novas oferecidas aos cursos presenciais da Universidade de Brasília de 2014 a 2021. Com esses valores, foi produzido o histograma a seguir. Como é possível perceber:

- Os valores da relação candidato/vaga são bastante variáveis. A moda (valor mais frequente) está próxima a 5 candidatos por vaga. Há cursos com relação candidato/vaga inferior a 1 unidade; outros apresentam muitas dezenas de candidatos por vaga, em média, nos processos seletivos para ingresso primário.

Gráfico 22. Histograma das relações candidato/vaga dos cursos presenciais de graduação oferecidos pela UnB de 2014 a 2021.

Fonte: Autores (com dados do INEP)

A Tabela a seguir apresenta os dez cursos com menor relação candidato/vaga (em média) no período que vai de 2014 a 2021:

Tabela 3. Dez cursos presenciais com as menores relações candidato/vaga na UnB (2014-2021).

CODIGO	NOME DO CURSO	CANDIDATO/VAGA
122220	Música	0,58
5001044	Abi - Música	0,64
122198	Artes Cênicas	0,70
52159	Artes Visuais	0,89
26035	Música	1,17
133	Música	1,44
5001035	ABI - ARTES CÊNICAS	2,78
26030	Física	3,15
122208	Geofísica	3,77

Fonte: Autores (com dados do INEP)

Como é possível perceber os cursos de Música, Artes Visuais, Artes Cênicas, Física, Geofísica são os menos concorridos da UnB. Na Tabela 4, são listados os dez cursos mais concorridos. Como é possível perceber, estão entre os cursos mais concorridos da UnB: Medicina, Enfermagem, Psicologia, Direito, Nutrição, Odontologia, Medicina Veterinária, Engenharia Civil e Comunicação Social. Essa tabela mostra uma imagem consistente com o vimos na Figura 1, segundo a qual os cursos (e unidades acadêmicas) mais desejáveis ocupam posição dominante no espaço das aspirações profissionais. Observe que os cursos em destaque lá e aqui são aproximadamente os mesmos.

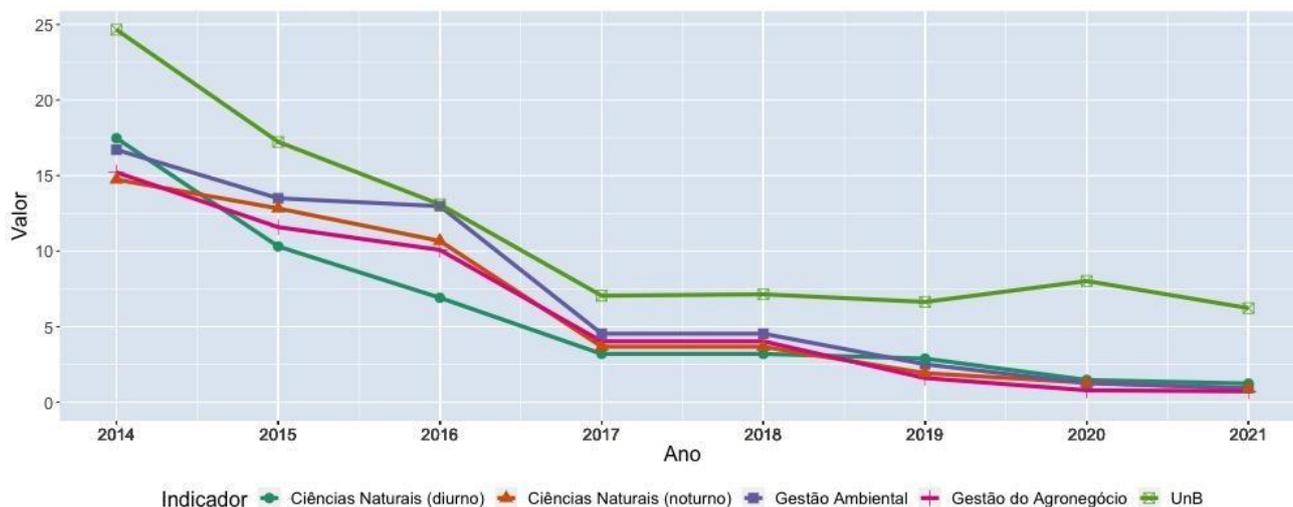
Considerando que as aspirações da classe dominante tendem a se tornar as aspirações dominantes, a Tabela 4 faz muito sentido (sobretudo pela presença de cursos de Medicina, demais cursos da área de saúde, Direito, Engenharia e Comunicação). Observe, também, que a quantidade de candidatos por vaga entre os cursos mais disputados é muito diferente (sendo a concorrência para Medicina até cinco vezes superior à concorrência para Comunicação Social). Em outras palavras, os cursos que ocupam posições dominantes no espaço das aspirações profissionais não estão posicionados ombro-a-ombro, mas guardam distâncias entre si que podem ser muito mais expressivas que as distâncias entre os cursos menos preferidos pelos estudantes.

Tabela 4. Dez cursos presenciais com as maiores relações candidato/vaga na UnB (2014-2021).

CÓDIGO	NOME DO CURSO	CANDIDATO/VAGA
5001038	ABI - COMUNICAÇÃO SOCIAL	19,83
136	Engenharia Civil	21,14
18031	Medicina Veterinária	24,14
141	Odontologia	28,59
148	Direito	29,79
144	Nutrição	30,03
165	Direito	31,36
5001045	Abi - Psicologia	34,18
31380	ENFERMAGEM	41,71
140	Medicina	105,15

Fonte: Autores (com dados do INEP)

Ao observar essas tabelas, talvez alguns professores achem a possibilidade de criar cursos nas áreas de conhecimento que já são consideradas mais atrativas aos estudantes. Inicialmente, pode parecer uma escolha racional. Afinal, a criação de um curso, digamos, de comunicação social, atenderia a uma demanda suprimida. Se há quase vinte candidatos por vaga, podemos dobrar a oferta em outro campus e todas as vagas continuariam sendo preenchidas. Pensando de maneira bastante simples, faz sentido. Contudo, não é assim que se dão as relações na universidade. A criação de um curso já oferecido poderia ser vista como uma ameaça ao monopólio intelectual da faculdade detém controle sobre esse curso.

Gráfico 23. Relação candidato/vaga para ingresso nos cursos de Ciências Naturais, Gestão Ambiental, Gestão do Agronegócio, comparadas à média da UnB de 2014 a 2021.

Fonte: Autores (com dados do INEP)

Com base no gráfico acima e nas análises anteriores, é possível perceber que a relação candidato/vaga caiu em todos os níveis considerados:

- Entre as IFES, a quantidade de candidatos caiu expressivamente no intervalo de tempo de 2015 a 2020 (cf. Gráfico 2).
- Na UnB, a relação candidato/vaga caiu abruptamente de 2014 a 2017, estabilizando-se nos anos seguintes (cf. Gráfico 23).

- Nos cursos da FUP, também foi observada uma queda expressiva da relação candidato/vaga nos anos de 2014 a 2017. Nos anos seguintes, esse indicador continuou em queda, atingindo patamares inferiores a 2,5 candidatos por vaga.

