

**UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU - FURB**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, ARTES E LETRAS - CCEAL**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**SUZANA PILONETTO DA COSTA**

**RELAÇÃO PERFIL SOCIOECONÔMICO E ACADÊMICO E DESEMPENHO**  
**NO ENADE (2017) DA ÁREA DE PEDAGOGIA (LICENCIATURA)**

**BLUMENAU**

**2019**

**SUZANA PILONETTO DA COSTA**

**RELAÇÃO PERFIL SOCIOECONÔMICO E ACADÊMICO E DESEMPENHO  
NO ENADE (2017) DA ÁREA DE PEDAGOGIA (LICENCIATURA)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Centro de Ciências, Artes e Letras (CCEAL) da Universidade Regional de Blumenau, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Stela Maria Meneghel.

**BLUMENAU**

**2019**

Ficha catalográfica elaborada por Everaldo Nunes – CRB 14/1199  
Biblioteca Universitária da FURB

---

C837r

Costa, Suzana Pilonetto da, 1983-  
Relação perfil socioeconômico e acadêmico e desempenho no ENADE  
(2017) da área de Pedagogia (Licenciatura) / Suzana Pilonetto da Costa. -  
Blumenau, 2019.  
186 f. : il.

Orientador: Stela Maria Meneghel.  
Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em  
Educação, Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras, Universidade  
Regional de Blumenau, Blumenau.  
Bibliografia: f. 175-186.

1. Educação. 2. Educação - Estudo e ensino. 3. Ensino superior. 4.  
Estudantes universitários. 5. Estudantes universitários - Avaliação. 6.  
Desempenho. 7. Desempenho - Avaliação. I. Meneghel, Stela Maria, 1966-. II.  
Universidade Regional de Blumenau. Programa de Pós-Graduação em  
Educação. III. Título.

---

CDD 378.198

SUZANA PILONETTO DA COSTA

RELAÇÃO PERFIL SOCIOECONÔMICO E ACADÊMICO E DESEMPENHO NO  
ENADE (2017) DA ÁREA DE PEDAGOGIA (LICENCIATURA)

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no PPGE/ME - Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação na Universidade Regional de Blumenau - FURB, pela comissão formada pelos professores:

---

Prof(a). Dr(a). Stela Maria Meneghel/FURB  
Orientador(a)

---

Prof(a). Dr(a). Claudia Maffini Griboski/UnB  
Examinador(a)

---

Prof(a). Dr(a). Marcus Vinicius Marques de Moraes/FURB  
Examinador(a)

Blumenau, 31 de maio de 2019.

Dedico a minha família, em especial aos meus filhos Matheus e Júlia, espero que tenham o exemplo de que tudo é possível com dedicação e apoio da família.

Amo mais que chocolate, mais que um dia de sol e mais que o barulhinho da chuva!

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus a quem dedico minha fé, a minha família que sempre me apoia em todos os meus desafios partilhando sonhos e participando das minhas conquistas. Meus pais e irmãos, minha base e minha força, meus sobrinhos Thomas, João e, em especial, a Ana Luísa que me deu todo o suporte necessário durante parte do tempo que ficou comigo em Blumenau.

Aos meus filhos Matheus e Júlia que mesmo sem compreender a importância de estarem presentes durante todo o processo de formação do mestrado, cresceram comigo, aprenderam e amadureceram sem perder a ternura, o carinho e o amor em nenhum momento.

Ao meu esposo Marcelo, que, além do apoio emocional e carinho dedicado a mim durante todo o processo, foi fundamental quanto ao suporte técnico necessário para o desenvolvimento da pesquisa.

Aos meus colegas de trabalho que acompanharam todo o processo do mestrado com muita paciência e incentivo, em especial a Clarice que não mediu esforços para tornar possível esse momento, não apenas incentivando, mas também agindo para garantir as condições necessárias durante todo o mestrado, e a Freya que além do apoio também ficou com meus filhos sempre que possível.

Agradeço à coordenação do PPGE em nome da coordenadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carla Carvalho pelo aprendizado e suporte administrativo, à secretaria do programa Arlei, Silvana, Anne e Maurício. Aos professores que ministraram as disciplinas, Daniela Tomio, Celso Kraemer, Gicele Maria Cervi, Marcia Regina Selva Heinzle, Stela Maria Meneghel, Rita de Cássia Marchi e aos demais professores do programa pela troca, aprendizado e vivências.

Ao professor Carlos Efrain Stein e Marcus Vinicius Marques de Moraes pelo suporte quanto às dúvidas e questionamentos da estatística. Ao André Dias pela revisão do trabalho com tanto empenho.

Aos meus colegas da turma de 2017 cuja vivência proporcionou um crescimento acadêmico e pessoal enorme, pelos quais tenho enorme carinho e admiração, em especial aos colegas de linha que contribuíram infinitamente com o percurso da pesquisa. A minha colega Karina, pela atenção, carinho e amizade, tão importantes em todos os ambientes de convivência.

As minhas “estrelas” Jussete e Rosane, cuja parceria resultou em muito aprendizado, produção de pesquisa e conhecimento, a quem desejo muito sucesso nos próximos desafios.

A minha orientadora Stela, pela parceria, dedicação, respeito e empenho para que esse momento fosse possível. A orientação é um processo formal que não desqualifica a relação humana tão necessária ao nosso bem-estar. Obrigada por manter os dois presentes em todo o percurso do mestrado e espero mantê-la depois dele.

À banca de qualificação e de defesa, professora Claudia Maffini Griboski a quem passei a admirar antes mesmo de conhecer pessoalmente pelo grande empenho com a pesquisa educacional. Ao professor Marcus por contribuir inúmeras vezes com a pesquisa. Ao professor Adolfo Ramos Lamar pelo carinho e dedicação em contribuir com a pesquisa e durante as aulas.

Ao estado de Santa Catarina que, por meio do programa de bolsas UNIEDU, garantiu a ajuda financeira necessária ao desenvolvimento e conclusão da pesquisa.

## RESUMO

A Educação Superior (ES) brasileira passou por mudanças significativas a partir de meados da década de 1990. A primeira foi marcada pela adequação do Estado aos movimentos econômicos internacionais, via Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, que facilitou a significativa expansão do setor privado-mercantil em um processo chamado mercantilização. (SGUISSARDI, 2015). A segunda mudança, a partir de 2003, deu-se por meio da implantação de Políticas de Ação Afirmativa (PAA), gerando o que autores como Soares (2013) e Ristoff (2014) consideram um processo de democratização inédito no país. Mercantilização e democratização permitiram o ingresso de grupos sociais e econômicos anteriormente excluídos e mudaram o perfil socioeconômico dos estudantes, antes elitizado. Ao mesmo tempo, geraram dúvidas quanto ao bom rendimento acadêmico dos estudantes. A área de Pedagogia (Licenciatura) é um expoente de ambas políticas retratadas e, sendo responsável pela formação de grande parte dos professores de Educação Básica do país, faz-se fundamental conhecer o resultado da avaliação de seu processo formativo, mensurado pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade/Inep). Tivemos como pergunta de pesquisa: Como se configuram as relações entre as características do perfil socioeconômico e acadêmico e os resultados da avaliação do desempenho dos concluintes da área de Pedagogia (Licenciatura) no Enade?. Nosso objetivo geral foi analisar as relações entre o citado perfil e os resultados das avaliações de desempenho da área de Pedagogia no Enade. Foram objetivos específicos: I) Caracterizar o perfil socioeconômico e acadêmico dos concluintes, considerando: (i) as regiões do país; (ii) os atributos das IES: organização acadêmica e natureza jurídica; (iii) os atributos do curso: turno e modalidade de ensino. II) Identificar a distribuição dos resultados do desempenho nas provas de formação geral e de conhecimentos específicos segundo os critérios do primeiro objetivo; III) Detectar, na relação entre perfil e desempenho nas provas de conhecimento geral e específico, as características do perfil socioeconômico e acadêmico de eventual destaque entre os concluintes com maior desempenho médio. A metodologia, de abordagem quantitativa, utilizou os microdados do Enade 2017. Os concluintes são, em sua maioria, das regiões Sudeste e Sul, formados em universidades privadas com fins lucrativos na modalidade a distância ou no período noturno. Quanto ao perfil socioeconômico, o maior percentual de concluintes trabalha, reside com cônjuge ou filhos, tem renda média familiar de até 3 salários mínimos e contribui com a

manutenção da família. Os concluintes, cuja maioria tem pais com baixo nível de escolaridade, frequentaram o Ensino Médio tradicional em escolas públicas e não obtiveram financiamento estudantil e/ou bolsas, tendo pouco tempo de dedicação aos estudos. Nas correlações de perfil socioeconômico e desempenho, os melhores resultados estão vinculados à maior escolaridade dos pais, ao maior tempo de dedicação aos estudos, ao recebimento de bolsas (de estudos ou iniciação científica) e ao acesso à ES por algum tipo de PAA. Além disso, destacam-se concluintes do curso diurno e modalidade presencial de instituições públicas. A pesquisa está vinculada à linha de Formação de professores, políticas e práticas educativas, do PPGE/FURB e aos Grupos de Pesquisa GEPES e UNIVERSITAS/BR.

Palavras-chave: Educação Superior. Enade Pedagogia. Perfil acadêmico do estudante. Perfil socioeconômico do estudante. Desempenho do estudante.

## ABSTRACT

Brazilian Higher Education (HE) underwent significant changes since the mid-1990s. The first was marked by the State's adaptation to international economic movements, through the National Education Guidelines and Bases Law No. 9394/96, which facilitated the significant expansion of the private-market sector in a process called commodification (SGUISSARDI, 2015). The second change, starting in 2003, was through the implementation of Affirmative Action Policies (AAP), generating what authors such as Soares (2013) and Ristoff (2014) consider a unprecedented democratization process in the country. Commodification and democratization allowed the entry of previously excluded social and economic groups and changed the socioeconomic profile of the students, previously elitist. At the same time, they raised doubts about the students' good academic performance. The area of Pedagogy (Undergraduate) is an exponent of both policies portrayed and, being responsible for the training of most teachers of Basic Education in the country, it is essential to know the result of the evaluation of their formative process, measured by the National Examination. Student Performance (Enade/Inep). We had as research question: How are the relationships between the characteristics of the socioeconomic and academic profile and the results of the performance evaluation of the graduates in the area of Pedagogy (Undergraduate) in Enade? Our general objective was to analyze the relationships between the mentioned profile and the results of the performance evaluations of the Enade in the Pedagogy area. Specific objectives were: I) Characterize the socioeconomic and academic profile of the graduates, considering: (i) the regions of the country; (ii) the attributes of HEI: academic organization and legal nature; (iii) the attributes of the course: study shift and teaching modality. II) Identify the distribution of performance results in tests of general training and specific knowledge according to the criteria of the first objective; III) Detect, in the relation between profile and performance in the tests of general and specific knowledge, the characteristics of the socioeconomic and academic profile of eventual prominence among the graduates with higher average performance. The methodology, with a quantitative approach, used the Enade 2017 microdata. The graduates are mostly from the Southeast and South regions, graduated in private for-profit universities in distance courses or at night. Regarding the socioeconomic profile, the highest percentage of graduates work, live with spouse or children, have an average family income of up to 3 minimum wages and contribute to

the maintenance of the family. Graduates, most of whom have parents with low levels of education, attended traditional high school in public schools and did not obtain student funding and / or scholarships, having little time to devote to studies. In the correlations of socioeconomic profile and performance, the best results are linked to the higher education level of parents, longer time dedicated to studies, receiving scholarships (studies or scientific initiation) and access to higher education by some type of AAP. In addition, we highlight graduates of the day course and presencial modality of public institutions. The research is linked to the PPGE / FURB line of Teacher Education, Educational Policies and Practices and to the GEPES and UNIVERSITAS / BR Research Groups.

**Keywords:** Higher Education. Enade Pedagogy. Student's academic profile. Student's socioeconomic profile. Student performance.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Aproximação dos estudos correlatos com a pesquisa .....	34
Figura 2 - Fluxograma das análises do perfil .....	54
Figura 3 - Fluxograma das análises do desempenho .....	55
Figura 4 - Fluxograma das análises das notas e de perfil socioeconômico e acadêmico	55

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de cursos de ES no Brasil (1991-2017) .....	60
Gráfico 2 - Instituições de ES no Brasil (1992-2017).....	61
Gráfico 3 - Matrículas na modalidade EaD (2007-2017).....	63
Gráfico 4 - Matrículas por natureza jurídica no Brasil (1980 a 2016).....	65
Gráfico 5 - Matrículas em Pedagogia: modalidades de ensino (2009-2017) .....	69
Gráfico 6 - Concluintes de Pedagogia: categoria administrativa (2007-2017) .....	70
Gráfico 7 - Cursos de Pedagogia: participantes dos ciclos avaliativos do Enade .....	71
Gráfico 8 - Concluintes de Pedagogia nos ciclos avaliativos do Enade .....	72
Gráfico 9 - Conceitos dos cursos de Pedagogia no Enade .....	74
Gráfico 10 - Cor ou raça dos concluintes de Pedagogia: regiões do país .....	78
Gráfico 11 - Cor ou raça dos concluintes de Pedagogia: organização Acadêmica .....	79
Gráfico 12 - Cor ou raça dos concluintes de Pedagogia: turno e modalidade de ensino	80
Gráfico 13 - Situação quanto à moradia: regiões do país.....	81
Gráfico 14 - Situação quanto à moradia: turno e modalidade de ensino .....	84
Gráfico 15 - Situação quanto ao trabalho: regiões do país.....	85
Gráfico 16 - Situação quanto ao trabalho: categoria administrativa.....	86
Gráfico 17 - Situação quanto ao trabalho: organização acadêmica .....	87
Gráfico 18 - Situação quanto ao trabalho: turno e modalidade de ensino .....	87
Gráfico 19 - Renda média da família: regiões do país.....	88
Gráfico 20 - Renda média da família: organização acadêmica .....	89
Gráfico 21 - Renda média da família: categoria administrativa.....	90
Gráfico 22 - Renda média da família: turno e modalidade de ensino.....	92
Gráfico 23 - Situação financeira: regiões do país.....	92
Gráfico 24 - Situação financeira: categoria administrativa.....	93
Gráfico 25 - Situação financeira: organização acadêmica .....	94
Gráfico 26 - Situação financeira: turno e modalidade de ensino.....	95
Gráfico 27 - Formação em nível superior de um familiar: regiões do país.....	96
Gráfico 28 - Formação em nível superior de um familiar: categoria administrativa e organização acadêmica .....	99
Gráfico 29 - Formação em nível superior de um familiar: modalidades de ensino e turno .....	101
Gráfico 30 - Tipo de escola do ensino médio: regiões do país.....	103

Gráfico 31 - Modalidade do ensino médio: regiões do país.....	105
Gráfico 32 - Forma de ingresso na ES: regiões do país .....	108
Gráfico 33 - Financiamento do curso: regiões do país .....	111
Gráfico 34 - Benefício de bolsa na graduação: regiões do país .....	114
Gráfico 35 - Auxílio permanência: regiões do país .....	117
Gráfico 36 - Tempo de dedicação aos estudos: regiões do país .....	120
Gráfico 37 - Tempo de dedicação aos estudos: modalidade de ensino e turno .....	122
Gráfico 38 - Nota de FG e CE quanto à conclusão de um familiar em nível superior .	144

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Bloco de questões do questionário do estudante: Enade .....	48
Quadro 2 - Fatores de identificação dos estudantes.....	49
Quadro 3 - Questionário do estudante: questões selecionadas para análise.....	50