A queda observada de 2014 a 2017 pode ser devida aos fatores já discutidos aqui. Ao lado disso, o período de 2014 a 2017 foi marcado por grande retração econômica, desemprego, crise política, sanitária, desinvestimento na ciência e na educação superior (tanto por parte dos agentes do estado quanto por parte das famílias mais vulneráveis). Ainda não avaliamos o quanto a era da pós-verdade e do negacionismo prejudicaram a relação de grande parte da população com as instituições de educação superior.

3.2. Fluxo Acadêmico nos cursos da UnB

Esta seção será dedicada à análise dos indicadores de fluxo da Universidade de Brasília e seus cursos de graduação. Conforme antecipamos anteriormente, são três os principais indicadores de fluxo aos quais dedicaremos nossa atenção. Todos são indicadores longitudinais definidos para uma coorte (uma turma de estudantes que ingressou em um dado ano). Esses estudantes são acompanhados ao longo dos anos de tal maneira que seja possível definir os seguintes indicadores (cf. Seção 2.2):

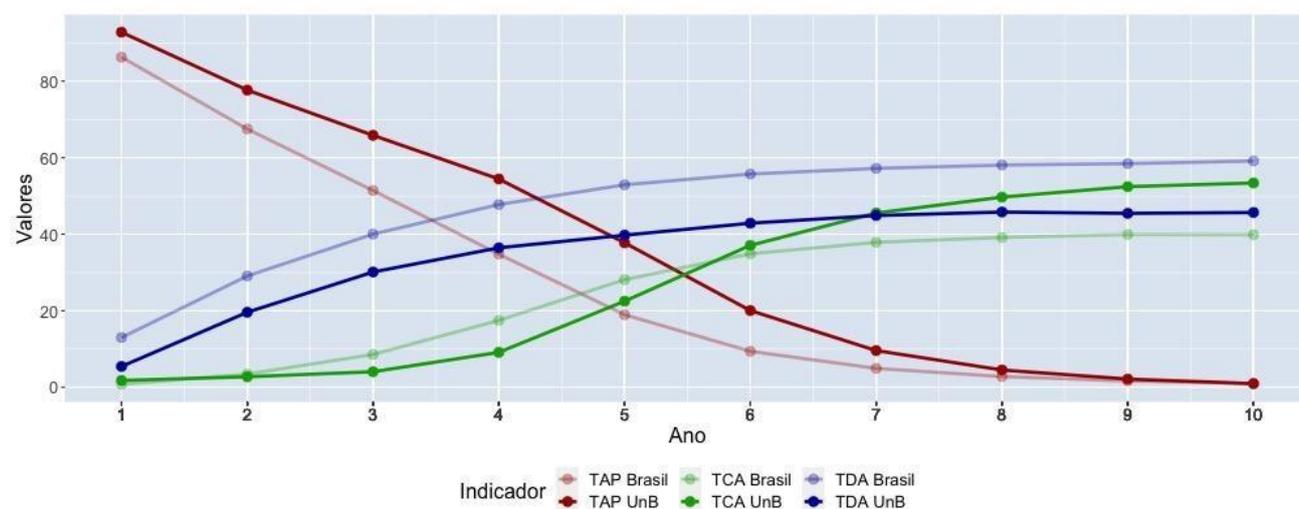
- **Taxa de Permanência (TAP).**
- **Taxa de Conclusão Acumulada (TCA).**
- **Taxa de Desistência Acumulada (TDA).**

Neste relatório, as três taxas acima são representadas, respectivamente, pelas cores VERMELHO, VERDE e AZUL. Frequentemente, estamos interessados em fazer algumas comparações (da UnB com a média brasileira, dos cursos de graduação oferecidos pela UnB com a média da instituição). Nesses casos, empregamos essas cores com graus diferentes de transparência, dando destaque ao curso que desejamos analisar.

Em outros casos, vamos apresentar gráficos comparando coortes diferentes (i.e., estudantes que ingressaram em 2017, 2016, 2015... para o mesmo curso ou instituição). Esse tipo de comparação nos permitirá avaliar se as taxas de permanência, conclusão e desistência estão sofrendo algum tipo de alteração ao longo do tempo. Nesses casos, também vamos empregar graus diferentes de transparência para as cores dos gráficos.

Nosso primeiro passo será comparar os indicadores de fluxo acadêmico da UnB com a média nacional. O resultado dessa comparação pode ser visualizado no Gráfico 24, que coloca a UnB em destaque.

Gráfico 24. Média das taxas de permanência (TAP), de conclusão acumulada (TCA) e de desistência acumulada (TDA) nos cursos presenciais oferecidos pela UnB e em todo o Brasil.



Fonte: Autores (com dados do INEP)

Como é possível perceber, os indicadores de fluxo acadêmico apontam que, na UnB, a probabilidade de concluir o curso é expressivamente superior à média nacional (54% contra 40%, aproximadamente). A taxa de desistência acumulada também é inferior na UnB, se comparada à média nacional (46% contra 60%, aproximadamente). A taxa de permanência,

por outro lado, está acima da média nacional (indicando que os discentes tendem a permanecer por mais tempo na instituição antes de colar grau). De maneira geral, a UnB se destaca positivamente pelos seus indicadores de fluxo.

3.2.1 Indicadores de fluxo ao longo do tempo na UnB

Uma questão frequente na análise dos indicadores de fluxo diz respeito à sua evolução temporal:

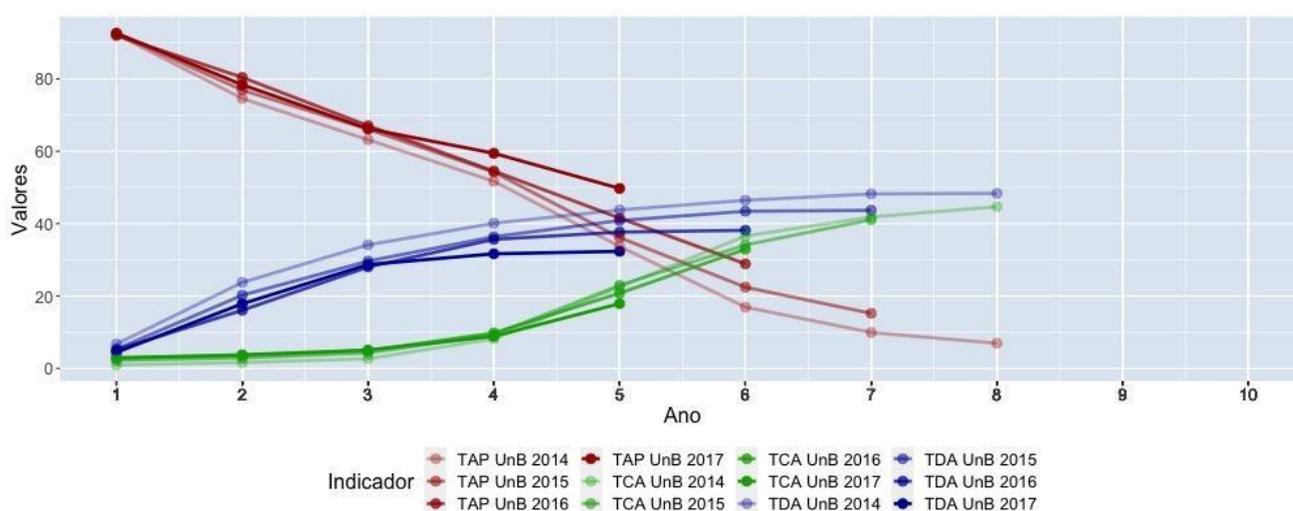
As taxas de permanência, conclusão e desistência dos cursos presenciais oferecidos pela UnB estão crescendo ou diminuindo? Que impacto sofreram pela pandemia do COVID?

Responder a essa questão é bastante desafiador, pois todas as taxas anuais de fluxo acadêmico apresentam algum tipo de inconsistência (LIMA JUNIOR *et al.*, 2019): em diversas situações, elas podem levar o analista a fazer inferências incorretas. Por exemplo, é possível definir uma taxa anual média de desistência para os estudantes de um curso. Porém, como a desistência é mais provável nos primeiros períodos letivos, a presença maior de alunos recém-ingressados tende a aumentar artificialmente as taxas anuais de desistência. Se um curso recebeu mais estudantes em um ano, nos anos seguintes, suas taxas anuais de desistência vão aumentar (artificialmente) sem que chance real de abandono do curso tenha crescido. Por essa razão, preferimos sempre análises longitudinais baseadas no acompanhamento de uma coorte. Esse tipo de análise é proporcionado pelas taxas acumuladas de permanência, conclusão e desistência.

Preservando o caráter longitudinal dos indicadores que estamos empregando, quando desejarmos fazer inferências sobre a evolução temporal dos mesmos, vamos gerar gráficos longitudinais sobrepostos variando o grau de transparência das curvas. Empregaremos cores mais opacas e vibrantes para coortes mais recentes e cores mais fracas para coortes antigas. Ao sobrepor os gráficos, temos como avaliar se as taxas de permanência, conclusão e desistência estão sofrendo algum tipo de variação consistente ao longo dos anos.

A primeira constatação que faremos com esses gráficos sobrepostos é que as curvas referentes às coortes mais jovens não chegam até o final do gráfico. Isso é evidente, pois elas não tiveram tempo suficiente de observação. Os ingressantes em 2017, por exemplo, completaram até 5 anos de curso. Por isso, a curva deles termina da coorte de 2014, mais antiga. Reconhecidas essas limitações, a sobreposição permite comparar como coortes diferentes estavam após o mesmo tempo de permanência. Em outras palavras, após um ano de permanência, qual fração dos ingressantes de turmas diferentes já tinha abandonado o curso? Tudo isso está ilustrado no Gráfico 25, que apresenta os indicadores de fluxo acadêmico da UnB por ano de ingresso de seus estudantes (turmas mais jovens são representadas com cores mais vibrantes).

Gráfico 25. Média das taxas de permanência (TAP), de conclusão acumulada (TCA) e de desistência acumulada (TDA) nos cursos presenciais oferecidos pela UnB e em todo o Brasil.



Fonte: Autores (com dados do INEP)

Com relação ao gráfico acima, considere inicialmente as curvas de desistência (TDA, azul). As curvas de cores mais vibrantes (referentes aos estudantes que ingressaram nos anos 2016 e 2017) estão posicionadas abaixo das curvas mais transparentes (referentes aos anos 2014 e 2015). Isso indica uma tendência de redução das taxas de desistência.

Sendo assim, na Universidade e Brasília:

- As taxas de desistência apresentam tendência de queda no período analisado (por exemplo, após 4 anos de permanência, 40% dos ingressantes da turma de 2014 já tinha abandonado a universidade; após os mesmos 4 anos, somente 30% dos ingressantes da turma de 2017 tinham desistido da UnB).

Essa queda nos indicadores de desistência reflete, em grande parte, a política institucional de preservação dos estudantes durante a pandemia, mas não pode ser explicada completamente por essa razão. Afinal, a pandemia atinge o país em 2020 e algum afastamento entre as curvas TDA já poderia ser observada nos anos 2018-2019.

Observando agora as curvas de permanência (TAP, vermelha) e de conclusão (TCA, verde), percebemos que a redução nas taxas acumuladas de evasão não impactou tanto a conclusão, mas a permanência. Ou seja, os estudantes não parecem estar concluindo mais o curso. Em vez disso, eles parecem ficar retidos por mais tempo. Esse aumento da retenção fica visível pelo afastamento das curvas vermelhas. Como é possível perceber, as cores vermelho-vibrante (TAP das coortes mais jovens) estão posicionadas acima das curvas vermelho-claro. Em palavras, a Taxa Acumulada de Permanência (medida da retenção de estudantes no curso) aumentou expressivamente no período de observação. Ao final do sexto ano, na coorte mais antiga, 30% dos estudantes ainda estavam matriculados nos cursos de graduação da UnB; para a coorte mais jovem, ao final do sexto ano de curso, 50% dos ingressantes encontravam-se na mesma situação.

As curvas verdes, que expressam as taxas de conclusão, não estão tão afastadas umas das outras; sugerindo que o percentual de ingressantes que se forma na UnB não está variando ao longo do tempo. Em síntese:

- Os dados indicam um aumento da retenção nos cursos de graduação da UnB sem um aumento da taxa de conclusão de curso.

3.2.2 Indicadores de fluxo nos cursos da FUP

Como se comportam as taxas de permanência, conclusão e desistência dos cursos presenciais oferecidos pela FUP em comparação aos demais cursos da UnB?

Como se comportam as taxas de permanência, conclusão e desistência dos cursos presenciais oferecidos pela FUP ao longo do tempo? Que impacto têm sofrido pela pandemia?

Para responder esta questão, considere os Gráficos 26-30. Como é possível perceber:

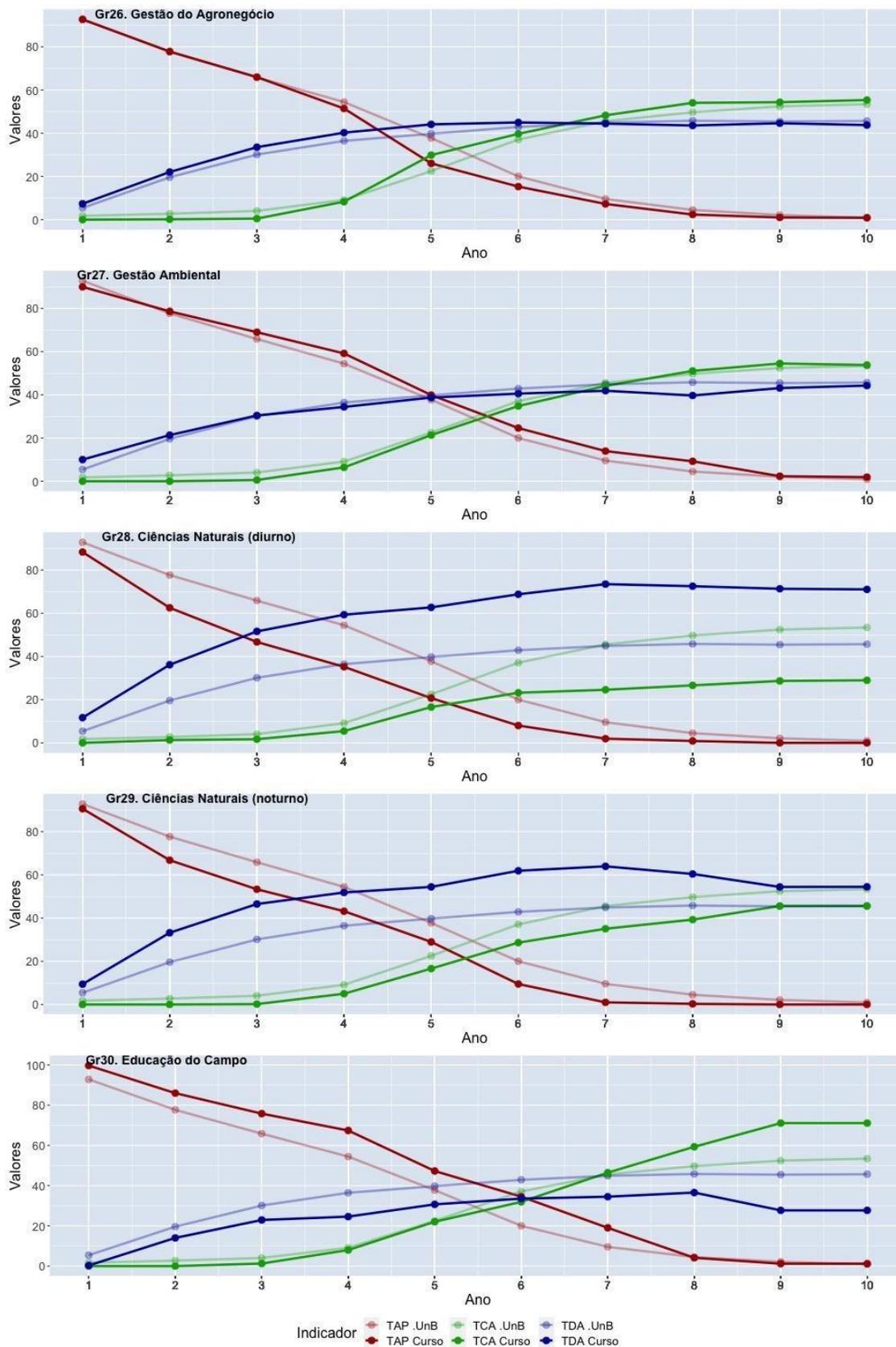
- Os indicadores de fluxo para os cursos de Gestão do Agronegócio (Gráfico 26) e Gestão Ambiental (Gráfico 27) seguem de perto a média da UnB.
- Os indicadores de fluxo dos cursos de Ciências Naturais apresentam desvios expressivos com relação à média da UnB. As taxas acumuladas de conclusão, por exemplo, chegam a ser 25% inferiores no curso diurno de Ciências Naturais. As taxas acumuladas de desistência chegam a abrir uma diferença de 30% se comparadas à média da UnB.
- O curso de licenciatura em Educação do Campo apresenta indicadores de fluxo muito superiores à média da UnB, formando mais de 70% dos seus ingressantes.

Com relação ao Gráfico 29 (referente ao curso noturno de Ciências Naturais), uma observação precisa ser feita. O leitor pode ter a impressão de que o curso “recupera” alunos desistentes, mas isso não ocorre. Em realidade, para produzir todos esses gráficos, fizemos uma média entre coortes diferentes. Portanto, tudo indica que as turmas que ingressaram há 9-10 anos concluíram o curso de noturno na mesma proporção que os demais estudantes da UnB. Porém, alguma transformação produziu uma mudança de comportamento nas coortes seguintes, que passaram a desistir do curso com uma frequência elevada.

De forma muito sintética, do ponto de vista dos indicadores de fluxo acadêmico, o curso de Educação do Campo aparece como um destaque positivo, contribuindo para a permanência e conclusão dos seus discentes. O curso de ciências da natureza, por sua vez, apresenta dificuldades importantes do ponto de vista dos indicadores de fluxo. Essas dificuldades serão abordadas cuidadosa e propositivamente em momento oportuno.

Para responder a evolução temporal, foram realizados outros gráficos, mas todos resultaram inconclusivos. Em outras palavras, não é possível afirmar que as taxas de evasão, conclusão e permanência nos cursos da FUP estejam aumentando ou diminuindo com o passar do tempo. A exceção deve ser feita ao curso de Gestão do Agronegócio, apresenta uma tendência de redução da taxa de permanência, aumento da desistência e redução da taxa conclusão. Para os demais cursos, não foi possível determinar uma tendência clara de aumento ou redução dos indicadores de fluxo.

Gráficos 26-30. Média das taxas de permanência (TAP), de conclusão acumulada (TCA) e de desistência acumulada (TDA) nos cursos de Gestão do Agronegócio, Gestão Ambiental, Licenciatura em Ciências Naturais (diurno e noturno) e Licenciatura em Educação do Campo (todos comparados aos indicadores de fluxo da UnB).



Fonte: Autores (com dados do INEP)

4. Síntese dos Resultados

Esse relatório se encerra apresentando alguns resultados conhecidos e outros novos a respeito dos indicadores de ingresso e permanência da educação superior no Brasil, na UnB e na FUP. Os resultados mais importantes podem ser assim resumidos:

O campo universitário é internamente segmentado. Em muitos aspectos, sobretudo na relação candidato/vaga (Tabelas 3 e 4) e nos pedidos de transferência interna (Figura 1), os indicadores acadêmicos dos cursos refletem as relações travadas entre o campo universitário e o mercado de trabalho. Os cursos mais disputados são mais conhecidos e reconhecidos por seu alinhamento às demandas do mercado de trabalho e ocupam posições dominantes no espaço social. Cursos menos reconhecidos no mercado de trabalho, ainda que essenciais à constituição da Universidade como um espaço de saber, tais como artes, letras e ciências, costumam ser menos demandados pelos estudantes. Em virtude das segmentações internas do campo acadêmico (em cursos clássicos e jovens; alinhados ao mercado ou resistentes a ele), os cursos podem sentir de maneira muito diferente os impactos de crises políticas e econômicas que atingem a educação superior.

Redução estrutural da demanda por educação superior. A sequência de crises econômica, política e sanitária (2015-2021) parece ter contribuído para fazer recuar a demanda por educação superior em todo o país, prejudicando uns cursos mais que outros (Gráfico 02). De 2005 a 2007, 5 milhões de brasileiros se inscreveram em processos seletivos da educação superior. Essa quantidade de inscritos saltou para quase 15 milhões entre 2008 e 2015, período de expansão da oferta de vagas na rede pública federal e aumento do bem-estar social da população. A partir de 2015, a demanda cai progressivamente atingindo um patamar próximo de 11 milhões. Em outras palavras, quase um terço dos cidadãos que, em 2015, estariam interessados em cursar graduação, não fizeram esse investimento em 2020. Esse recuo, como é possível perceber, não se explica exclusivamente pela pandemia do COVID, mas é anterior a ela. Além disso, essa redução da demanda tem impacto estrutural sobre os indicadores de ingresso na educação superior, no Brasil, na UnB e na FUP (principalmente nos cursos menos alinhados ao mercado de trabalho).

Sobre as taxas de evasão e conclusão. Somente 40% dos ingressantes em IES brasileiras concluem seus cursos de graduação. Nas IES públicas, esse percentual chega perto de 50%. Na UnB, atinge 54%. Se pensarmos as taxas de evasão como medidas de efetividade da educação superior, o sistema federal é mais efetivo que a rede privada e a UnB é mais efetiva que a média do sistema federal.