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Cursos de Licenciatura com maior número de matrículas: Brasil (2016) ...	301
Tabela 2 - Concluintes de Pedagogia por cor ou raça: categoria administrativa.....	79
Tabela 3 - Situação quanto à moradia: organização acadêmica e categoria administrativa .....	83
Tabela 4 - Escolaridade da mãe e do pai: regiões do Brasil.....	98
Tabela 5 - Formação em nível superior da mãe e do pai: organização acadêmica.....	99
Tabela 6 - Formação em nível superior da mãe e do pai: categoria administrativa .....	100
Tabela 7 - Formação em nível superior da mãe e do pai: modalidade de ensino e turno.....	102
Tabela 8 - Tipo de escola do Ensino Médio: categoria administrativa .....	104
Tabela 9 - Tipo de escola do Ensino Médio: modalidade de ensino e turno.....	105
Tabela 10 - Modalidade do Ensino Médio: modalidade de ensino e turno.....	106
Tabela 11 - Modalidade do Ensino Médio: categoria administrativa e organização acadêmica .....	107
Tabela 12 - Forma de ingresso na ES: modalidade de ensino e turno .....	108
Tabela 13 - Forma de ingresso na ES: categoria administrativa e organização acadêmica .....	109
Tabela 14 - Financiamento do curso: categoria administrativa e organização acadêmica .....	112
Tabela 15 - Financiamento do curso: modalidade de ensino e turno.....	113
Tabela 16 - Benefício de bolsa na graduação: modalidade de ensino e turno.....	115
Tabela 17 - Benefício de bolsa na graduação: categoria administrativa e organização acadêmica .....	115
Tabela 18 - Auxílio permanência: categoria administrativa e organização acadêmica	117
Tabela 19 - Auxílio permanência: modalidade de ensino e turno .....	119
Tabela 20 - Tempo de dedicação aos estudos: categoria administrativa e organização acadêmica .....	120
Tabela 21 – Faixa de nota do componente de Formação Geral por região .....	125
Tabela 22 - Faixa de nota do componente de Conhecimentos Específicos por região .	126
Tabela 23 - Faixa de nota do componente de Formação Geral por organização acadêmica .....	127

Tabela 24 - Faixa de nota do componente de Conhecimentos Específico por organização acadêmica .....	128
Tabela 25 - Faixa de nota do componente de Formação Geral por categoria administrativa .....	129
Tabela 26 - Faixa de nota do componente de Conhecimento Específico por categoria administrativa .....	131
Tabela 27 - Faixa de nota do componente de Formação Geral por modalidade de ensino e turno .....	132
Tabela 28 - Faixa de nota do componente de Conhecimentos Específicos por modalidade de ensino e turno .....	132
Tabela 29 - Nota de Formação Geral e Conhecimentos Específicos por raça .....	135
Tabela 30 - Nota de Formação Geral e Conhecimentos Específicos e a situação quanto à moradia.....	137
Tabela 31 - Nota de Formação Geral e Conhecimentos Específicos e a situação quanto a renda total da família .....	138
Tabela 32 - Nota de Formação Geral e Conhecimentos Específicos quanto à situação financeira (incluindo bolsas) .....	139
Tabela 33 - Nota de Formação Geral e Conhecimentos Específicos quanto à situação de trabalho (exceto estágio ou bolsa) .....	140
Tabela 34 - Nota de FG e CE quanto ao benefício de auxílio .....	141
Tabela 35 - Nota de FG e CE quanto à bolsa de estudos ou financiamento do curso ..	142
Tabela 36 - Nota de FG e CE quanto à formação do pai .....	144
Tabela 37 - Nota de FG e CE quanto à formação da mãe .....	146
Tabela 38 - Nota de FG e CE quanto ao tipo de escola de Ensino Médio .....	147
Tabela 39 - Nota de FG e CE quanto à modalidade de Ensino Médio .....	148
Tabela 40 - Nota de FG e CE quanto ao ingresso no curso de graduação por meio de Políticas de Ação Afirmativa ou Inclusão Social .....	150
Tabela 41 - Notas das provas de FG e CE: bolsa de estudos .....	151
Tabela 42 - Notas de FG e CE: tempo de dedicação aos estudos.....	152

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACG	Avaliação dos Cursos de Graduação
AIES	Avaliação das Instituições de Educação Superior
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
BNI	Banco Nacional de Itens
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CESUP	Censo da Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAES	Comissão de Avaliação da Educação Superior
CREDU	Sistema de Crédito Educativo
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD	Educação à Distância
EJA	Ensino de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
Enade	Exame Nacional de Desempenho do Estudante
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ES	Educação Superior
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FONAPRACE	Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
FURB	Fundação Universidade Regional de Blumenau
FMI	Fundo Monetário Internacional
FURI	Fundação Universidade Regional Integrada
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
IBM	<i>International Business Machines</i>
IES	Instituição de Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAA	Política de Ação Afirmativa
PNE	Plano Nacional de Educação
Prouni	Programa Universidade para Todos
PPI	Políticas Públicas de Inclusão
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.
SM	Salário Mínimo
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UnB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho
URI	Universidade Regional Integrada

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>22</b>
<b>2 PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>39</b>
2.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	40
2.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	41
<b>2.2.1 Sinaes e o Enade como fonte de dados e a Área de Pedagogia no Enade 2017</b> .....	<b>41</b>
<b>2.2.2 Estudos de perfil e os dados do Questionário Socioeconômico do Estudante do</b> <b>Enade.....</b>	<b>45</b>
<b>2.2.3 Questionário socioeconômico e acadêmico do estudante 2017 e itens</b> <b>selecionados para análise .....</b>	<b>49</b>
<b>2.2.4 Análise dos dados .....</b>	<b>52</b>
<b>3 EXPANSÃO, MERCANTILIZAÇÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DA</b> <b>EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E OS REFLEXOS NO PERFIL DOS</b> <b>CONCLUINTEs DA ÁREA DE PEDAGOGIA- LICENCIATURA (2017) .</b>	<b>56</b>
3.1 O HISTÓRICO DE EXPANSÃO E OS CONTEXTOS DA MERCANTILIZAÇÃO EDEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL .....	56
<b>3.1.1 Governo FHC: políticas de expansão privada e consolidação da modalidade a</b> <b>distância (1994-2002) .....</b>	<b>60</b>
<b>3.1.2 Governo Luiz Inácio Lula da Silva: políticas de democratização e</b> <b>financiamento (2003-2011).....</b>	<b>63</b>
3.2 A EXPANSÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: EFEITOS DA DEMOCRATIZAÇÃO OU DA MERCANTILIZAÇÃO .....	66
3.3 O ENADE DA ÁREA DA PEDAGOGIA (LICENCIATURA) – 2017 .....	71
<b>4 O PERFIL SOCIOECONÔMICO E ACADÊMICO DE PEDAGOGIA</b> <b>(LICENCIATURA) – 2017 .....</b>	<b>75</b>
4.1 PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS CONCLUINTEs DA ÁREA DE PEDAGOGIA- LICENCIATURA- ENADE/2017 .....	75
<b>4.1.1 Perfil dos concluintes considerando o elemento Raça/cor segundo as</b> <b>características do curso.....</b>	<b>76</b>
<b>4.1.2 Perfil dos concluintes considerando o elemento moradia segundo as</b> <b>características do curso.....</b>	<b>80</b>
<b>4.1.3 Perfil dos concluintes considerando o elemento trabalho segundo as</b> <b>características do curso.....</b>	<b>83</b>

<b>4.1.4 Perfil dos concluintes considerando o elemento renda familiar segundo as características do curso.....</b>	<b>87</b>
<b>4.1.5 Perfil dos concluintes considerando o elemento situação financeira segundo as características do curso.....</b>	<b>91</b>
<b>4.2 PERFIL ACADÊMICO DOS CONCLUINTEs DA ÁREA DE PEDAGOGIA- LICENCIATURA- ENADE/2017.....</b>	<b>95</b>
<b>4.2.1 Perfil acadêmico dos concluintes considerando o elemento formação acadêmica de um familiar segundo as características do curso .....</b>	<b>96</b>
<b>4.2.2 Perfil acadêmico dos concluintes considerando o elemento escola de Ensino Médio segundo as características do curso .....</b>	<b>103</b>
<b>4.2.3 Perfil acadêmico dos concluintes considerando o elemento forma de ingresso na ES segundo as características do curso .....</b>	<b>107</b>
<b>4.2.4 Perfil acadêmico dos concluintes considerando o elemento financiamento do curso segundo as características do curso .....</b>	<b>110</b>
<b>5 DESEMPENHO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA NO ENADE 2017 SEGUNDO ATRIBUTOS DAS INSTITUIÇÕES E DO CURSO .....</b>	<b>123</b>
<b>5.1 RESULTADOS DAS CORRELAÇÕES DAS NOTAS DE FG E CE POR REGIÃO DO PAÍS .....</b>	<b>125</b>
<b>5.2 RESULTADOS DAS CORRELAÇÕES DAS NOTAS DE FG E CE POR ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA.....</b>	<b>127</b>
<b>5.3 RESULTADOS DAS CORRELAÇÕES DAS NOTAS DE FG E CE POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA.....</b>	<b>129</b>
<b>5.4 RESULTADOS DAS CORRELAÇÕES DAS NOTAS DE FG E CE POR TURNO E MODALIDADE DE ENSINO.....</b>	<b>131</b>
<b>6 RESULTADOS DAS CORRELAÇÕES DE PERFIL E DESEMPENHO DOS CONCLUINTEs DE PEDAGOGIA/2017 .....</b>	<b>134</b>
<b>6.1 RELAÇÕES ENTRE DESEMPENHO E CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÔMICAS .....</b>	<b>135</b>
<b>6.1.1 Os resultados das avaliações de FG e CE segundo cor ou raça ....</b>	<b>135</b>
<b>6.1.2 Os resultados das avaliações de FG e CE segundo a situação do concluinte quanto à moradia .....</b>	<b>136</b>
<b>6.1.3 Os resultados das avaliações de FG e CE segundo a renda média da família e a situação financeira do concluinte .....</b>	<b>137</b>
<b>6.1.4 Os resultados das avaliações de FG e CE segundo a situação quanto às horas de trabalho .....</b>	<b>140</b>

<b>6.1.5 Os resultados das avaliações de FG e CE quanto ao recebimento de auxílios permanência, bolsa de estudos ou financiamento .....</b>	<b>141</b>
<b>6.1.6 Os resultados das avaliações de FG e CE segundo a escolaridade do pai e da mãe e acesso de outros membros da família à ES .....</b>	<b>143</b>
<b>6.2 CORRELAÇÕES ENTRE DESEMPENHO E CARACTERÍSTICAS ACADÊMICAS .....</b>	<b>147</b>
<b>6.2.1 Os resultados das avaliações de FG e CE segundo a Modalidade e tipo de curso do Ensino Médio.....</b>	<b>147</b>
<b>6.2.2 Os resultados das avaliações de FG e CE segundo a forma de acesso à ES e ao benefício de bolsa de programas acadêmicos.....</b>	<b>149</b>
<b>6.2.3 Os resultados das avaliações de FG e CE quanto ao tempo de dedicação aos estudos.....</b>	<b>152</b>
<b>6.3 VISÃO GERAL SOBRE OS RESULTADOS .....</b>	<b>153</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>154</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>161</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A Educação Superior (ES) pode ser caracterizada segundo o movimento e a transformação das sociedades em que está inserida e, portanto, compreendida no contexto social de cada época. Nas palavras de Chauí (2003, p. 5) “A universidade é uma instituição social e, como tal, exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo.”

Nosso objeto de pesquisa, a relação perfil e desempenho acadêmico no Exame Nacional de desempenho dos Estudantes (ENADE) de 2017, é resultado dos contextos políticos, econômicos e sociais que movimentaram e transformaram a ES brasileira nas últimas décadas e, portanto, está diretamente relacionado à história do país.

No Brasil, a formação em nível superior só foi possível a partir de 1808, com a vinda da Família Real ao país, mais de 300 anos depois do início da colonização. As primeiras Instituições de Educação Superior (IES) foram fundadas e mantidas pelo poder público, com o objetivo de garantir as condições de manutenção da organização governamental da época. As primeiras iniciativas de políticas de expansão, bem como de abertura para o setor privado, começaram somente após mais de um século das IES existirem apenas como prerrogativa exclusiva do setor público, sem que tivesse havido iniciativas de ampliação de vagas do acesso. (SAMPAIO, 2011).

Dessa perspectiva, podemos considerar, conforme Sampaio (2011), que a ES no país teve os seguintes períodos de expansão:<sup>1</sup>

- a) 1º período: entre 1960 e 1980, quando houve crescimento de 800% no número de matrículas nas IES privadas no Brasil, principalmente pela instalação de pequenas instituições isoladas;
- b) 2º período: meados da década de 1990, em que os investidores atentos às inovações da legislação brasileira, feitas pela Lei de Diretrizes e Bases da

---

<sup>1</sup>As distintas elaborações de periodização da expansão da Educação Superior no Brasil; suas variações estão relacionadas ao objeto de pesquisa abordado. Nesta dissertação, optamos pela periodização de Sampaio (2011), que considera o impacto da oferta de vagas feita pelo setor privado aos estudantes. Destacamos, contudo, os estudos de Cunha (2004) e Dourado (2001), cuja periodização considera a estruturação da Educação Superior no país. Para estes autores, a criação de novas instituições, ocorrida entre 1930 e 1964, seria o primeiro período de expansão; o Governo Militar, marcado pela privatização, o segundo; e a década de 1980, marcada por políticas de privatização do público, o terceiro período.

Educação Nacional nº 9394/96 (LDB/1996), transformaram as instituições isoladas em centros universitários, apostando na autonomia universitária<sup>2</sup> como forma de ampliar a oferta de vagas e abrir novos cursos;

- c) 3º período: década de 2000, em que as instituições privadas<sup>3</sup>, em especial do setor privado-mercantil (que visam ao lucro), apostaram em novas modalidades de ensino, como a semipresencial e a educação a distância.

Veremos, a seguir, as implicações de cada um deles para a ES no Brasil. De acordo com a autora, no início da década de 1960, expansão e modernização da ES eram demandas de diversos setores da sociedade (empresários, estudantes, sociedade civil). O Governo Militar, após o Golpe de 1964, buscou atendê-las por meio do setor privado, gerando significativo e imediato crescimento no número de instituições, cursos e matrículas. (SAMPAIO, 2011). A Lei nº 5540/1968, conhecida como Lei da Reforma Universitária, levou à instauração de diversas medidas estruturais e ‘modernizantes’<sup>4</sup> nas instituições de ES, dentre elas a que deu abertura à criação de empresas educacionais que visavam ao lucro. Para Martins (2009, p. 17) porém, além de modernizar o sistema e a estrutura das IES brasileiras, a Reforma Universitária de 1968 inaugurou um novo período, que se destacou como:

[...] qualitativamente distinto, em termos de natureza e objetivos, do que existia no período precedente. Trata-se de outro sistema, estruturado nos moldes de empresas educacionais voltadas para a obtenção de lucro econômico e para o rápido atendimento de demandas do mercado educacional.

---

<sup>2</sup> O Decreto 2.207 de 15 de abril de 1997 estabelece, no Art. 6º § 1º, que: “Serão estendidas aos centros universitários credenciados autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior, previstos na Lei nº 9.394, de 1996”. (BRASIL, 1997).