Queda mais expressiva nas taxas de ocupação de vagas na UnB. Durante os anos da pandemia do COVID, as taxas de ocupação de vagas novas caíram em todo o país. Essa queda, no entanto, é mais expressiva na UnB, mesmo se comparada com a média das demais IFES (Gráfico 18). É possível que a saída da UnB do SiSU e a dissolução do SISUnB estejam dificultando o preenchimento das vagas novas oferecidas, especialmente nos cursos de baixa demanda. Essa questão precisa ser investigada com mais atenção.

Taxas de ocupação na FUP. Os cursos da FUP estão entre as mais baixas taxas de ocupação de vagas na UnB, ao lado de cursos de artes e letras (Tabela 1). Em 2021, somente 25% das vagas novas foram preenchidas. Contudo, as taxas de ocupação na FUP não foram sempre baixas (Gráfico 21). Elas parecem ter caído desde a suspensão do bônus regional (em 2015), seguida por crises econômica e sanitária. Na FUP, os indicadores de fluxo do curso de Ciências Naturais são destaque negativo.

5. Propostas

Com base nos resultados da etapa anterior, o grupo de trabalho elaborou propostas que foram debatidas e amadurecidas junto à comunidade da FUP em reunião plenária com ampla possibilidade de participação em maio de 2023. Todas as propostas estão explicitamente vinculadas aos resultados de pesquisa enumerados na seção anterior. Para facilitar a visualização, tais propostas podem ser visualizadas no Quadro 1 e estão descritas nos parágrafos a seguir.

5.1 Rever a política de ingresso na UnB

Tendo em vista que as taxas de ocupação dos cursos de graduação caíram em todo o país, mas mais pronunciadamente na UnB que nas demais IFES (e que esse efeito não pode ser atribuído à pandemia do COVID), é possível que essa queda tenha sido potencializada tanto por transformações estruturais da educação superior brasileira quanto por mudanças na política de ingresso da UnB. A escolha por ter saído do SiSU, por exemplo, muito bem fundamentada pela necessidade de reduzir as taxas de evasão, pode ter contribuído para uma redução muito mais preocupante nas taxas de ingresso. Ao mesmo tempo, é importante considerar que a baixa ocupação de vagas não atinge todos os cursos da mesma maneira, demandando um olhar sensível às segmentações internas da universidade. Dessa maneira, recomendamos **revisar a política de ingresso na UnB visando os cursos que apresentam baixa taxa de ocupação**.

Devemos lembrar sempre que a Universidade é uma instituição complexa e que alterações de caráter geral tendem a impactar cursos e unidades acadêmicas de maneiras muito diferentes. Essa diversidade de situações concretas coloca o dissenso como ponto de partida do debate universitário. No caso da política de ingresso, é razoável esperar que vários cursos não desejem alterá-la enquanto outros estejam enfrentando dificuldade para preencher suas vagas ou para admitir estudantes com condições de atingir seus padrões idealizados de excelência. Em situações como essa, é esperado que as tomadas de posição dos diversos cursos reflitam as diferentes situações concretas que experimentam. Nessa diversidade, é esperado que vários cursos não tenham interesse em rever sua política de ingresso.

Sabemos que o interesse pelos diversos cursos de educação superior não está igualmente distribuído no conjunto da população. Enquanto alguns cursos são muito conhecidos, reconhecidos e demandados; outros enfrentam dificuldade de atrair estudantes promissores. Por essa razão, o problema do baixo ingresso não é universal, mas setorial. Ele reflete a distribuição desigual do interesse pelas diversas carreiras às quais a universidade dá acesso. É importante destacar que a baixa atratividade de algumas carreiras, quando não produz vagas ociosas, pode implicar a admissão de estudantes com dificuldade de atingir certos padrões idealizados de excelência. Cursos menos demandados preenchem suas vagas com poucos candidatos, aumentando a chance de que sejam admitidos estudantes que, por terem recebido uma educação básica muito precária, têm chances mais reduzidas de atingir as expectativas dos docentes que atuam no curso. Portanto, antes de haver vagas ociosas, pode ser observada uma crescente insatisfação dos docentes com respeito ao grau de proficiência dos ingressantes. Essa insatisfação, como tudo na universidade, não deve ser uma realidade global, mas setorial.

O reconhecimento do caráter setorial das políticas universitárias é importante por dois motivos. Em primeiro lugar, precisamos ter em mente que nem todas as unidades acadêmicas seriam beneficiadas por uma mudança na política de ingresso. Por outro lado, o problema da baixa ocupação das vagas e a admissão de estudantes com baixa proficiência atinge não somente os cursos da FUP, mas todos os cursos de baixa demanda da UnB. Uma análise adequada dos problemas concretos enfrentados por esses cursos pode contribuir para a construção de uma proposta de coalisão.

Colocando de maneira muito direta, o problema não é somente a baixa procura global por cursos de educação superior, mas os efeitos que essa baixa procura tem quando os cidadãos continuam se acumulando em torno dos cursos mais conhecidos e reconhecidos. O resultado dessa acumulação é a eliminação precoce de candidatos promissores que poderiam ser admitidos em carreiras alternativas, tornando-se profissionais prestigiados. Ao longo da sua história, a UnB já experimentou diversas políticas de ingresso que, direta ou indiretamente, mitigam os efeitos dessa eliminação precoce. Revisitar essas experiências pode ser produtivo tanto para retomá-las quanto para pensar soluções novas e inéditas.

Algumas estratégias consagradas e conhecidas são: as Áreas Básicas de Ingresso (ABI), a Segunda Opção de curso e os Sistemas Unificados de Seleção (SiSU ou SisUnB). O funcionamento dessas estratégias não é equivalente. Por exemplo, o ingresso por áreas básicas permite que os estudantes sejam admitidos primeiro e, somente um tempo depois, escolham o curso no qual desejam se formar. Essa estratégia permite que a escolha do curso seja informada por experiências vividas na própria IES. Para o estudante, essa etapa inicial pode dar mais maturidade à sua escolha profissional; para a instituição, pode representar uma oportunidade de desenvolver nos estudantes o interesse por carreiras promissoras e menos conhecidas. Como é possível perceber, o maior desafio da área básica de ingresso é que não se trata estritamente de uma política de ingresso, mas de organização curricular.

Soluções mais simples (que demandam menos uma reorganização curricular) são a segunda opção de curso e os sistemas unificados de seleção. A segunda opção de curso foi muito praticada em épocas anteriores aos sistemas digitais. O

candidato lançava em formulário uma segunda opção de curso para o qual concorreria caso não tivesse sido aprovado em sua primeira opção. Essa política já foi adotada na Universidade de Brasília, mas foi abandonada porque as vagas estavam sendo todas preenchidas por cursos de primeira opção (tornando a segunda opção um dado obsoleto). Com a era digital e a expansão do acesso à educação superior, cresceu a preocupação com o preenchimento das vagas. Nesse contexto, surgiu a possibilidade de que a opção de curso fosse declarada após a realização da prova. De posse da sua nota, o candidato poderia se inscrever no curso de sua preferência e, caso não seja classificado, poderia migrar para um curso alternativo de sua preferência. Essa redefinição do curso para o qual o candidato concorre poderia ser feita várias vezes ao longo do processo.