<sup>3</sup> Cabe ressaltar que, segundo o inciso I do Art. 19 da LDB/939496 (BRASIL, 1996), são consideradas públicas as IES “criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público”. E o Art. 20 define as categorias nas quais se enquadram as IES privadas, posteriormente, regulamentadas pelo Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997: “I - particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo; II - comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade; III - comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de pais, professores e alunos, que incluam em sua entidade mantenedora representantes da comunidade; (Redação dada pela LEI Nº 11.183, de 5 de outubro de 2005). III - confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior; IV - filantrópicas, na forma da lei.”

<sup>4</sup> Modernização é entendida como adequação ao modelo tecnocrático norte-americano, que determinou a implantação de departamentos, créditos, regime semestral e outras medidas em todas as IES do país. Ver Cunha (2004).

Para Chaves e Amaral (2016) entre os fatores que influenciaram a privatização da ES na década de 1970, estava a crise do sistema capitalista. Em função da crise, e visando a obter crédito financeiro para pagar a dívida externa, o governo brasileiro buscou atender aos objetivos dos principais órgãos internacionais - como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Nesse contexto, para dar seguimento ao necessário processo de expansão da ES, o governo abriu espaço para o setor privado.

Naquele momento, como as IES públicas estavam localizadas principalmente nas grandes cidades, as instituições privado-mercantis (com fins lucrativos) e sem fins lucrativos (comunitárias, confessionais ou filantrópicas) se espalharam no interior dos estados do país, em um crescimento das matrículas demasiadamente superior ao das demais instituições públicas. (SAMPAIO, 2014).

Nos anos que finalizaram e se sucederam ao Governo Militar, na década de 1980, porém, houve estagnação desse crescimento. (SAMPAIO, 2011). O Decreto nº 86000, de 13 de maio de 1981, suspendeu a criação de novos cursos e IES como medida de contenção da expansão porque, segundo Dourado (2001), o governo recebia muitas pressões para permitir a aprovação e liberação de instituições e cursos de maneira desordenada, sem preocupação com a qualidade.

Voltando à periodização de Sampaio (2011), temos que o segundo período de expansão da ES começou em meados da década de 1990, vigendo nos mandatos do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Houve não apenas expansão de matrículas, mas uma política de diversificação de cursos e diversidade de IES<sup>5</sup>. Essa abertura, justificada pela necessidade de atender a demanda por profissionais de diversas áreas por meio de novos cursos para mercados específicos, endossou a criação de novas instituições, cursos e ampliação de matrículas, com destaque para o setor privado mercantil. (DOURADO; CATANI; OLIVEIRA, 2004).

---

<sup>5</sup> A política de diversificação de cursos pode ser compreendida como ampliação de sua variedade em função da ES tornar-se uma mercadoria. Já a diversidade de instituições é compreendida pela abertura, dada pela redação da LDB/1996, que possibilitou diferentes tipos de IES abrirem cursos de graduação em nível superior. Os conceitos de diversidade, diversificação e diferenciação são discutidos por Sampaio (2014), em “Diversidade e diferenciação no Ensino Superior no Brasil Conceitos para discussão.” Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v29n84/02.pdf>>. – acesso em 15 de abril de 2019.

Para implantar essa política de expansão, fazia-se necessário um novo marco normativo, razão pela qual houve a aprovação da LDB nº 9394/96. Ela permitiu que as IES fossem reorganizadas, distinguindo-se em:

- i) instituições universitárias: as universidades que têm como função o ensino, a pesquisa e a extensão e que devem ter um terço dos professores com título de mestre ou doutor e um terço trabalhando em dedicação exclusiva; e os centros universitários, que se caracterizam pela oferta qualificada do ensino, não precisando manter atividades de pesquisa e gozando de autonomia para criar cursos ou vagas; e
- ii) IES não universitárias: compreendem as faculdades e os centros e institutos tecnológicos, voltados basicamente para as atividades de ensino, não gozando de autonomia e que dependem do Conselho Nacional de Educação (CNE) para aprovação de novos cursos e vagas. (NEVES; MARTINS, 2016, p. 100).

O movimento de expansão privada apresentou, contudo, uma novidade: a nova legislação permitiu a criação de instituições com característica privado-mercantil, justificada pelo discurso de crescimento tecnológico e qualificação em nível superior necessária à formação de profissionais para a Educação Básica.

No início do mandato presidencial de FHC, em 1994, o país contava com um total de 5.562 cursos; em 2003, final do segundo mandato, eram 16.458 cursos. (INEP, 2004). Uma das características da ES nesse período foi seu papel econômico, visível na implantação de parcerias público-privado,<sup>6</sup> com o argumento da necessidade de rever os gastos do Ministério da Educação com as IES públicas, já que as mesmas atendiam a um percentual pequeno de estudantes. (CUNHA, 2003).

O terceiro período de expansão privada de que trata Sampaio (2011) tem início na década de 2000; corresponde ao momento de mercantilização da ES. Para Sguissardi (2008), a expansão de IES com fins lucrativos é um fenômeno influenciado diretamente pela sociedade capitalista. O conceito de mercantilização vai além da diferenciação das IES públicas e privadas, superando o conceito de privatização, pois transforma em mercadoria todas as atividades vinculadas à ES (ensino, pesquisa e extensão) (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017).

Nesse contexto, embora a mudança de governo – após FHC foi eleito Luiz Inácio Lula da Silva - não tenha conseguido conter o crescimento das IES privadas, o período incorporou

---

<sup>6</sup> A parceria público-privado é caracterizada pela concessão de obras ou serviços firmados entre o setor público e privado. A Lei nº 8987 de 1995 estabeleceu normas para as concessões comuns; em 2004, foi aprovada a Lei nº 11.079, que instituiu normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada. A diferença entre as duas está na forma de pagamento do parceiro privado. (BRASIL, 2017).

o que Chaves e Amaral (2016) definem como uma ‘nova perspectiva em relação à expansão’, com o objetivo de democratizar o acesso à ES em todo o país. Foram implantadas ações, leis e programas que possibilitaram o acesso a vagas de instituições públicas e privadas a estudantes oriundos de classes historicamente excluídas.

Entre os programas educacionais destinados aos estudantes de instituições privadas, destacam-se o Programa Universidade para Todos (ProUni)<sup>7</sup> e o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES). Para promover a ampliação de vagas em IES públicas, foi criado o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais<sup>8</sup> (Reuni). Além disso, foi aprovada a Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, conhecida como Lei de Cotas, que passou a reservar 50% das vagas<sup>9</sup> das instituições públicas para estudantes oriundos do Ensino Médio de escola pública. (BRASIL, 2012).

Apesar do incentivo à criação de novas IES públicas, principalmente fora das capitais (via interiorização de vários novos campi das Universidades Federais), contudo, o crescimento das IES privadas foi ampliado enormemente, em função da possibilidade de exploração financeira da ES. Sguissardi (2015) descreve as instituições privado-mercantis como aquelas cujo objetivo está no lucro obtido pelo mercado educacional. Segundo o autor, em 1999, “as IES particulares, com fins de lucro, já eram 58% do total de 905 IES privadas ou 48% do total de 1.097 públicas e privadas. Passados mais 11 anos, em 2010, as IES privadas particulares ou privado-mercantis já eram 77,8%.” (SGUISSARDI, 2015, p. 874).

Quanto ao processo de democratização, Soares (2013, p. 9) define como “novas oportunidades de acesso à educação superior, pública e privada, por meio de importantes e recentes políticas públicas de inclusão de setores historicamente excluídos do campus brasileiro.” Ainda que essa perspectiva seja criticada, também autores como Ristoff (2014)

---

<sup>7</sup> A Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, no Art. 1º institui “sob a gestão do Ministério da Educação, o Programa Universidade para Todos - PROUNI, destinado à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos.” (BRASIL, 2005).

<sup>8</sup> O Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, conforme o Art. 1º, instituiu o “Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais.” (BRASIL, 2007).

<sup>9</sup> A distribuição de 50% das vagas reservadas aos estudantes de escolas públicas obedece a dois critérios. O primeiro diz respeito à renda familiar: metade das vagas é destinada a estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita; outra metade para estudantes com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. O segundo critério considera o percentual de pretos, pardos e indígenas no estado, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (BRASIL, 2012).

consideram que o processo de democratização da ES brasileira teve um grande avanço a partir da década de 2000, ainda que por meio do auxílio da expansão privado-mercantil. (MAGALHÃES; MENEZES, 2014).

O fato é que a mercadorização e o conjunto de ações voltadas à democratização do acesso à ES mudaram o perfil socioeconômico desses estudantes no Brasil. Estudos indicam, no entanto, que o crescimento de vagas e a mudança de perfil ocorreram de maneira desigual nas diferentes áreas do conhecimento. (RISTOFF, 2014).

É importante observar que a análise e debate sobre o perfil socioeconômico dos estudantes da ES, até a década de 2000, eram praticamente irrelevantes em virtude do seu caráter elitista. Dado o modo como foi realizada a expansão do acesso, porém, a análise dos indícios de alteração das características socioeconômicas dos alunos, considerando as diferentes áreas do conhecimento, passou a ser fundamental para a compreensão e avaliação do processo de democratização proposto pelos programas governamentais. A identificação desse fenômeno é uma das principais justificativas acadêmicas para a realização desta pesquisa.

Estudos sobre o perfil socioeconômico de estudantes de ES são importantes para o avanço do conhecimento no campo das políticas de democratização. Para Aminuzzaman (2015, p. 10, tradução nossa)

O perfil socioeconômico refere-se à posição de um indivíduo ou grupo dentro de uma estrutura social hierárquica. A condição socioeconômica depende de uma combinação de variáveis, incluindo ocupação, educação, renda, riqueza e local de residência. Os sociólogos costumam usar o status socioeconômico como um meio de prever o comportamento.

De forma similar a este autor, as pesquisas de Ristoff (2013, p. 729) têm como variáveis socioeconômicas mais utilizadas para análise da democratização:

- a) cor do estudante;
- b) a renda mensal da família do estudante;
- c) a origem escolar do estudante;
- d) a escolaridade dos pais do estudante.

O novo perfil de estudantes na ES, o processo de expansão do acesso e a ampliação da oferta de vagas pelo setor privado tem gerado, desde a primeira grande onda de expansão do setor privado, na década de 1970, preocupação quanto à qualidade das instituições e à

formação oferecida aos estudantes. Desde aquela década, foram muitos os debates, tanto no âmbito acadêmico quanto na sociedade, sobre a necessidade de um sistema de avaliação da educação superior, bem como as tentativas (frustradas) de estabelecê-lo. (DIAS SOBRINHO, 2010).

Os cursos de pós-graduação, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no final da década de 1970 e início da seguinte, caminharam no sentido da criação e consolidação de um sistema de avaliação de programas de pós-graduação. (CASTRO, 2009). No caso da graduação, o tema ganhou impulso quando a Constituição Federal de 1988 passou a prever a criação de um sistema nacional de avaliação.

O passo decisivo foi a aprovação da Lei 9.131/1995, que criou o Conselho Nacional de Educação (CNE) e sua Câmara de Educação Superior;<sup>10</sup> ela estabeleceu como atribuições do Conselho: “analisar e emitir parecer sobre os resultados dos processos de avaliação da educação superior.” (BRASIL, 1995).

Na sequência, foi criado o Exame Nacional de Cursos (ENC), conhecido como Provão (Decreto nº 2.026 de 10 de outubro de 1996), encarregado da avaliação de todos os estudantes de graduação do país quando estivessem próximos da conclusão do curso.

A preocupação com a garantia de qualidade da educação em todos os níveis, mas, em particular, com a da ES, decorria do quadro de expansão desordenada de cursos e instituições nas décadas anteriores, criados praticamente sem análise das condições de funcionamento e de acompanhamento do atendimento e formação oferecida aos estudantes.

E, por razões que envolviam tanto a pressão social e debate acadêmico sobre qualidade, quanto o modelo de expansão mercadológica (guiada pelo capital) que se previa instaurar, o ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, em seus dois mandatos, esforçou-se para desenvolver mecanismos de avaliação da ES.

Apenas na década de seguinte, no entanto, com a Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004, foi instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Em seu Art. 1º, a Lei indica:

---

<sup>10</sup> Para tanto, foram alterados os Artigos 6º, 7º, 8º e 9º da LDB então vigente (a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961) que versavam sobre a implementação e avaliação das políticas educacionais e sobre o zelo do Estado em relação à qualidade do ensino.

O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional. (BRASIL, 2004).

O SINAES<sup>11</sup> é formado por um tripé de instrumentos avaliativos, distintos e complementares: a Avaliação das Instituições de Educação Superior (AIES), realizada por comissões externas de especialistas e por uma comissão interna à instituição (a Comissão Própria de Avaliação - CPA); a Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG), realizada por uma comissão externa de avaliadores; e o ENADE, realizado por meio de provas aplicadas aos concluintes dos cursos avaliados. (INEP, 2017).

O Enade<sup>12</sup> tem por objetivo mensurar o desempenho acadêmico do concluinte quanto ao desenvolvimento das habilidades e competências profissionais específicas de cada área, definidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Como parte do processo avaliativo, são aplicados aos estudantes:

- a) um Questionário socioeconômico – o Questionário do Estudante (QE);
- b) uma Prova de Conhecimentos Gerais, ou Formação Geral (FG);
- c) uma Prova de Conhecimentos Específicos da área de conhecimento avaliada (CE);
- d) um Questionário de Percepção sobre a Prova.

Para os concluintes dos cursos de Licenciatura, o INEP tem aplicado, ainda, um questionário complementar, denominado Questionário das Licenciaturas. (INEP, 2017).

No geral, a sociedade tende a compreender o Enade como uma ‘continuidade’ do Provão, dado o fato de que confere um conceito ao resultado do desempenho dos estudantes no exame. É significativa, contudo, a diferença entre eles: enquanto o Provão atribuía o conceito ao estudante, de modo individual, o Enade atribui ao curso a média dos resultados obtidos pelos estudantes. Conforme o Art. 5º da Lei nº 10.861/2004:

---

<sup>11</sup> Nos capítulos seguintes, em particular no capítulo 1, que trata dos procedimentos metodológicos desta pesquisa, detalharemos a constituição do SINAES e, particularmente, dos processos relacionados ao histórico e à elaboração e aplicação do Enade.

<sup>12</sup> Ainda de acordo com o Art. 5º da Lei do Sinaes, o Enade é aplicado trienalmente aos concluintes dos cursos de graduação do Brasil que atendam aos requisitos estabelecidos pela Lei. Também definem a participação no exame os critérios técnicos estabelecidos pelas portarias ministeriais e pelo INEP.

§ 1º O ENADE aferirá o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento. (BRASIL, 2004).

Nessa linha, um bom resultado do conjunto de estudantes de um mesmo curso no exame significaria que a IES ofereceu a eles uma boa formação; esse é o intuito do Enade, bastante distinto da aferição do resultado individual. A questão do desempenho individual, todavia, tem ganhado bastante relevância na última década. Vinculada ao tema da democratização do acesso, a alteração do perfil de estudantes tem dividido a comunidade acadêmica e a sociedade. De um lado, partidários da necessidade de meritocracia na ES, argumentam que existem diferenças de desempenho; para eles, os estudantes com o ‘novo perfil’ são os de mais baixo rendimento. De outro, os defensores do fim do elitismo na ES consideram essa diferença insignificante, se consideradas as condições de permanência de jovens negros e baixa renda na ES (ausência de bolsas, dentre outras) e, ainda, a falta de apoio e assistência das instituições a estes estudantes. (NUNES; VELOSO, 2016).

Essa questão se torna ainda mais relevante quando refletimos sobre os cursos que, no Brasil, apesar de já contarem com grande número de vagas, passaram por significativa ampliação de matrículas nas últimas décadas. É o caso de Pedagogia que, de 341.413 matrículas em 2009, passou para 714.343 em 2017. O curso se destaca, inclusive, como o de maior número de matrículas no contexto das Licenciaturas (Tabela 1).

Tabela 1 - Cursos de Licenciatura com maior número de matrículas: Brasil (2016)

	<b>CURSO</b>	<b>MATRÍCULAS</b>
<b>01</b>	Pedagogia	675.644
<b>02</b>	Formação de professor de Educação Física	185.554
<b>03</b>	Formação de professor de História	87.789
<b>04</b>	Formação de professor de Matemática	85.402
<b>05</b>	Formação de professor de Biologia	82.082
<b>06</b>	Formação de professor de Língua/Literatura vernácula (Português)	76.683
<b>07</b>	Formação do professor de Geografia	54.131
<b>08</b>	Formação de professor de Língua/Literatura vernácula e Língua Estrangeira moderna	41.140
<b>09</b>	Formação de professor de Língua/Literatura Estrangeira moderna	41.102
<b>10</b>	Formação de professor de Química	36.112

Fonte: INEP (2016, p. 6)

A problemática da democratização do acesso vinculada ao questionamento sobre a capacidade dos estudantes com o ‘novo perfil’ terem bom desempenho tornou-se meu tema de interesse e foco de pesquisa. Cabe, agora, indicar qual a minha relação com o mesmo. Fui estudante de graduação beneficiada<sup>13</sup> pela política de expansão pós-LDB/1996. Sem condições socioeconômicas de frequentar um curso superior distante da minha residência, tive essa oportunidade graças à abertura de um curso no interior, período noturno, que me permitiu trabalhar durante o dia e, à noite, cotidianamente viajar 54 km para frequentar as aulas. Influenciada pela grande oferta de vagas de trabalho e pela mensalidade compatível com minha renda familiar, fiz o curso de Pedagogia na Universidade Regional Integrada do Médio Alto Uruguai e das Missões (URI) (campus de Frederico Westphalen), na qual obtive o título de licenciada no ano de 2005, após nove semestres de estudos.

Criada pela Portaria nº 708, de 19 de maio de 1992, a URI é uma instituição multicampi (tem campi em Erechim, Frederico Westphalen, Santo Ângelo, Santiago, Cerro Largo e São Luiz Gonzaga), de caráter comunitário,<sup>14</sup> resultante da integração de diversas pequenas instituições isoladas. Mantida pela Fundação Regional Integrada – FURI,<sup>15</sup> é uma entidade de caráter técnico-educativo-cultural, com sede e foro em Santo Ângelo/RS.

Assim como eu, muitos estudantes usufruíram da oportunidade de serem os primeiros de sua geração a entrar na ES, optando pelo curso de Pedagogia que, em função das demandas legais por formação de professores,<sup>16</sup> passaram por ampliação significativa no número de vagas e matrículas.

---

<sup>13</sup> O texto foi construído na terceira pessoa do plural, por compreendermos que resulta de um trabalho conjunto, não uma produção individual. Farei uso da primeira pessoa do singular nos próximos parágrafos para retratar como meu contexto pessoal - enquanto estudante de educação superior e enquanto profissional - relacionam-se com o objeto desta pesquisa.

<sup>14</sup> São consideradas comunitárias as instituições que se enquadram na Lei Nº 12.881, de 12 de novembro de 2013, “Art. 1: As Instituições Comunitárias de Educação Superior são organizações da sociedade civil brasileira que possuem, cumulativamente, as seguintes características: I - estão constituídas na forma de associação ou fundação, com personalidade jurídica de direito privado, inclusive as instituídas pelo poder público; II - patrimônio pertencente a entidades da sociedade civil e/ou poder público; III - sem fins lucrativos [...]” (BRASIL, 2013).

<sup>15</sup> As Fundações Universitárias têm amparo legal no Decreto-Lei n. 200, de 1967, modificado por alguns decretos e posteriormente redefinido pela Lei n. 7.596/1987, cujo Art. 10, inciso II, modifica a legislação anterior, passando a definir Fundação Pública como “a entidade dotada de personalidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, criada em virtude de autorização legislativa, para o desenvolvimento de atividades que não exijam execução por órgãos ou entidades de direito público, com autonomia administrativa, patrimônio próprio gerido pelos respectivos órgãos de direção, e funcionamento custeado por recursos da União e de outras fontes.” (BRASIL, 1967).

<sup>16</sup> O aumento na oferta de trabalho aos profissionais formados em Pedagogia foi influenciado pelo fim do prazo de 10 anos, dado pela LDB/1996, para adequação da formação inicial dos docentes para a Educação Básica. Por conta da exigência de formação/diploma na área para contratação, as vagas para Pedagogia cresceram. A atuação

Graduada, em 2006 ingressei na carreira do Magistério Público como docente e, em 2008, como Assistente Técnica Pedagógica da rede estadual de ensino de Santa Catarina, em que passei a exercer a função de coordenação pedagógica, na qual permaneço ainda hoje. No exercício profissional, com frequência, recebo, oriento e organizo a formação continuada dos professores que ingressam na carreira de docente; isso proporciona muitas reflexões sobre o processo de formação desses profissionais e, em especial, sobre as condições em que esta tende a ocorrer.

Após o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação da FURB, e com a participação no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior (GEPES), dediquei meus estudos à formação inicial de professores, em especial do curso de Pedagogia, e à Educação Superior: origem, organização, regulação e avaliação.

Ao ler os estudos realizados por Gatti (2014) sobre o curso de Pedagogia, chamou-me a atenção que este não apresentava resultados expressivos no Enade. Na prova de Formação Geral,<sup>17</sup> os resultados eram geralmente inferiores aos dos demais cursos de graduação, inclusive outras Licenciaturas. Isso fez questionar se, nesse curso com grande quantidade de matrículas e com desempenho menor que os demais, poderia haver alguma característica do perfil socioeconômico de destaque dentre os estudantes com maior desempenho médio.

Souza, Seiffert e Fernandes (2016) destacam a influência da expansão e mercantilização no resultado das avaliações nos cursos de Pedagogia. As características dos cursos com melhores resultados na avaliação do Enade, quando relacionados ao tipo de instituição, apontam para cursos pertencentes às IES públicas e/ou Universidades; os piores resultados, por sua vez, estão em IES privado-mercantis.

Diante do exposto, estabelecemos como pergunta de partida: “Como se configuram as relações das características do perfil socioeconômico e acadêmico e os resultados da avaliação do desempenho dos concluintes da área de Pedagogia (Licenciatura) no Enade?”

Nosso objetivo geral foi analisar as relações do perfil socioeconômico e acadêmico e dos resultados das avaliações do desempenho dos concluintes da área de Pedagogia no Enade 2017. Como objetivos específicos, tivemos:

profissional, além de atender às funções pedagógicas (orientação educacional, supervisão escolar e administração escolar), também passou a compreender a docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil.

<sup>17</sup> Os resultados da prova de formação geral (FG) são os únicos que permitem comparação; ainda assim, apenas entre as áreas que realizaram a prova no mesmo ciclo avaliativo. Não podem ser comparadas provas de FG de diferentes anos e ciclos do Enade.

- a) caracterizar o perfil socioeconômico e acadêmico dos concluintes de Pedagogia no Enade, considerando: (i) as regiões do país; (ii) os atributos das IES - organização acadêmica e natureza jurídica; (iii) os atributos do curso: turno e modalidade de ensino;
- b) identificar a distribuição dos resultados das provas de Formação Geral e Conhecimentos Específicos, segundo os critérios do primeiro objetivo;
- c) detectar, na relação de perfil e desempenho nas provas de Formação Geral e Conhecimentos Específicos identificando as características de perfil socioeconômico e acadêmico de eventual destaque entre os concluintes com maior desempenho médio.

Os dados utilizados foram os produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) como resultado da aplicação do Enade 2017. Todas as informações derivadas dos resultados das provas e das respostas individuais dos estudantes aos questionários do Enade, desde o primeiro ano de realização do exame, estão disponíveis e acessíveis em relatórios divulgados no sítio eletrônico do órgão. A análise sobre o perfil socioeconômico, se considerada com os resultados do exame, pode ser de grande valia para instituições refletirem sobre os elementos que contribuem para o desempenho dos estudantes. Além disso, o site também permite acesso ao que nomeamos Microdados,<sup>18</sup> em banco de dados público.

O acesso a essa ampla quantidade de informações produzidas pelo exame é relativamente recente, em especial a possibilidade de estabelecer as relações aqui efetuadas,<sup>19</sup> razão pela qual a quantidade de pesquisas educacionais voltadas à sua análise ainda é reduzida.

A fim de obter subsídios para a realização deste estudo, realizamos, no período de maio a julho de 2018, a busca por estudos correlatos, identificando pesquisas vinculadas ao tema do perfil e do desempenho no Enade dos concluintes de Pedagogia. A busca foi feita na

---

<sup>18</sup> Os Microdados do Enade estão disponíveis no site <<http://portal.inep.gov.br/microdados>>. Cabe destacar que todos os arquivos disponibilizados sobre o Enade, assim como seus relatórios estatísticos, são passíveis de atualização. Para fins de realização desta pesquisa, foram utilizados os dados publicados em 09/10/2018.

<sup>19</sup> A identificação de informações dos microdados de modo a obter detalhes quanto aos diferentes tipos de IES e localização geográfica, por exemplo, teve início apenas em 2014.

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com uso das palavras chaves: “Educação Superior”, “Perfil”, “Desempenho” e “Pedagogia.”

Foram encontrados 261 trabalhos; destes, apenas 12 exploravam temas que se aproximavam do foco desta dissertação,<sup>20</sup> os quais estão organizados na figura 1. Entre as características relevantes encontradas nesses trabalhos, destacamos:

- a) o ano de publicação, localizado entre 2009 e 2017;
- b) a organização acadêmica das instituições onde as pesquisas foram realizadas (10 foram realizadas na UnB, uma na UFSCAR e uma na UNESP);
- c) a característica das pesquisas: dos 12 trabalhos, oito são dissertações e 4 são teses;
- d) a área de conhecimento contemplada: 8 foram produzidos em Programas de Pós-graduação em Educação, dois na Economia e dois na Administração.

Figura 1 - Aproximação dos estudos correlatos com a pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (ano)

<sup>20</sup> Os temas abordados pelas 249 dissertações e teses que não se aproximaram do nosso tema de pesquisa estão relacionados à: (i) gestão educacional; (ii) regulação da ES; (iii) educação comparada; (iv) perfil de ingressantes; (v) resultados do Enade e sua repercussão e uso na gestão; (vi) políticas de avaliação, ou, ainda (vii) não usam dados do Enade como fonte de dados.

Descrevemos, a seguir, os cinco trabalhos que mais guardaram proximidade com nossa pesquisa:

- a) a dissertação em Economia, defendida em 2011, desenvolvida por Mara Janaina Gomes de Oliveira na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP, intitulada “Um perfil de concluintes do curso superior com base no Enade (2005).” Com abordagem quantitativa, a pesquisa teve como objetivo traçar o perfil socioeconômico do recém-formado na educação superior brasileira com base em dados do Enade e, a partir de fatores sociais e econômicos, estimar probabilidades que influenciam a escolha do curso a partir da teoria do Capital Humano. Embora a pesquisa não relacione fatores de perfil socioeconômico e desempenho na prova, ela contribui significativamente para a compreensão dos fatores que influenciam o perfil de estudantes de determinadas áreas;
- b) a tese defendida no ano 2010, por Ana Maria de Albuquerque Moreira no Programa de Pós-Graduação em Educação da UnB, intitulada “Fatores institucionais e desempenho acadêmico no Enade: Um estudo sobre os cursos de Biologia, Engenharia Civil, História e Pedagogia”. Com abordagem quantitativa, a autora analisou dados do Enade 2005, sustentada na hipótese de que controladas as características individuais e socioeconômicas dos estudantes, as variáveis relacionadas às características das IES (como espaço físico e pedagógico, laboratórios e biblioteca) contribuem positivamente para o resultado das avaliações do Enade;
- c) a dissertação de Emília de Oliveira Faria, de 2017, defendida no Programa de Mestrado em Economia da UnB (Universidade de Brasília), intitulada “Uma análise dos fatores determinantes do desempenho dos alunos dos cursos superiores em Administração do Distrito Federal”, com base nos microdados do Enade de 2012. Ela teve por objetivo principal identificar os fatores determinantes do desempenho dos discentes dos cursos de Administração. Com abordagem quantitativa e análise descritiva e exploratória, identificou que a renda familiar e a escolaridade dos pais tiveram influência positiva no desempenho; assim como a qualificação do corpo docente e a infraestrutura da instituição;
- d) a tese defendida em 2017, por Sheila Regina dos Santos Pereira do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Bahia, intitulada: “Determinantes da Equidade do Ensino Superior: uma análise da variabilidade dos resultados do

Enade no desempenho de cotistas e não cotistas”. Com abordagem quantitativa, foram analisados dados do Enade 2013 e 2014, com o objetivo de investigar se existe diferença no desempenho acadêmico dos concluintes cotistas e não cotistas dos cursos de graduação nas universidades federais da Região Nordeste. O estudo mostra que, em sua maioria, os cotistas são oriundos da rede pública de ensino, pardos e pretos, de famílias que se concentram nas menores faixas de renda do país, e cujos pais têm baixa escolaridade. Eles apresentaram desempenho inferior aos não cotistas, mas em poucos cursos foram encontradas diferenças estatisticamente significativas;

- e) a tese defendida no ano 2017, por Jaqueline Dourado Do Nascimento, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia: “Mulheres nos cursos de Engenharia da UFBA: um estudo sobre o acesso e desempenho”. Com abordagem quantitativa, a pesquisa analisou a diferença no desempenho de homens e mulheres no curso de graduação de Engenharia da UFBA. Como fonte dos dados, foram utilizados os relatórios da própria instituição no período de 2004 a 2016.

O resultado da nossa busca mostrou, de um lado, que começam a ser produzidos estudos interessados em fatores que concorrem para o desempenho nas provas do Enade; por outro, ela ratificou a baixa produção de pesquisas quantitativas relacionando o perfil socioeconômico e acadêmico dos estudantes ao desempenho no Enade. A análise dos fatores que influenciam (ou não) o resultado das avaliações é, porém, fundamental à implantação de políticas públicas e institucionais direcionadas à promoção da qualidade da ES. Esta é, essencialmente, a principal justificativa para a realização desta pesquisa.

Tendo em vista atender aos objetivos colocados, tornou-se necessário adotar uma abordagem quantitativa que, segundo Richardson (2015, p. 75) “caracteriza-se pelo emprego da quantificação tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento delas por meio de técnicas.” A análise dos dados foi desenvolvida por meio de análise estatística que, segundo Marconi e Lakatos (2017, p. 111) “pode ser considerada mais do que apenas um meio de descrição racional; é, também, um método de experimentação e prova, pois é método de análise.”