Todas essas estratégias têm em comum aumentar a mobilidade dos discentes entre os cursos oferecidos já no processo de seleção. Esse aumento da mobilidade, como bem sabemos, tem aspectos positivos e negativos. A flexibilização da escolha do curso contribui para o preenchimento mais efetivo das vagas. Por outro lado, ela pode favorecer a admissão de discentes que não estão realmente interessados nos cursos para os quais foram aprovados. Essa liquidez na escolha do curso de graduação favorece o chamado “efeito trampolim”. A admissão de estudantes sem interesse real no curso escolhido é refletida na maior taxa de evasão identificada entre os ingressantes do SiSU. Segundo Cabello et al. (2021), após quatro anos, a taxa acumulada de evasão dos estudantes que ingressaram via SiSU, na UnB, foi de 50% contra 30% dos ingressantes via PAS e Vestibular. Esse dado é, sem dúvida, preocupante. Por outro lado, as vagas ociosas estão atingindo valores mais dramáticos em alguns cursos de graduação. Em 2021, o preenchimento de vagas na FUP caiu para quase 25% na maioria dos seus cursos e essa queda, como já discutimos, teve início muito antes da pandemia. Como é possível perceber, se os 75% das vagas não preenchidas fossem ocupadas por estudantes do SiSU (contando que 50% deles abandonaria o curso nos primeiros quatro anos), teríamos um cenário melhor que o atual, no qual mais da metade das vagas sequer são preenchidas.

Em síntese, qualquer revisão da política de ingresso precisa ser feita com todas as cartas sobre a mesa e o desenho efetivo dessa política dependerá muito das negociações e dos atores envolvidos. O formato da nova política de ingresso pode ser dos mais variados. Aqui, foram apresentadas três experiências: as áreas básicas de ingresso, a segunda opção de curso e os sistemas de ingresso unificados (tal como o SiSUnB). Todas essas soluções têm potencial de contribuir para o preenchimento das vagas e para a admissão de estudantes proficientes tanto na FUP quanto nas demais unidades acadêmicas que abrigam cursos de baixa demanda.

5.2 Pensar em formas de ingresso específicas da FUP?

Além de transformações das formas de ingresso que sejam de efeito geral, é possível pensar em alterações que tocam especificamente os cursos oferecidos pela FUP. Com respeito a essa questão, duas experiências merecem apreciação: o bônus regional oferecido aos estudantes da FUP até 2016 e o ingresso especial para o curso de licenciatura em educação do campo. O que essas experiências têm a nos dizer?

O curso de Educação do Campo atende a um público que historicamente não acessaria a universidade de outra maneira. Predominam moradores do campo que integram quilombos e assentamentos. Geralmente estão fora do perímetro urbano e precisam do regime de alternância para que sua presença na universidade seja viabilizada junto com seu trabalho no campo. O ingresso da população urbana em cursos de educação do campo é vedado pelo processo seletivo; o ingresso da população do campo em outros contextos da universidade é dificultado pelas desigualdades estruturais que opõem o campo à cidade. Portanto, a instituição de um processo seletivo próprio atende às possibilidades concretas do curso de licenciatura em educação do campo.

Para os demais cursos, a realidade é diferente. Há uma relação de concorrência entre todos os cursos oferecidos à população urbana. Ou seja, um estudante que escolheu cursar Licenciatura em Ciências Naturais, poderia ter escolhido cursar outra licenciatura ou bacharelado correlato, na UnB ou em outra IES da região. A escolha não é sempre entre entrar na UnB ou não, mas entre este ou aquele curso. Esses estudantes, de fato, têm várias opções. Conforme descrevemos ao longo deste relatório, essa relação de concorrência entre cursos é o ponto de partida para a desigualdade nos indicadores de ingresso nos cursos de graduação. Cursos mais prestigiados tendem a capturar e eliminar candidatos competentes que poderiam estar preenchendo as vagas de cursos menos conhecidos e reconhecidos.

Esse problema não se contorna pela criação de mais processos seletivos especiais, pois não é o processo seletivo que cria a concorrência entre cursos (ele somente torna essa concorrência visível, colocando-a para funcionar de maneira mais ou menos estratégica). A possibilidade de escolher entre cursos não é criada pelo processo seletivo, mas pela própria oferta de cursos, pela disponibilidade de transporte urbano e pelo desempenho dos estudantes em testes padronizados. Criar um processo seletivo separado para os cursos da FUP provavelmente contribuiria para um maior esvaziamento dos cursos.

A questão do bônus regional é diferente. No passado, a UnB oferecia um bônus regional para os estudantes de Sobradinho e Planaltina que se candidatavam aos cursos oferecidos pela FUP. Em 2015, esse bônus foi suspenso por duas razões.

No mérito, considerou-se que o ingresso das pessoas em vulnerabilidade social estava garantido pela política de cotas. Do ponto de vista operacional, o bônus não poderia ser mantido quando a UnB aderisse ao SiSU. O bônus foi retirado em 2015. Posteriormente, a UnB abandonou o SiSU, mas o bônus não foi recomposto.

Desde a retirada do bônus regional, a taxa de ocupação das vagas caiu progressivamente entre os cursos da FUP (mais que entre outros cursos da UnB). Estamos afirmando que a retirada do bônus produziu vagas ociosas? Não. Estamos garantindo que seu retorno determinaria um aumento das taxas de ocupação? Tampouco. Como ocorre em qualquer série histórica, não faz sentido uma atribuição exclusiva de causalidade. Ou seja, a afirmação de que a retirada do bônus regional pode ter afetado o interesse dos estudantes locais pelo curso não elimina outras razões concomitantes que podem ter contribuído para a queda nas taxas de ingresso. A saber, na mesma época em que as taxas de ocupação caíam na FUP, uma crise econômica e política sem precedente se desenhava em todo o país e a demanda por educação superior também estava caindo. De qualquer modo, conforme é possível perceber pelos depoimentos coletados na época, o bônus regional não era somente um incentivo de acesso à população mais pobre, mas era um aceno para a população de Sobradinho e Planaltina de que os cursos oferecidos pela FUP estavam interpresados em acolhê-los.

Dessa maneira, aliada a outras iniciativas, **a retomada do bônus regional pode contribuir para o preenchimento das vagas na FUP**, aproximando os cursos da FUP à população da região onde está situado o campus. Com respeito a essa dimensão territorial, a região de Planaltina e Sobradinho tem densidade populacional relativamente baixa e pouca oferta de transporte público. Essa região está fora da rota da maioria da população do DF de tal maneira que moradores de Taguatinga, Ceilândia, Gama e Santa Maria teriam enorme dificuldade de trabalhar e estudar na FUP. Os próprios moradores da cidade de Planaltina podem ter dificuldade de transporte caso trabalhem em outra região administrativa. Em outras palavras, enquanto os cursos oferecidos pelo campus Darcy Ribeiro conseguem captar estudantes de quase todo o Distrito Federal (mesmo os que trabalham durante o dia podem encontrar transporte público que os deixe na rodoviária pouco antes das 19h), os cursos oferecidos pela FUP conseguem captar seus estudantes em um universo muito mais restrito à região de Planaltina e Sobradinho. Por essa razão, políticas atentas ao território de Planaltina, tal como a **oferta do transporte intercampi** é tão vital para o bom funcionamento dos cursos oferecidos por esta região.