As análises foram realizadas em duas etapas, com variáveis<sup>21</sup> distintas, por meio de análise estatística descritiva com tabela de referência cruzada. Para atender ao primeiro objetivo, de identificar a distribuição dos resultados das provas de Formação Geral e Conhecimentos Específicos segundo o perfil socioeconômico e acadêmico dos concluintes de Pedagogia, consideramos variáveis:

- a) **socioeconômicas e acadêmicas:**<sup>22</sup> dados obtidos por meio do Questionário do Estudante (QE), aplicado no momento da realização do Enade. Eles permitem construir e analisar: (i) o perfil socioeconômico do estudante, por meio de indicadores como: cor ou raça, renda média da família, horas de trabalho, situação financeira, bolsa ou financiamento estudantil, recebimento de auxílio permanência e forma de acesso à ES; (ii) perfil acadêmico: escolaridade do pai, da mãe ou de um familiar, tipo de escola e de formação no Ensino Médio, situação em relação à bolsa de estudos e tempo de dedicação aos estudos;
- b) **características relacionadas ao curso:** região do país, atributos das IES (categoria administrativa e organização acadêmica) e atributos do curso (turno e modalidade de graduação).

Para o segundo objetivo, identificar a distribuição dos resultados das provas de Formação Geral e Conhecimentos Específicos, foram usados como variáveis:

- a) **desempenho acadêmico:** nota bruta na prova de Formação Geral e nota bruta na prova de Componente Específico;
- b) **características do curso:** as mesmas do item anterior.

Para atender ao terceiro objetivo específico, utilizamos as variáveis de perfil socioeconômico com os mesmos elementos selecionados na análise do primeiro objetivo específico, e as variáveis correspondentes às notas das provas de Formação Geral e Conhecimentos Específicos.

---

<sup>21</sup> Compreendemos esse termo conforme Ramos (2014, p. 37): “Uma variável se constitui numa propriedade ou característica de pessoas, objetos ou eventos que diferem em valor entre si.”

<sup>22</sup> Todas as variáveis pesquisadas nesta dissertação são nominadas segundo os termos constantes no Questionário do Estudante (QE), no ‘Dicionário de Variáveis’ e no “Manual do usuário” do Enade 2017.

Esta dissertação está organizada em sete capítulos, o capítulo 1, a Introdução, em que apresentamos nosso contexto, pergunta de partida e objetivos, e das Considerações Finais. O segundo capítulo apresenta o percurso metodológico. Nele, construímos o referencial teórico relacionado à abordagem metodológica, delimitamos o objeto de estudo, explicitamos os elementos a serem analisados e também como foi feita a etapa de análise estatística dos dados.

O terceiro capítulo, intitulado “A expansão da Educação Superior e os reflexos da mercantilização no perfil dos concluintes de Pedagogia”, aborda aspectos históricos e conceituais que envolvem o processo de expansão da ES brasileira, com ênfase nas políticas de mercantilização e democratização. Apresenta ainda o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, com ênfase no Enade, e nos resultados obtidos pelos concluintes da área de Pedagogia (licenciatura) nos anos recentes.

O quarto capítulo traz os resultados da distribuição dos elementos de perfil e características do curso e das IES, na caracterização do perfil socioeconômico e acadêmico dos concluintes de Pedagogia e o quinto capítulo a distribuição dos resultados das provas e as características do curso e das IES, por meio de Gráficos e tabelas. Na sequência, atendendo ao terceiro objetivo específico, o sexto capítulo indica quais as características de destaque no perfil socioeconômico dentre os concluintes da área de Pedagogia com maior desempenho médio no Enade 2017.

Ao final, são tecidas considerações sobre a realização deste trabalho, destacando o que consideramos suas principais contribuições e avanços no conhecimento existente, bem como desafios e possibilidades de trabalhos futuros.

## 2 PERCURSO METODOLÓGICO

“[...] realizar pesquisa é sempre um ato político.” (BROOKS; RIELE; MAGUIRE, 2017, p. 81).

A pesquisa quantitativa na área de conhecimento das Ciências Humanas, em especial a Educação, não tem sido usada com frequência. Bernadete Gatti, em texto de 2004, já apontava a escassez de pesquisas quantitativas na área, considerando como responsável por essa baixa produção a falta de uma tradição sólida em relação aos estudos de caráter quantitativo no país. Ainda segundo Gatti (2004), este fato tem permitido que pesquisadores de outras áreas, como Estatística, Administração e Economia, exponham dados com conclusões precárias, sem envolver as teorizações e discussões relacionadas ao campo da Educação.

Na realização de uma busca na BDTD, usando os termos “pesquisa quantitativa,” “análise quantitativa” e “abordagem quantitativa,” com filtro “Área de Conhecimento: Ciências Humanas: Educação” foram encontrados apenas 7 (sete) pesquisas quantitativas de 2010 a 2017. Isso revela que persiste a lacuna de pesquisas que exploram dados quantitativos na área, prejudicando amplamente a necessária produção de conhecimentos que subsidiam gestores, políticas públicas e, até mesmo, o foco de estudos qualitativos.

Baquero (2009, p. 7) alerta que:

Os métodos quantitativos de pesquisa científica têm sido historicamente vistos com desconfiança pelos cientistas sociais na América Latina. No entanto, e a despeito dessa percepção, em algum momento da vida acadêmica, o estudante de Ciências Sociais enfrentará, por opção ou obrigação, a necessidade de compreender essa terminologia.

Cabe ressaltar que a ausência de pesquisas não decorre da falta de dados quantitativos de qualidade. Há possibilidade de explorar banco de dados públicos, em especial os disponibilizados pelo MEC no portal do INEP, cuja riqueza de informações decorrente de censos e avaliações em larga escala é enorme, e com alto poder de contribuição para pesquisas com uso das ferramentas de análise quantitativas.

Diante desses fatos, optamos por elaborar um capítulo metodológico apresentando as etapas do processo de análise, contribuindo com a leitura e compreensão do leitor, em particular os da área de Educação.

## 2.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Encontrar o caminho metodológico ideal aos objetivos da pesquisa é fundamental e, por vezes, representa ao pesquisador um desafio, pois exige o domínio de um amplo leque de opções metodológicas, capaz de garantir a escolha da perspectiva mais produtiva em relação à pesquisa, sem estabelecer relações de superioridade entre os diferentes métodos. (BAQUERO, 2009).

A abordagem define como o pesquisador pretender se aproximar e tratar seu objeto, a fim de encontrar a resposta mais adequada à sua pergunta de partida. Nesse contexto, o método “deve ser entendido como modos diversos de abordar a realidade.” (SANTOS FILHO; GAMBOA 2013, p. 65). Marconi e Lakatos (2017, p. 79) definem o método como “[...] conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permitem alcançar o objetivo de produzir conhecimentos válidos e verdadeiros, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista.”

Ao realizar um estudo, a escolha dos métodos e da abordagem refletem os pressupostos ontológicos e epistemológicos do autor. Não se pode, portanto, realizar adequada escolha do método se não há clareza dos objetivos a que a pesquisa se propõe, visto que a investigação nas Ciências Sociais envolve etapas que se entrecruzam e são estruturadas de maneira lógica. (BAQUERO, 2009).

Para esta pesquisa, a abordagem quantitativa foi identificada como a melhor opção metodológica possível, dada a natureza da pergunta, focada nos resultados de um determinado processo, e interessada em uma resposta em nível macro (perspectiva nacional). Do mesmo modo, a análise das informações demandou um tratamento estatístico, pois, do contrário, não se faria possível identificar elementos determinantes de correlações, bem como o oposto.

Em face do exposto, este estudo foi realizado com abordagem quantitativa, considerando que esta “caracteriza-se pelo emprego da quantificação tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento delas por meio de técnicas.” (RICHARDSON, 2015, p. 75), possibilitando analisar os dados em grande escala, de forma sistemática e atendendo aos objetivos da pesquisa.

A construção da pergunta de partida e dos objetivos da pesquisa quantitativa envolvem algumas condições anteriores ao processo. Para iniciá-la, são necessários conhecimentos teóricos, informações e características em relação ao objeto de pesquisa. (SILVA; LOPES; BRAGA JUNIOR, 2014).

## 2.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Marconi e Lakatos (2017, p.169) definem a pesquisa como “um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, sistemático, que requer tratamento científico.” Os procedimentos metodológicos compreendem fatores fundamentais à realização da pesquisa, como a definição do que será pesquisado (objeto), o contexto em que ela será desenvolvida (onde?), os sujeitos pesquisados (quem?), e a metodologia adotada (como?).

Na sequência, apresentamos ao leitor a construção de cada etapa da pesquisa, permitindo a compreensão do percurso percorrido pelos pesquisadores.

### 2.2.1 Sinaes e o Enade como fonte de dados e a Área de Pedagogia no Enade 2017

O Sinaes foi criado pela Lei 10.861/04, tendo sido regulamentado por meio de leis e decretos e mantido pelo poder público; precisa, portanto, ser analisado pela ótica das políticas públicas. Nesse sentido, a expansão e a democratização da ES atendem às metas do Plano Nacional de Educação (PNE); e sua avaliação fornece os indicadores de qualidade necessários ao planejamento das ações estatais. (GRIBOSKI, 2014).

Assim como todas as políticas de avaliação discutidas e implantadas no Brasil, o Sinaes foi criado com base em ideais sociais e políticos, fundamentado na concepção de educação como bem público. A princípio, o sistema compreende a avaliação como um processo dinâmico, com diversos instrumentos que se complementam na busca por condições ideais de uma educação de qualidade e com destaque ao:

[...] caráter intrínseco de promover um diagnóstico da situação da educação superior e de orientar melhorias no processo pedagógico e administrativo, caracterizado pelo conceito de avaliação com papel formativo e emancipatório pela oportunidade de induzir qualidade, respeitando a liberdade e a autonomia institucional na construção do plano de desenvolvimento institucional e projetos pedagógicos de cursos. (GRIBOSKI; FUNGHETTO, 2013, p. 55).

A principal característica do Sinaes está na organização da avaliação da ES por meio de um conjunto de instrumentos capaz de analisar seus diversos níveis (instituição, curso e estudante) e aspectos relevantes. Aplicada em todas as áreas com periodicidade trienal - denominada ciclo avaliativo – permite visão progressiva das atividades acadêmicas. O conjunto de instrumentos é formado por:

- a) avaliação Institucional, considerada pelo Sinaes como o centro do sistema de avaliação, deve ser elaborada e desenvolvida pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) regulamentada pela Medida Provisória 147 e pela Lei 10.861/04. Com ciclos de 3 anos, a Avaliação Institucional deve considerar as dimensões estabelecidas pelo Sinaes;
- b) avaliação de Cursos de Graduação, realizada por uma comissão externa de especialistas, avalia um conjunto de dimensões quanto ao perfil docente, instalações físicas e organização didático pedagógica. Regulamentada pela Lei do Sinaes e diversas portarias subsequentes, incorporou o resultado do perfil dos estudantes e do desempenho via Enade;
- c) exame Nacional de Desempenho o Estudante (Enade) - realizado por meio da aplicação das provas de conhecimentos gerais e específicos, conta com questões objetivas e discursivas. É apoiada ainda em dados do Questionário Socioeconômico do Estudante, Questionário de Percepção sobre a Prova e Questionário do Coordenador;
- d) o Enade compõe, portanto, um conjunto de dados que permite ao Estado promover políticas de promoção da qualidade e de regulação, tendo por aporte conteúdos definidos em nível nacional, conforme o Art. 4, § 1º:

O ENADE aferirá o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento. (BRASIL, 2004).

Os resultados das avaliações são expressos por conceitos, em cinco níveis, de 1 a 5. No caso específico do Enade, o resultado é subsídio para a construção dos chamados 'Indicadores de Qualidade' da Educação Superior, normatizados pela Portaria nº40, de 2007, republicada em 2010 - Conceito Enade, Conceito Preliminar de Curso (CPC) e Índice Geral de Cursos (IGC). Seus resultados são fornecidos na forma de relatórios estatísticos e em microdados, nominados de Sinopses Estatísticas, disponíveis para consulta pública e na elaboração de políticas da área.

Quando do início do SINAES, em 2004, participavam do Enade ingressantes e concluintes, dado o objetivo de medir o 'valor agregado' pela instituição e formação acadêmica ao estudante. Além disso, não participavam do exame todos os concluintes: a

prova era por amostragem. Desde 2009, contudo, a avaliação do rendimento de ingressantes foi substituída pelos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e a participação no Enade passou a ser universal, ou seja, obrigatória a todos os concluintes dos Cursos de Bacharelado ou Licenciatura que concluíram 80% ou mais da carga horária mínima do currículo dos cursos de Bacharelado e Licenciatura, e 75% ou mais da carga horária mínima dos Cursos Superiores de Tecnologia, até o término das inscrições. (INEP, 2017).

Nas primeiras avaliações, as provas eram elaboradas por diferentes instituições, responsáveis pelo conteúdo e formato das questões, de acordo com diretrizes emanadas por Comissões Assessoras de Avaliação<sup>23, 24</sup> - instituídas pelo INEP conforme Portaria Nº 2.051, de 9 de julho de 2004. Em 2010, porém, foi criado o Banco Nacional de Itens (BNI), que passou a ser utilizado em todas as avaliações em larga escala do instituto. A partir disso, as provas do Enade passaram a ser elaboradas pelo BNI da educação superior, com o qual colaboram docentes de todo o país que atendem requisitos de edital de chamada pública.<sup>25</sup> (INEP, 2013).

Os itens que compõe o BNI para o Enade são formulados de acordo com a matriz de referência<sup>26</sup> de cada prova, que continuam sendo definidas pelas Comissões Assessoras. A matriz da prova apresenta uma tabela com o cruzamento do perfil, recursos (habilidades e competências<sup>27</sup>) e conteúdos, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de cada curso. (INEP, 2013)

A característica da prova elaborada com base nas competências e habilidades a serem desenvolvidas ao longo do curso é um diferencial nas avaliações em larga escala.

---

<sup>23</sup> A Portaria Normativa nº 840, de 24 de agosto de 2018, que dispõe sobre os procedimentos referentes à avaliação de instituições de educação superior de cursos de graduação e de desempenho acadêmico de estudantes, determinou no Art. 8º que a comissão será constituída por avaliadores designados eletronicamente entre os integrantes do Banco de Avaliadores do Sinaes - BASis ou do Banco de Avaliadores de Escolas de Governo para o Saeg. (BRASIL, INEP, 2018).

<sup>24</sup> O INEP conta com Comissões Assessoras de Área específicas para cada um dos cursos de Licenciatura e Bacharelado avaliados, assim como para os Cursos Superiores de Tecnologia (formação de tecnólogos). Conta ainda com uma Comissão Assessora de Formação Geral, que elabora os itens da Prova de Formação Geral – que compõe todas as áreas de conhecimento avaliadas, que podem ser consultadas no portal do INEP.

<sup>25</sup> Para orientar a elaboração dos itens, o Inep elaborou o ‘Guia de elaboração e revisão de itens’ com as seguintes partes: Definições e conceitos; estrutura do item de múltipla escolha; etapas para elaboração de item; especificações para apresentação do item; etapas de validação de item; protocolo de revisão de item. (BRASIL; INEP, 2015).

<sup>26</sup> A matriz de referência é estruturada com base nas habilidades e competências esperadas aos estudantes que realizam a prova, e, portanto, não deve ser confundida com o currículo. (INEP, 2010).

<sup>27</sup> O conceito de competências é definido pela “capacidade de mobilização de recursos cognitivos, socioafetivos ou psicomotores, estruturados em rede, com vistas a estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas para resolver, encaminhar e enfrentar situações complexas.” (INEP, 2010, p. 7).

Um importante espaço de interlocução entre os conhecimentos que deverão ser apropriados pelos sujeitos em seus processos educacionais e as possíveis competências que podem ser desenvolvidas deverá ser oportunizado pela avaliação tanto de produtos e resultados quanto de processos pelos quais a formação educacional e profissional se materializa. (MARINHO-ARAÚJO; RABELO, 2015, p. 447).

Portanto, ainda segundo os autores, o desafio está em desenvolver processos avaliativos capazes de aferir como as competências se constroem, nos diferentes sujeitos e contextos sociais, articulando teoria e prática. Importante destacar que o conceito de competência, tal como proposto nas provas do Enade, compreende uma visão mais ampla do termo, não se limitando às esperadas para o exercício da profissão; elas buscam uma condição que favoreça o exercício da cidadania e a autonomia dos sujeitos. Nesse sentido, desenvolver competências pode ser compreendido como:

Aprender a identificar, mobilizar, gerenciar e utilizar esses conjuntos de recursos, articulados a habilidades, saberes, conhecimentos e outras características pertinentes, é o que oportuniza a visibilidade de uma competência. A abordagem por competência torna-se uma ferramenta que estabelece uma relação mais flexibilizada entre a construção do conhecimento e a transposição desse conhecimento para ações cotidianas. (MARINHO-ARAÚJO; RABELO, 2015, p. 451).

As questões são elaboradas com base na psicometria<sup>28</sup> moderna, descrita nos relatórios do Enade como Teoria Clássica dos Itens<sup>29</sup> (TCI). Com foco na análise geral dos resultados Pasquali (2008), não cria uma estrutura de itens cujos resultados sejam comparáveis entre os diferentes ciclos do Enade, dado que estes possuem níveis de dificuldade diferentes.<sup>30</sup>

Os resultados do Enade, portanto, são produzidos por exames elaborados com as características descritas. Cabe ainda esclarecer que o Conceito Enade deriva dos resultados de duas provas: (i) Formação Geral (FG): itens sobre temas relacionados à realidade brasileira e mundial, respondidas por todos os participantes da prova, independente da área; (ii)

---

<sup>28</sup> “A psicometria representa a teoria e técnica de medida dos processos mentais. [...]. Ela se fundamenta na teoria da medida em ciências em geral, ou seja, do método quantitativo, que tem como principal característica e vantagem o fato de representar o conhecimento da natureza com maior precisão do que a utilização da linguagem comum para descrever a observação dos fenômenos naturais.” (PASQUALI, 2008, p. 993).

<sup>29</sup> O exame não utiliza como fundamento do processo de elaboração de questões, como outras avaliações aplicadas pelo INEP, a Teoria de Resposta ao Item (TRI), que se preocupa com cada questão individualmente.

<sup>30</sup> No Enade, é usado o índice de facilidade, estabelecido pelo percentual de acerto de cada questão, que considerada “muito fácil” a questão com percentual de acerto = ou > a 86,0% e “muito difícil” a questão com percentual de acerto = ou < que 15%. (INEP, 2017).

Conhecimentos Específicos (CE): itens voltados a habilidades e competências segundo o perfil profissional de cada curso, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para cada área.

A área de Pedagogia<sup>31</sup> realizou a prova do Enade nos ciclos avaliativos de 2005, 2008, 2011, 2014 e 2017. As provas têm mantido praticamente o mesmo formato: (i) Formação Geral teve 3 (três) questões discursivas e 7 (sete) de múltipla escolha em 2005, passando a 2 (duas) questões discursivas e 8 (oito) de múltipla escolha nos demais anos – total de 10 (dez); (ii) Componente específico tem 2 (duas) questões discursivas e 28 de múltipla escolha em todos os anos – total de 30 (trinta).

Cada concluinte recebe seu resultado individualmente, calculado<sup>32</sup> pela média ponderada dos dois componentes (FG e CE). A nota é composta pelo percentual de 25,0% (60,0% formado pela média das questões objetivas e 40,0% pela média das questões discursivas) para o resultado do componente de Formação Geral e, 75,0% (85,0% formado pela média das questões objetivas e 15,0% pela média das questões discursivas) do resultado do Componente específico. (BRASIL; INEP, 2017).

### **2.2.2 Estudos de perfil e os dados do Questionário Socioeconômico do Estudante do Enade**

O perfil dos estudantes tem se tornado fundamental na análise geral dos processos avaliativos em todos os níveis de ensino. A disponibilização desse tipo de dado em bancos de dados públicos, bem como sua exploração de maneira sistemática, são importantes subsídios para gestores dos setores governamentais e de instituições na elaboração e avaliação de políticas educacionais. (LETICHEVSKY; GRIBOSKI; MENEGHEL, 2016).

---

<sup>31</sup> A Resolução CNE/CP nº 01 de 18 de fevereiro de 2002, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2002) e, a Resolução do CNE/CES nº 01, de 15 de maio de 2006 institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. (BRASIL, 2006). Por esse motivo, nos resultados do Enade para a área de Pedagogia, que constam no relatório síntese, estão incluídos todos os cursos de licenciatura responsáveis pela formação de professores para a Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, no curso Normal.

<sup>32</sup> O Conceito Enade é obtido pelo cálculo de desvio padrão, realizado em 3 etapas: i) cálculo da média do curso e da média nacional da área de avaliação em cada um dos componentes; ii) padronização das notas, obtida pela interpolação linear; iii) obtenção das médias ponderadas das notas padronizadas de Conhecimentos Gerais (com peso de 25%) e Específicos (com peso de 75%), para cada curso de graduação avaliado. (MEC, INEP, 2017).

O estudo de Costa, Martins e Meneghel (2018) debate que o construto de perfil, nas pesquisas educacionais está associado ao objetivo de cada investigação. Podem, portanto, ser definidos por aspectos variados, envolvendo aspectos sociais, econômicos, acadêmicos, familiares etc. E, justamente por essa razão, é necessário esclarecer a que determinado perfil se refere.

A história elitista da ES no Brasil faz com que um diploma de graduação seja um forte indicador de *status* social e econômico, para além do nível de formação acadêmica. Sendo assim, a escolha dos elementos que compõem o QSE para estabelecer correlações com desempenho, vai ao encontro de pesquisas desenvolvidas por diferentes autores quanto à possibilidade de mensurar os impactos da expansão, democratização e mercadorização da ES.

Entre as pesquisas desse campo, destacamos o estudo de Letichevsky, Griboski e Meneghel (2016) que, tomando por base os resultados dos ciclos avaliativos do Enade dos anos 2004 a 2012, revela diferenças significativas no perfil dos concluintes de diferentes carreiras, ao longo do período, de acordo com o sexo, a diversidade socioeconômica e as regiões do país. Tal pesquisa, além de exemplificar de que modo os dados podem ser explorados, aponta como resultado o fato de que, embora o acesso à ES no Brasil tenha expandido, ainda existe diferença do perfil dos estudantes se comparados os diversos cursos - os de alta demanda, que abrigam a elite, e os cursos de baixa demanda.

Ristoff (2013, 2014) com o objetivo de analisar e compreender o processo de expansão e democratização da Educação Superior, também explorou dados socioeconômicos de concluintes do Enade de diferentes cursos por meio de cinco indicadores: cor, renda mensal da família, origem escolar, escolaridade dos pais e estudante-trabalhador. Ele analisa os impactos da inclusão de estudantes de baixa renda nas diferentes instituições do país.

Ambos os trabalhos apontam para a necessidade de políticas de acesso e permanência a grupos específicos da sociedade, caso haja interesse em alterar o perfil de cursos ainda elitizados.

Gatti (2010), ao pesquisar a formação docente com base nos dados do Enade 2008, usa os dados de perfil socioeconômico, identifica as características predominantes quanto à idade, gênero e renda, relacionando as características dos concluintes das Licenciaturas - e em especial de Pedagogia - com a discussão dos currículos destes cursos. As condições sociais, econômicas e de formação desses sujeitos revela a necessidade de repensar os currículos que atendem esse perfil de profissional, de modo a atingir os objetivos de uma formação docente de qualidade.

Nesta pesquisa, foram trabalhadas informações obtidas por meio dos Microdados do Enade 2017. O Questionário Socioeconômico do Estudante (QSE) foi criado com o objetivo de “levantar o perfil dos estudantes, relevantes para a compreensão dos resultados.” (BRASIL, 2004). Posteriormente regulamentado pela Portaria nº 40/2007, republicada em 29 de dezembro de 2010, solicita informações de caráter socioeconômico e acadêmico, incluindo percepção sobre aspectos da formação oferecida, infraestrutura e organização acadêmica do curso.

Vale ressaltar que o QSE, cujo preenchimento passou a ser obrigatório para todos os inscritos em 2014, sofreu uma alteração na edição do Enade 2017: passou a exigir que cada estudante preenchesse um cadastro *online* com suas informações<sup>33</sup> pessoais, validando informações e, ainda, indicando a necessidade de atendimento especializado e/ou específico<sup>34</sup>. O procedimento tornou-se, dessa forma, independente da inscrição feita pelos coordenadores dos cursos. (INEP, 2017).

Ao longo dos ciclos avaliativos do Enade, o QSE sofreu algumas alterações em relação ao número e formato das questões, assim como de perguntas. De mais de uma centena de questões nas primeiras edições, foi reduzido em 2009 e, mais uma vez alterado em 2012. Conforme a figura 2, elaborada por Beltrão *et al.* (2016), elas são divididas em seis blocos (*in*: LETICHEVSKY; GRIBOSKI; MENEGHEL, 2016, p. 26).

Quadro 1 - Bloco de questões do questionário do estudante: Enade

Bloco de questões	2004	2005	2006	2007	2008	2009 a 2012
Quem é você?	29	29	33	29	33	21
Como você lida com o microcomputador?	13	13	13	13	13	-
Como você analisa as condições da instituição onde você estuda ou está concluindo o curso de graduação?	14	14	14	14	14	12
Como você avalia o trabalho dos docentes e o currículo do seu curso de graduação?	35	35	35	35	35	16
Quais as maiores contribuições do curso?	12	14	14	14	15	5
Questões específicas para licenciaturas	-	5	5	5	5	-
Total	103	110	114	110	115	54

<sup>33</sup> O questionário do estudante passou a ser preenchido *online* no ano de 2010.

<sup>34</sup> Disponibilizado no site do INEP 30 dias antes da prova, o estudante que não se cadastra e preenche o questionário é considerado irregular. (INEP, 2017).

Fonte: BRASIL/INEP, ENADE 2004-2012, elaborado por Beltrão *et. al.* (2016, p. 26)

O questionário de 2017 contou com 68 questões: 26 relacionadas ao perfil socioeconômico dos estudantes; 42 com o curso de formação; além de 13 destinadas aos concluintes das Licenciaturas (respondido somente por concluintes destes cursos). As questões relativas ao perfil socioeconômico podem ser divididas em grupos, conforme descrito no quadro 1.

Considerando a dificuldade de organizar a pesquisa de diferentes ciclos avaliativos e de questionários socioeconômicos de diferentes órgãos ou instituições, elaboramos o quadro 1 com base nas informações que cada grupo de questões podem trazer quanto aos fatores que correspondem ao perfil socioeconômico e acadêmico dos estudantes.

Quadro 2 - Fatores de identificação dos estudantes relativos ao questionário socioeconômico

<b>FATORES</b>	<b>INFORMAÇÕES OBTIDAS NAS QUESTÕES</b>
FATORES INDIVIDUAIS	Estado civil; Cor ou raça; Nacionalidade; Onde e com quem mora; Com quantas pessoas mora; Renda total da família, Situação financeira (incluindo bolsas), Situação de trabalho (exceto estágio ou bolsas).
FATORES RELACIONADOS A INFLUÊNCIAS SOCIAIS/ FAMILIARES	Escolaridade do pai; Escolaridade da mãe; Alguém em sua família concluiu um curso superior; Incentivo para cursar a graduação; Grupo foi determinante para enfrentar dificuldades durante seu curso superior e concluí-lo.
FATORES RELACIONADOS ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS, ESCOLHAS E OPORTUNIDADES	Bolsa de estudos ou financiamento do curso; Auxílio permanência; Bolsa acadêmica; Programas e/ou atividades curriculares no exterior; Ingresso por meio de políticas de ação afirmativa ou inclusão social. Tempo de dedicação aos estudos; Motivo para você ter escolhido este curso; Razão para você ter escolhido a sua IES; Oportunidade de aprender idioma estrangeiro na instituição.
FATORES RELACIONADOS À ESCOLARIZAÇÃO BÁSICA	Unidade da Federação do Ensino Médio; Tipo de escola em que você cursou o Ensino Médio; Modalidade de Ensino Médio.

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do INEP (2017)

Os fatores identificados podem ser usados individualmente ou em grupo, dando elementos para debater políticas públicas no âmbito da ES como um todo (seja de avaliação ou regulação), de uma determinada área de formação acadêmica ou, mesmo, da organização

didático pedagógica de uma instituição, fornecendo dados importantes para o processo de autoavaliação.

A organização do quadro em fatores e ao tipo de informação obtida possibilita uma análise longitudinal do questionário do estudante em diferentes ciclos avaliativos, mesmo com as modificações e alterações das questões.

Finalizamos este tópico lembrando que nossa pesquisa considerou os estudantes concluintes da Área de Pedagogia que realizaram a prova do Enade- 2017. Conforme a Portaria nº. 08 de 26 de abril de 2017, Art. 5º, inciso II, foram considerados concluintes dos cursos de bacharelado e/ou licenciatura aptos à realização do Enade “aqueles que tenham expectativa de conclusão do curso até julho de 2018 ou que tenham cumprido oitenta por cento ou mais da carga horária mínima do currículo do curso da IES até o final das inscrições do Enade 2017.” (BRASIL, 2017).

Com relação ao Inep, é importante destacar que, além de publicar relatórios com análises gerais sobre os resultados de todas as avaliações realizadas no âmbito da Educação Básica e Superior, o fato do instituto disponibilizar seus microdados possibilita que estes sejam analisados e explorados em grande escala por quaisquer pesquisadores do país e do exterior, embasando a discussão, o acompanhamento e a avaliação de políticas públicas. (MAZZA, 2002).

Segundo Rothen (2005) a gestão das avaliações em larga escala e a sistematização das informações de diferentes fontes como Censo, os questionários socioeconômicos (da EB e ES) e os resultados das avaliações tornaram o Inep uma fonte confiável de dados para pesquisa no campo da Educação.

Na linha desses autores, embora nosso objeto de análise seja os resultados da avaliação, não é objetivo desta pesquisa analisar o estudante de Pedagogia em si, tampouco debatê-lo em sua validade como responsável pela avaliação geral do curso ou da instituição. Mas considerar as implicações desse perfil no resultado das provas de formação geral e conhecimentos específicos, reconhecendo que estes compõem o sistema de avaliação e, portanto, fornecem indicadores de qualidade para o curso.

### **2.2.3 Questionário socioeconômico e acadêmico do estudante 2017 e itens selecionados para análise**

Dados do perfil socioeconômico do concluinte são passíveis de serem comparados e discutidos para além do campo educacional. Com base nos relatórios do Censo Demográfico

do IBGE, é possível relacionar os resultados deste estudo com as características populacionais de cada região brasileira.

Nesse sentido, nesta pesquisa, aprofundaremos questões do QSE selecionadas e relativas à: cor ou raça, moradia, renda familiar, situação financeira (incluindo bolsas) e situação de trabalho (exceto estágio ou bolsas). (Quadro 2).