5.3 Fortalecer a comunicação com a região de Planaltina

Como é possível perceber, a localização territorial do campus da FUP não é favorável à captação de estudantes de toda a região do DF. Estar situado em uma região pouco servida de transporte público e afastada dos centros urbanos mais povoados limita significativamente as possibilidades de acesso populacional. Por isso, é muito importante integrar e valorizar a presença da população da região de Planaltina e Sobradinho no campus da FUP.

Essa integração pode ser fortalecida por meio de diversas ações coordenadas. Em primeiro lugar, a FUP se distingue pela quantidade, qualidade e articulação de suas ações, projetos e programas de extensão. Tais **ações de extensão podem ser estrategicamente orientadas a fortalecer a comunicação com a comunidade local**, promovendo aulas públicas nas praças e feiras, depoimento de egressos dos cursos da FUP nas escolas, mostrado para todos que os cursos oferecidos pela FUP são importantes e podem conduzir a um futuro melhor. É importante a **sinalização da presença da universidade** por meio da criação de um totem permanente na avenida principal. Muitas pessoas não sabem que a FUP existe e que é um campus da UnB. Também é possível criar sinalizações duráveis em espaços de alto fluxo (nas praças e feiras permanentes). A FUP também precisa estar presente nos **canais de comunicação da cidade**. Seus cursos podem ser anunciados em carros-de-som, nas feiras e demais espaços já frequentados pelos moradores da região. A FUP também pode estar presente nas redes sociais e grupos de WhatsApp de vizinhos, pode ser anunciada por influenciadores digitais. A informação chega às pessoas por vários canais. A FUP deve estar presente em todos eles.

É possível **criar um aplicativo dedicado** à população de Planaltina e Sobradinho. Nesse aplicativo, podemos disponibilizar um teste de interesse profissional que indique a área de conhecimento mais relacionada ao perfil de cada cidadão. Considerando a nota do estudante no ENEM e a modalidade de concorrência, o aplicativo pode indicar quais cursos da UnB são realmente acessíveis e potencialmente interessantes. Também pode informar qual é a renda esperada para os egressos de cada curso após 2, 5 ou 10 anos de formado com base em dados da RAIS. O aplicativo seria uma maneira de oferecer informação individualizada de qualidade para os estudantes que não conhecem realmente quais são suas opções dentro da UnB. Quando estiver funcionando, o aplicativo será do interesse de toda a universidade.

Os indicadores de ingresso e permanência são a manifestação última de um conjunto complexo de experiências socialmente marcadas. As taxas de ingresso e fluxo na educação superior não estão sob controle de um acontecimento que possa ser identificado e atacado isoladamente. Como ocorre a qualquer fenômeno multicausal, o ingresso e a permanência nos cursos de graduação precisam ser atacados por uma estratégia multinível em diversas frentes simultâneas. Acreditamos que as ações recomendadas aqui e nos demais relatórios poderão contribuir para que os cursos oferecidos pela FUP alcancem uma quantidade maior de cidadão, contribuição para a realização de sua missão institucional.

Quadro 1. Propostas de ação tendo em vista os resultados desta pesquisa empírica.

No	Diagnóstico	Medidas Propostas	Prazo	Dificuldade	Agente responsável	Fatores a se atentar
1	O campo acadêmico é internamente segmentado e suas transformações não atingem todos os segmentos da mesma maneira.	-	-	-	-	-
2	No período de 2015 a 2021, houve uma redução nacional na demanda por cursos de educação superior, impactando cursos e segundo sua posição no campo acadêmico.	-	-	-	-	-
3	Somente 40% dos ingressantes da educação superior brasileira concluem seus cursos. Nas IFES, esse percentual é de 50%; na UnB, 54%.	-	-	-	-	-
4	De 2020 a 2021, as taxas de ocupação dos cursos de graduação caíram mais na UnB que nas demais IFES. O efeito é expressivo e não pode ser atribuído à pandemia do COVID. É possível que essa queda tenha sido potencializada por mudanças na política de ingresso da UnB. A baixa ocupação de vagas não atinge todos os cursos da mesma maneira, demandando um olhar sensível às segmentações internas da universidade.	Pautar, junto às câmaras superiores, alterações na política de ingresso que favoreçam cursos que apresentam baixa taxa de ocupação.	Médio	Alta	Diretor(a), coordenadores(as) e demais atores com assento nas câmaras.	Necessidade de ter clareza da importância de favorecer o remanejamento, para os cursos de menor demanda, dos candidatos competentes que não conseguem ingressar nos cursos de alta demanda. Uma possibilidade é pensar a segunda opção de curso.
5	Os cursos da FUP estão entre as mais baixas taxas de ocupação de vagas na UnB, ao lado de cursos de artes e letras. Em 2021, somente 25% das vagas novas foram preenchidas. Contudo, as taxas de ocupação na FUP não foram sempre baixas. Elas parecem ter caído progressivamente de 2015 a 2021. É necessário concentrar esforços no preenchimento de vagas oferecidas nos cursos da FUP.	Pautar, junto às câmaras superiores, alterações na política de ingresso que atendam às necessidades da FUP.	Médio	Alta	Diretor(a), coordenadores(as) e demais atores com assento nas câmaras.	A região de Planaltina não é densamente povoada e o transporte público escasso dificulta que cidadãos de outras regiões do DF consigam incluir esse campus na sua rotina de vida. É desejável que seja retomada o bônus regional, sinalizando para os moradores da região de Sobradinho, Planaltina e Formosa que a FUP está de portas abertas para seu ingresso na educação superior.
		Recompôr a política de extensão da FUP com programas de ação contínua	Médio	Fácil	Coordenação de Extensão da FUP.	A FUP se distingue pela quantidade, qualidade e articulação de suas ações, projetos e programas de extensão. Essa potência

	visando a divulgação dos cursos da FUP nos espaços comunitários da região de Planaltina (escolas, praças, parques, feiras).				institucional pode ser estrategicamente orientada a fortalecer a comunicação com a comunidade local, promovendo aulas públicas nas praças e feiras, depoimento de egressos dos cursos da FUP nas escolas, mostrado para todos que os cursos oferecidos pela FUP são importantes e podem conduzir a um futuro melhor.
	Sinalizar o campus da FUP.	Curto	Fácil	Direção da Unidade	Criação de um totem permanente na avenida principal. Também é possível criar sinalizações duráveis em espaços de alto fluxo (nas praças e feiras permanentes).
	Identificar influenciadores digitais e demais lideranças locais, incluindo-os na política de divulgação dos cursos da FUP.	Médio	Média	Um grupo de professores, servidores e estudantes a ser designado.	A FUP precisa estar presente nos canais de comunicação da cidade. Seus cursos podem ser anunciados em carros-de-som, nas feiras, nas redes sociais, grupos de WhatsApp, e demais canais já frequentados pelos moradores da região. A informação chega às pessoas por vários canais. A FUP deve estar presente em todos eles.
	Criar um aplicativo de diálogo com o público externo.	Longo	Média	Um grupo de professores, servidores e estudantes a ser designado.	É possível criar um aplicativo especialmente destinado à população de Planaltina e Sobradinho. Nesse aplicativo, podemos disponibilizar um teste de interesse profissional que indique a área de conhecimento mais relacionada ao perfil de cada cidadão. Considerando a nota do estudante no ENEM e a modalidade de concorrência, o aplicativo pode indicar quais cursos da UnB são realmente acessíveis e potencialmente interessantes. Também pode informar qual é a renda esperada para os egressos de cada curso após 2, 5 ou 10 anos de formado com base em dados da RAIS. O aplicativo seria uma maneira de oferecer informação individualizada de qualidade para os estudantes que não conhecem realmente quais são suas opções dentro da UnB. Quando estiver funcionando, o aplicativo será do interesse de toda a universidade.