No Brasil, as situações correspondentes aos fatores socioeconômicos escolhidos são determinantes ao acesso e permanência na ES, considerando o histórico social e desigual da população brasileira, possuir um diploma em nível superior determina o futuro do estudante e, em grande parte, das próximas gerações familiares. Segundo o relatório do IBGE (2018, p. 27)

No mercado de trabalho, embora nem sempre a escolaridade seja associada ao nível de qualificação de uma ocupação, ela pode ser uma condição necessária para o seu exercício. Pressupõe-se que o nível de instrução é um atributo capaz de diferenciar as ocupações do ponto de vista do prestígio, da hierarquia e das remunerações. Em geral, a força de trabalho brasileira possui um baixo nível de instrução, uma vez que, em 2017, 43,2% dos ocupados não possuíam o ensino médio completo. Esta condição de escolaridade impacta de forma diferenciada a inserção do trabalhador no mercado de trabalho de acordo com a atividade econômica.

No mesmo relatório, são apresentados dados que indicam percentual de 52,6% dos trabalhadores da área de ocupação de Educação, saúde e serviços sociais possuindo o nível superior completo ou mais. Quanto à renda média do trabalhador, com o mesmo nível de formação, com nível superior completo, trabalhadores da cor ou raça branca recebem em média 3% a mais que a média geral da população, enquanto os trabalhadores da cor ou raça preta ou parda recebem em média 6,6% a menos. (IBGE, 2017).

O rendimento médio da família, segundo o IBGE (2017), mostra que as regiões Norte e Nordeste têm percentual médio inferior ao total do Brasil, sendo o Nordeste a região com maior diferença em relação às regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste - mais de 90%. Essas informações corroboram a necessidade de pesquisas que aprofundem as diferenças do perfil socioeconômico dos estudantes de ES.

Em nossas análises, utilizamos dados do QSE do Enade 2017; de 26 questões sobre o tema, relacionadas no quadro 2, de que foram selecionadas 16.

Quadro 3 - Questionário do estudante: questões selecionadas para análise

(continua)

Nº	QUESTÃO	INDICAÇÃO DE SELEÇÃO
01	Qual o seu estado civil?	Não
02	Qual sua cor ou raça?	Sim

<b>Nº</b>	<b>QUESTÃO</b>	<b>INDICAÇÃO DE SELEÇÃO</b>
03	Qual sua nacionalidade?	Não
04	Até que etapa de escolarização seu pai concluiu?	Sim
05	Até que etapa de escolarização sua mãe concluiu?	Sim
06	Onde e com quem você mora atualmente?	Sim
07	Quantas pessoas da sua família moram com você? Considere seus pais, irmãos, cônjuge, filhos e outros parentes que moram na mesma casa com você.	Sim
08	Qual a renda total de sua família, incluindo seus rendimentos?	Sim
09	Qual alternativa a seguir melhor descreve sua situação financeira (incluindo bolsas)?	Sim
10	Qual alternativa a seguir melhor descreve sua situação de trabalho (exceto estágio ou bolsas)?	Sim
11	Que tipo de bolsa de estudos ou financiamento do curso você recebeu para custear todas ou a maior parte das mensalidades? No caso de haver mais de uma opção, marcar apenas a bolsa de maior duração.	Sim
12	Ao longo da sua trajetória acadêmica, você recebeu algum tipo de auxílio permanência? No caso de haver mais de uma opção, marcar apenas a bolsa de maior duração.	Sim
13	Ao longo da sua trajetória acadêmica, você recebeu algum tipo de bolsa acadêmica? No caso de haver mais de uma opção, marcar apenas a bolsa de maior duração.	Sim
14	Durante o curso de graduação você participou de programas e/ou atividades curriculares no exterior?	Não
15	Seu ingresso no curso de graduação se deu por meio de políticas de ação afirmativa ou inclusão social?	Sim
16	Em que unidade da Federação você concluiu o ensino médio?	Não
17	Em que tipo de escola você cursou o ensino médio?	Sim
18	Qual modalidade de ensino médio você concluiu?	Sim
19	Quem lhe deu maior incentivo para cursar a graduação?	Não
20	Algum dos grupos abaixo foi determinante para você enfrentar dificuldades durante seu curso superior e concluí-lo?	Não
21	Alguém em sua família concluiu um curso superior?	Sim
22	Excetuando-se os livros indicados na bibliografia do seu curso, quantos livros você leu neste ano?	Não
23	Quantas horas por semana, aproximadamente, você dedicou aos estudos, excetuando as horas de aula?	Sim
24	Você teve oportunidade de aprendizado de idioma estrangeiro na Instituição?	Não
25	Qual o principal motivo para você ter escolhido este curso?	Não
26	Qual a principal razão para você ter escolhido a sua instituição de educação superior?	Não

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do INEP (2018)

As análises foram organizadas em dois blocos: análises com variáveis correspondentes ao perfil socioeconômico e análises relacionadas ao perfil acadêmico.

Para compor o perfil socioeconômico, tomamos por base estudos relacionados à democratização, apontados no referencial teórico do capítulo 3: cor (questão 2), moradia (questões 6 e 7), situação financeira/renda (questões 8 e 9) e trabalho (questão 10).

As questões 1 - “Qual o seu estado civil?” e 3 - “Qual sua nacionalidade?”, não foram consideradas. A primeira por ser possível analisar sua influência nos resultados relacionados à moradia e renda; a segunda por apresentar uma frequência de 96,6% dos concluintes de nacionalidade brasileira, 1,4% de brasileiros naturalizados e apenas 0,1% estrangeiros.

Para compor o perfil acadêmico, foram selecionados os aspectos relativos à formação básica (questões 17 e 18), formação acadêmica na família (questões 4, 5 e 21) e tempo de dedicação aos estudos (questão 23). As questões 14 - “Durante o curso de graduação você participou de programas e/ou atividades curriculares no exterior?” - e 24 - “Você teve oportunidade de aprendizado de idioma estrangeiro na Instituição?” - apresentam resposta “não” com frequência, respectivamente, de 97,3%, e 84%. Os baixos percentuais de participação nesses programas, embora possam ser compreendidos como reflexo dos fatores socioeconômicos da área, tornam-se numericamente pouco relevantes para a análise a que nos propusemos neste estudo.

A questão 22 - “Excetuando-se os livros indicados na bibliografia do seu curso, quantos livros você leu neste ano?” - foi considerada complementar à questão 23, relacionada ao tempo de dedicação aos estudos; do mesmo modo, a questão 16 - “Em que unidade da Federação você concluiu o ensino médio?” - foi considerada complementar às questões 17 e 18.

Quanto às questões 25 - “Qual o principal motivo para você ter escolhido este curso?”, 19 “Quem lhe deu maior incentivo para cursar a graduação?” , 20 - “Algum dos grupos abaixo foi determinante para você enfrentar dificuldades durante seu curso superior e concluí-lo?” e 26 - “Qual a principal razão para você ter escolhido a sua instituição de educação superior?” -, foram todas consideradas complementares à análise dos perfis socioeconômicos e acadêmicos dos concluintes.

#### **2.2.4 Análise dos dados**

Para a análise de dados, usamos a análise estatística que, segundo Marconi e Lakatos (2017, p. 111) “pode ser considerada mais do que apenas um meio de descrição racional; é, também, um método de experimentação e prova, pois é método de análise.”

A análise estatística pode ser realizada com diferentes instrumentos e recursos tecnológicos; a evolução de recursos tecnológicos e disponibilidade de sintetização de banco de dados, com grande quantidade de informações, possibilitam a análise quantitativa com programas estatísticos apropriados a cada objetivo de análise.

Em cada arquivo dos microdados do Enade, constam arquivos com documentos (dicionário de variáveis, manual do usuário, questionário do estudante, questionário das licenciaturas), dados (com os microdados) e *inputs* (entradas para programas de análise estatística). O primeiro passo para a realização da análise estatística consistiu na conversão do arquivo do formato documento de texto para o arquivo em Excel. Com base no dicionário de variáveis Brasil (2018), em que consta a identificação de cada variável com o código correspondente a cada uma das informações das provas e dos questionários, foram selecionados os dados correspondentes à área de Pedagogia (licenciatura), representado pelo código nº 2001, sendo desconsiderados os dados com o código 222, correspondentes aos concluintes ausentes.

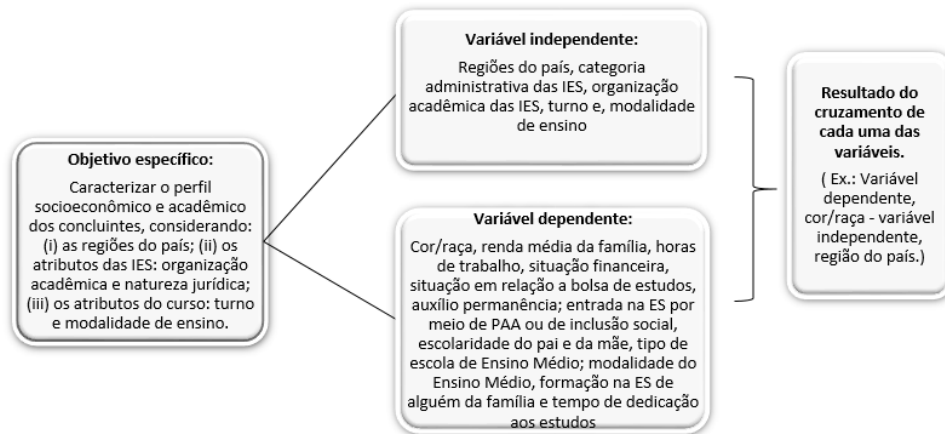
As variáveis foram identificadas e nomeadas conforme a seleção das questões definidas anteriormente; os elementos que as compõem foram identificados e rotulados de acordo com o dicionário, facilitando a leitura dos resultados. A estatística descritiva corresponde à primeira etapa de diversas técnicas estatísticas; nela, são descritas as propriedades, proporções e frequência de cada variável. A tabela de referência cruzada, por meio da estatística descritiva, corresponde à descrição dos resultados da correlação<sup>35</sup> de duas variáveis. (RAMOS, 2014).

Nas análises estatísticas, as variáveis podem ser consideradas dependentes e independentes. As independentes correspondem ao conjunto de elementos que não dependem de outra variável para serem distribuídos ou descritos. Nas análises de correlação, essas variáveis servem como precedentes à distribuição dos elementos da variável dependente, que correspondem aos elementos que serão descritos considerando os elementos de outra variável. (RAMOS, 2014). A análise de estatística descritiva com referência cruzada foi usada para responder aos objetivos específicos. Na imagem figura 3, o fluxograma representa as correlações de análise descritiva com as duas variáveis de análise responsáveis pelos resultados do perfil socioeconômico e acadêmico dos concluintes.

---

<sup>35</sup> A palavra “correlação” é usada no sentido literal do seu significado: “Estatística. Relação de interdependência entre duas ou entre múltiplas variáveis.” (AURÉLIO ON-LINE, 2019).

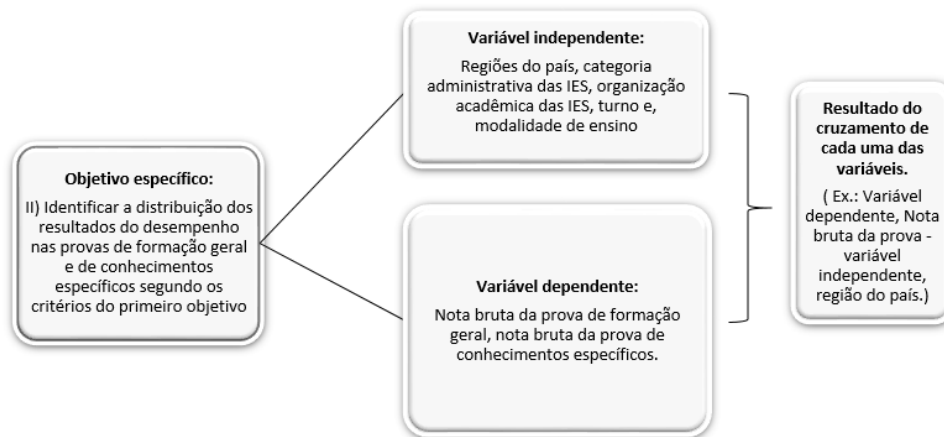
Figura 2 - Fluxograma das análises do perfil



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Nas correlações responsáveis pelo perfil socioeconômico, foram cruzadas as variáveis independentes, regiões do país, categoria administrativa das IES, organização acadêmica das IES, turno e modalidade de ensino, com as variáveis dependentes: cor/raça, renda média da família, horas de trabalho, situação financeira, situação em relação à bolsa de estudos, auxílio permanência; entrada na ES por meio de PAA ou de inclusão social, escolaridade do pai e da mãe, tipo de escola de Ensino Médio; modalidade do Ensino Médio, formação na ES de alguém da família e tempo de dedicação aos estudos. Na correlação com os dados resultantes das provas, que respondem ao segundo objetivo específico, figura 4, foram variáveis dependentes: nota bruta da prova de formação geral, nota bruta da prova de formação específica. As variáveis independentes foram: regiões do país, categoria administrativa das IES, organização acadêmica das IES, turno e modalidade de ensino. Estas seguiram os mesmos processos de análise do objetivo anterior.

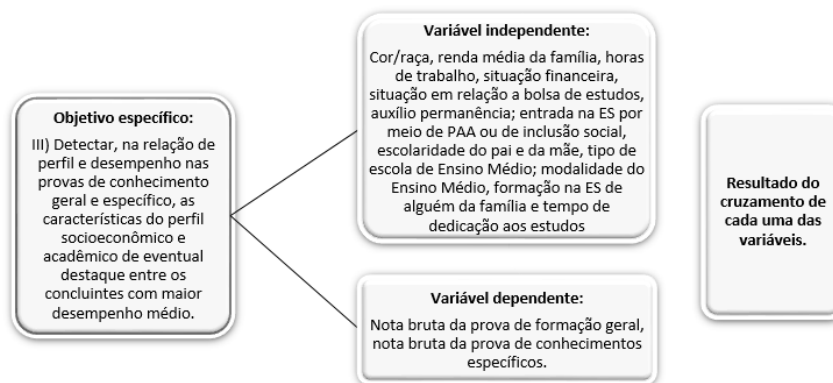
Figura 3 - Fluxograma das análise do desempenho



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Para a última etapa de análise, foram utilizadas as variáveis de perfil socioeconômico e acadêmico dos estudantes (mesmas do primeiro objetivo específico) e as notas da prova de formação geral e de conhecimentos específicos, exploradas nas análises correspondentes ao segundo objetivo específico (figura 4).

Figura 4 - Fluxograma das análises das notas e de perfil socioeconômico e acadêmico



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Os resultados estão apresentados em tabelas e Gráficos, organizados no texto em duas grandes categorias, para melhor visualização dos Gráficos e tabelas foram abreviados alguns dos descritores das questões. A primeira agrupa os resultados das correlações de perfil e desempenho distribuídos de acordo com as variáveis que caracterizam os cursos e IES; a segunda com os resultados das correlações de perfil e desempenho.