6. Referências

- ALMEIDA, A. M.; NOGUEIRA, M. A. **A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- ARCHER, L.; HOLLINGWORTH, S.; HALSALL, A. “University’s not for me - I’m a Nike person”: Urban, working-class young people’s negotiations of “style”, identity and educational engagement. **Sociology**, [s. l.], v. 41, n. 2, p. 219–237, 2007.
- ARCHER, L.; MOOTE, J.; MACLEOD, E. Learning that physics is ‘not for me’: Pedagogic work and the cultivation of habitus among advanced level physics students. **Journal of the Learning Sciences**, [s. l.], v. 29, n. 3, p. 347–384, 2020.
- BARREIRO, I. M. de F.; TERRIBILI FILHO, A. Educação superior no período noturno no Brasil: políticas, intenções e omissões. **Ensaio (Rio de Janeiro, Brazil)**, [s. l.], v. 15, n. 54, p. 81–102, 2007.
- BARROS, A. da S. X. Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades. **Educação & sociedade**, [s. l.], v. 36, n. 131, p. 361–390, 2015.
- BIZERRIL, M. X. A.; GUERROUE, J. L. FUP: a construção coletiva de um campus interdisciplinar. Em: SARAIVA, R. C. F.; DINIZ, J. D. A. S. (org.). **Universidade de Brasília: trajetória da expansão nos 50 anos**. Brasília: Decanato de Extensão, 2012. p. 23–30.
- BOURDIEU, P. **Homo academicus**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1984.
- BOURDIEU, P. **La distinction: critique sociale du jugement**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1979.
- BOURDIEU, P. **Le sens pratique**. Paris: Éditions de Minuit, 1980.
- BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência: Por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: UNESP, 2004.
- BOURDIEU, P. **Sociologie générale: cours au Collège de France (1981-1983)**. Paris: Raison d’agir, 2015. v. 1
- CABELLO, A. *et al.* Formas de ingresso em perspectiva comparada: por que o SISU aumenta a evasão? O caso da UNB. **Avaliação (Campinas)**, [s. l.], v. 26, n. 2, p. 446–460, 2021.
- FERNANDES, J. *et al.* Estudo da evasão dos estudantes de Licenciatura e Bacharelado em Física : uma análise à luz da Teoria do Sistema de Ensino de Bourdieu. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, [s. l.], v. 37, n. 1, p. 105–126, 2020.
- GILIOLI, R. de S. P. **Evasão em instituições federais de ensino superior no Brasil: expansão da rede, SiSU e desafios**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2016.
- GOMES, N. L. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Revista de Filosofia Aurora**, [s. l.], v. 33, n. 59, p. 435–454, 2021.
- KNOP, M.; COLLARES, A. C. M. A influência da origem social na probabilidade de concluir os diferentes cursos de ensino superior. **Revista Sociedade e Estado**, [s. l.], v. 34, n. 2, p. 351–380, 2019.
- LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 2006.
- LIMA JUNIOR, P. *et al.* A Integração dos Estudantes de Periferia no Curso de Física: razões institucionais da evasão segundo a origem social. **Ciência & Educação**, [s. l.], v. 26, n. 1, 2020a.
- LIMA JUNIOR, P. *et al.* Excelência, evasão e experiências de integração dos estudantes de graduação em Física. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, [s. l.], v. 22, 2020b.
- LIMA JUNIOR, P. *et al.* Taxas longitudinais de retenção e evasão: uma metodologia para estudo da trajetória dos estudantes na educação superior. **Ensaio (Rio de Janeiro, Brazil)**, [s. l.], v. 27, n. 102, p. 157–178, 2019.
- LIMA JUNIOR, P. Trajetórias dos professores de ciências em tempos de proletarização: família e vocação docente. Em: **RETRATOS DA DOCÊNCIA: CONTEXTOS, SABERES E TRAJETÓRIAS**. Araraquara: Letraria, 2018.
- LIMA JUNIOR, P.; OSTERMANN, F.; REZENDE, F. Análise dos condicionantes sociais do sucesso acadêmico em cursos de graduação em Física à luz da sociologia de Bourdieu. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, [s. l.], v. 15, n. 1, p. 113–129, 2013.
- LIMA JUNIOR, P.; OSTERMANN, F.; REZENDE, F. **Razões para desistir: análise sociológica da evasão no curso de Física**. Curitiba: Appris, 2018.
- MARTINS, A. M.; LIMA JUNIOR, P. Identidade e desenvolvimento profissional de professores das ciências como uma

questão de gênero: o caso de Natália Flores. **Investigações em Ensino de Ciências**, [s. l.], v. 25, n. 3, p. 616, 2020.

MASSI, L.; VILANI, A. Um caso de contratendência: baixa evasão na licenciatura em química explicada pelas disposições e integrações. **Educação e Pesquisa**, [s. l.], v. 41, n. 4, p. 975–992, 2015.

MEIRELES, R. S. **Fatores causais da evasão e retenção universitária: uma análise nos cursos de licenciatura da Universidade de Brasília no período de 2002 até 2018**. 2019. 53 f. Dissertação de Mestrado - Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/38152>.

MIRANDA JÚNIOR, N. da S.; CABELLO, A. F. Atratividade de cursos de graduação e a política institucional de mudança de curso: efeito trampolim?. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, [s. l.], v. 24, n. 77, p. e-73806, 2019.

MOREIRA, C. R. B. S.; SOUZA, Â. R. de. Democratização do acesso à educação superior em debate: avaliação do Prouni. **Estudos em Avaliação Educacional (Impresso)**, [s. l.], v. 30, n. 73, p. 202–223, 2019.

NEVES, R. M. das; FARENZENA, N.; BANDEIRA, D. L. Análise das Relações entre os Setores Público e Privado na Educação Superior no Âmbito do Fies. **Fineduca: revista de financiamento da educação**, [s. l.], v. 11, n. 6, 2021.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. **Bourdieu e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

OLIVEIRA-SILVA, L. C.; PARREIRA, V. A. D. Barreiras e enfrentamentos de mulheres em carreiras predominantemente masculinas. **Revista Estudos Feministas**, [s. l.], v. 30, n. 1, p. e74161, 2022.

RANGEL, F. de O. *et al.* Evasão ou mobilidade: conceito e realidade em uma licenciatura. **Ciência & Educação**, [s. l.], v. 25, n. 1, p. 25–42, 2019.

SEMESP. **Mapa do ensino superior no Brasil**. São Paulo: SEMESP, 2022.