### **3 EXPANSÃO, MERCANTILIZAÇÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E OS REFLEXOS NO PERFIL DOS CONCLUINTE DA ÁREA DE PEDAGOGIA- LICENCIATURA (2017)**

A expansão da ES não é um fenômeno exclusivamente brasileiro. Sampaio (2014, p.43) destaca que o processo de expansão deflagrado no século XX em quase todos os países do mundo continua progredindo tornando os sistemas de ensino “maiores e mais complexos em toda parte, independentemente de suas origens, trajetórias e configurações.” A expansão no Brasil é caracterizada pelo aumento de IES e matrículas, com características distintas em cada período, e impulsionada por políticas públicas. Entre os fatores que proporcionaram a expansão estão a extensão demográfica e a ampliação da escolarização da população na Educação Básica. (SAMPAIO, 2014). Importante destacar que o acesso à ES no Brasil, assim como em muitos países, costumava ser sinônimo de privilégio. Apesar de a história do país retratar diversos movimentos de mudanças na organização político administrativa, ao longo dos tempos, nos diferentes períodos de governo, as características dos estudantes universitários sempre denunciavam sua origem na elite econômica e social.

Nas últimas décadas, porém, após distintos períodos de expansão e das políticas públicas de democratização da ES, o perfil socioeconômico dos estudantes apresenta algumas mudanças. (RISTOFF, 2013, 2014; LETICHEVSKY; GRIBOSKI; MENEGHEL, 2016). Os estudos, baseados em dados disponibilizados pelo Enade, mostram que a expansão, assim como os com resultados das políticas de ações afirmativas, não ocorreu de forma equilibrada nas diferentes áreas do conhecimento.

Neste capítulo, abordaremos os contextos de expansão, mercantilização e democratização da ES, com foco na oferta de cursos e de vagas nas últimas décadas, a expansão do curso de Pedagogia no Brasil e as características socioeconômicas dos concluintes da área de Pedagogia no Enade 2017.

#### **3.1 O HISTÓRICO DE EXPANSÃO E OS CONTEXTOS DA MERCANTILIZAÇÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL**

A criação das primeiras instituições de ES no Brasil ocorreu depois da chegada da Família Real, em 1808. Durante toda a monarquia, a formação em nível superior tinha como objetivo principal a manutenção do estado, por conta disso, havia apenas cursos de Medicina, Direito e Engenharias.

Sampaio (1991, p.5) destaca que, no período de 1808 a 1889, a ES cresceu lentamente e “Tratava-se de um sistema voltado para o ensino, que assegurava um diploma profissional, o qual dava direito a ocupar posições privilegiadas no restrito mercado de trabalho existente e a assegurar prestígio social.” Garantindo, conseqüentemente, o perfil elitista dos estudantes em relação à educação no período pós-colônia.2.1.1 Governo Militar: Expansão e privatização da Educação Superior brasileira (1961-1985).

No início do governo republicano, na década de 1890, a ES deixou de ser centralizada e os governos estaduais tiveram a permissão de criação de novas IES, inclusive privadas, promovendo a ampliação do sistema. (SAMPAIO, 1991). Com grande influência positivista, a preocupação do Estado em relação à ES era quanto à formação de técnicos. (OLIVEN, 2002). Surgiram, contudo, movimentos a favor da pesquisa nas Universidades, impulsionados pela Associação Brasileira de Educação e Academia Brasileira de Ciências, que defendiam a reformulação do sistema educacional brasileiro.

Assim que o governo provisório foi instaurado, depois da Revolução de 1930, muitos movimentos educacionais ganharam força, com destaque para o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova,<sup>36</sup> que defendia o ensino público, laico, gratuito e obrigatório e o movimento em prol do ensino privado, em especial pelas instituições confessionais. Nesse contexto de debates e na busca pela estruturação dos sistemas de ensino, a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública foi efetivada; além disso, foi instituído o Estatuto das Universidades Brasileiras, em 1931, e criada a União Nacional dos Estudantes, em 1938, responsável por inúmeros movimentos estudantis que reivindicaram a ampliação da oferta de vagas na ES.

Dourado (2001) ressalta que a criação de novas IES nesse período decorreu da inserção dos estados no processo de modernização do país que, de maneira já desigual, priorizava as regiões mais desenvolvidas social e economicamente. Dado o aumento de 167 instituições públicas no período de 1930 a 1945, o autor considera esse como o primeiro período de expansão da ES.

---

36 O Manifesto dos Pioneiros foi redigido por 26 educadores, entre eles Anísio Teixeira, que defendiam a reorganização educacional do país, depois de 43 anos de regime republicano. Com a necessidade de organizar a educação nacional quanto a questões teóricas e de legislação, o grupo de educadores defendeu inúmeros pontos necessários à organização educacional, entre eles o ensino público e laico. Com a organização e engajamento político dos educadores o Manifesto teve grande importância na reestruturação da educação, embora, nem todos os elementos abordados pelo documento tenham sido atendidos pelo governo. (MENEZES; SANTOS, 2001).

A primeira reforma educacional realizada após a revolução de 1930 ficou conhecida como a “Reforma Francisco Campos”, nome do então ministro. Quanto aos aspectos direcionados à ES, Sampaio (1991, p. 10) destaca:

Esta reforma estabelecia que o ensino superior deveria ser ministrado na universidade, a partir da criação de uma faculdade de Educação, Ciências e Letras. No que diz respeito à organização do sistema, a reforma previa duas modalidades de ensino superior: o sistema universitário (oficial, mantido pelo governo federal ou estadual, ou livre, mantido por particulares) e o instituto isolado. A administração central da universidade caberia ao conselho universitário e ao reitor, que passava a ser escolhido a partir de uma lista tríplice, medida que vigora até hoje. A reforma estabelecia também como deveria ser composto o corpo docente (catedráticos e auxiliares de ensino, submetidos a concursos, títulos e provas) e dispunha ainda sobre questões como ensino pago, diretório de estudantes etc.

Nesse período, a criação das universidades era definida por disputas e interesses econômicos e políticos. Em função das diferenças quanto aos interesses de criação e objetivos das novas instituições, a autora o define como um período de “sobreposição de modelos”. Embora nesse momento a pesquisa não fosse institucionalizada, houve favorecimento da ampliação do acesso à ES, principalmente da classe média urbana, por meio da criação de faculdades. Sampaio (2011) considera ter havido uma ‘democratização relativa’ da ES brasileira.

Em maio de 1938, o governo aprovou o Decreto-Lei nº 421, cuja finalidade era organizar e regular a criação de novas instituições e novos cursos de ES. Nesse decreto, em seu Art. 1º, a oferta de ES é autorizada aos poderes público e privado que atendessem às determinações postas na lei. (BRASIL, 1938). Quanto ao acesso à ES, Oliveira (2013, p. 275) destaca que:

Na Era Vargas (1930-1945), são significativos os órgãos criados e as medidas adotadas no campo da educação, a ponto de constituírem uma política educacional. A criação desses órgãos e instituições, além de medidas governamentais, não altera, todavia, o elitismo e o conservadorismo no acesso ao ensino superior que vinha do Brasil Colônia, do Império e da Primeira República. Os cursos em nível superior permanecem destinados à formação das camadas da sociedade mais favorecida economicamente.

Sampaio (2011) estabelece que a grande expansão da ES do Brasil, principalmente a privada, ocorreu entre 1964 a 1985, correspondente ao Governo Militar. No período de 1960 a 1970, o número de matrículas no setor privado cresceu de 142 mil para 885 mil, ultrapassando o número de matrículas das instituições públicas e atingindo 64% do total. (MARTINS, 2009).

Para Klein e Sampaio (1994), esse período marca uma mudança nos sistemas de formação em nível superior, com a percepção de que a formação dos burocratas estava se esgotando. O foco das instituições, especialmente as privadas, passou a ser os estudantes que buscavam ascensão social por meio do diploma em nível superior nas novas carreiras e áreas de especialização.

Na busca pela modernização da ES do país, o governo contratou uma assessoria de especialistas estrangeiros que produziram diversos relatórios. Todos apontavam a necessidade de ampliação das vagas, como fundamentais ao crescimento econômico e social do país e destacavam a importância da abertura do Estado às instituições privadas como alternativa à expansão da ES. Dessa forma, foram propostos novos modelos de administração universitária, com ênfase na gestão financeira independente do poder público. (SILVA JUNIOR.; SGUISSARDI, 2001).

Em posse dos relatórios, em 28 de novembro de 1968, foi sancionada a Lei 5.540, que fixava normas de organização e funcionamento da ES e sua articulação com a escola média, determinando:

Art.1º O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário.

Art. 2º O ensino superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado. (BRASIL, 1968).

Como consequência, surgiram pequenas instituições de ES isoladas, que, na década de 1970, realizaram uma espécie de fusão, criando federações de escolas. A condição inicial, de complementaridade entre IES públicas e privadas no atendimento à demanda por ES, foi modificada quando as instituições privadas passaram a investir na formação de profissionais para o mercado de trabalho, ampliando rapidamente a oferta de vagas. (SAMPAIO, 2011).

Oliveira (2013) enfatiza as condições desiguais de acesso à ES, em que estudantes com maior poder econômico se beneficiavam de escolas particulares durante a Educação Básica e atingiam melhores notas nos vestibulares dos cursos com maior prestígio, das instituições públicas, enquanto estudantes oriundos de escolas públicas ocupavam as vagas dos cursos com baixa expectativa em relação ao mercado de trabalho, com salários menores, geralmente em instituições particulares.

Em 1976, foi criado o Sistema de crédito educativo (CREDU), com o objetivo de atender os estudantes sem condições de manter as despesas durante o curso superior, entre os critérios para a concessão do crédito, o estudante deveria estar matriculado no primeiro curso

de graduação e ser considerado carente economicamente (MEC). Com o grande crescimento das IES particulares, cobranças quanto à qualidade da educação e à falta de critérios para liberação de cursos e instituições, o governo aprovou o Decreto Federal nº 86.000 em 13 de maio de 1981, visando encontrar alternativas para garantir a qualidade da educação no contexto de grande expansão, e suspendendo até dezembro de 1982 a criação de novas instituições ou cursos superiores. (DOURADO, 2001).

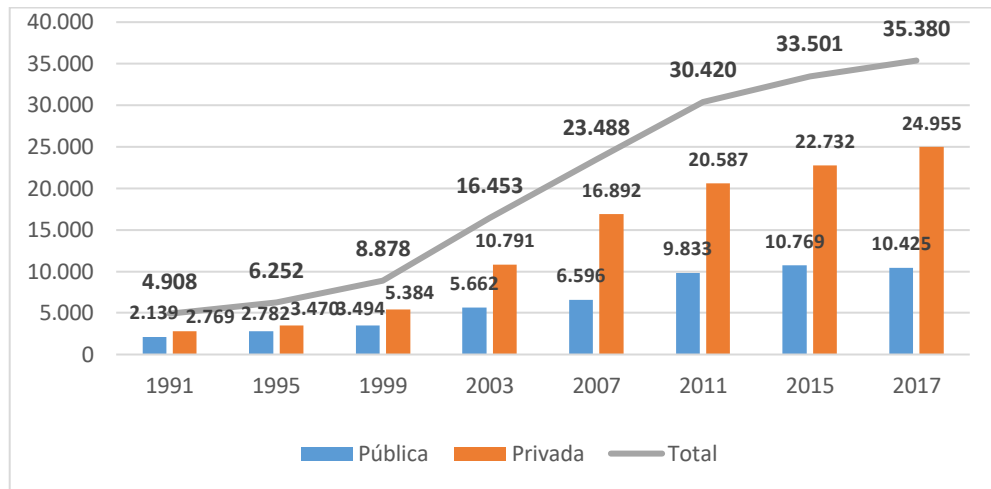
Essas medidas de contenção e as condições econômicas do país fizeram com que, no período de 1980 a 1995, as matrículas no setor privado descaíssem gradativamente.

### **3.1.1 Governo FHC: políticas de expansão privada e consolidação da modalidade a distância (1994-2002)**

Com o início da República Nova, a educação universal voltou a ter destaque nos debates e nas propostas do governo quanto à implantação de políticas que facilitariam o acesso à ES, a fim de oportunizar à classe média um meio de ascender socialmente e atender a demanda por profissionais qualificados na administração pública e empresarial, dado que o sistema burocrático crescia naquela época. (OLIVEIRA, 2013).

Já no início do Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), o Conselho Nacional de Educação flexibilizou os processos de criação de novas instituições e de cursos, que atuou como incentivador ao setor privado a ampliar a oferta de vagas no interior do país. (MARTINS, 2009). O número de cursos em IES públicas, em 1995, era de 2.782; em IES privadas era 3.470. Este último duplicou durante o mandato do governo FHC e não parou de crescer nos governos subsequentes (Gráfico 1).

Gráfico 1 - Número de cursos de ES no Brasil (1991-2017)



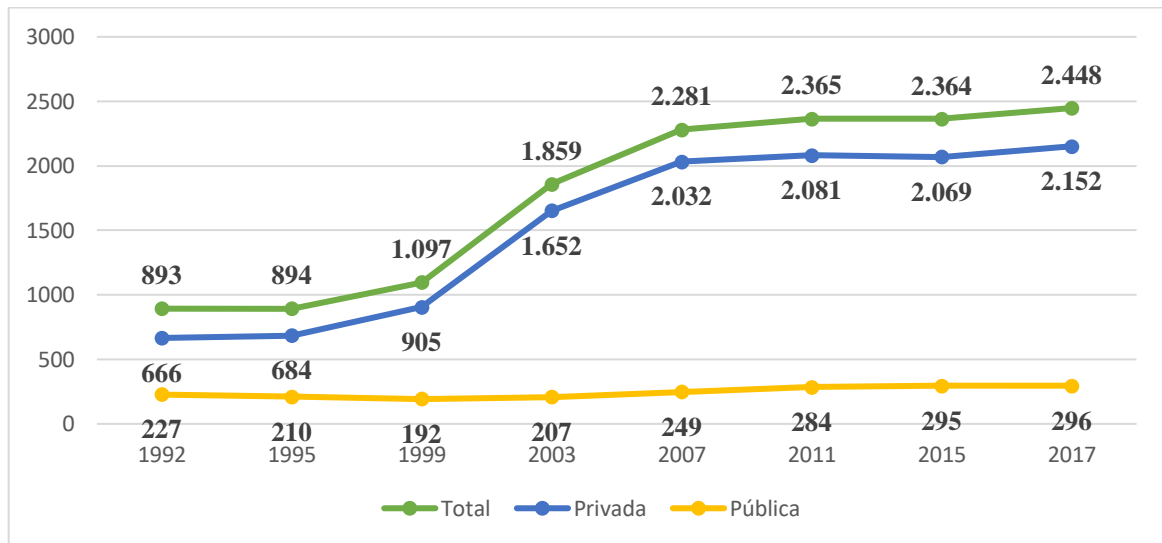
Fonte: Organizado pela autora com base no Censo da ES (2007, 2011, 2015 e 2017)

A característica de expansão voltada à ampliação na oferta de vagas da rede privada, iniciada no governo FHC e mantida nos períodos subsequentes, possibilitou ultrapassar a distinção de público e privado, iniciando o processo de mercantilização da ES, que transforma todas as atividades acadêmicas em mercadoria. (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017).

No Gráfico 2, é possível observar a ampliação quanto ao número de instituições por categoria administrativa no período de 1992 a 2017, com destaque para as IES privadas que quase triplicaram em número de IES, enquanto as IES públicas tiveram um aumento de pouco mais de 30% no mesmo período.

O Gráfico aponta para um déficit de instituições públicas que não corresponde à procura dos estudantes pelos cursos de graduação, abrindo uma oportunidade de mercado aos investidores que optam pelo mercado educacional. A pouca expansão de instituições públicas, aliada a outros fatores como o aumento de estudantes concluindo a educação básica e a busca por melhores condições de renda abrem o mercado para o lucro com a educação superior.

Gráfico 2 - Instituições de ES no Brasil (1992-2017)



Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do INEP (2016)

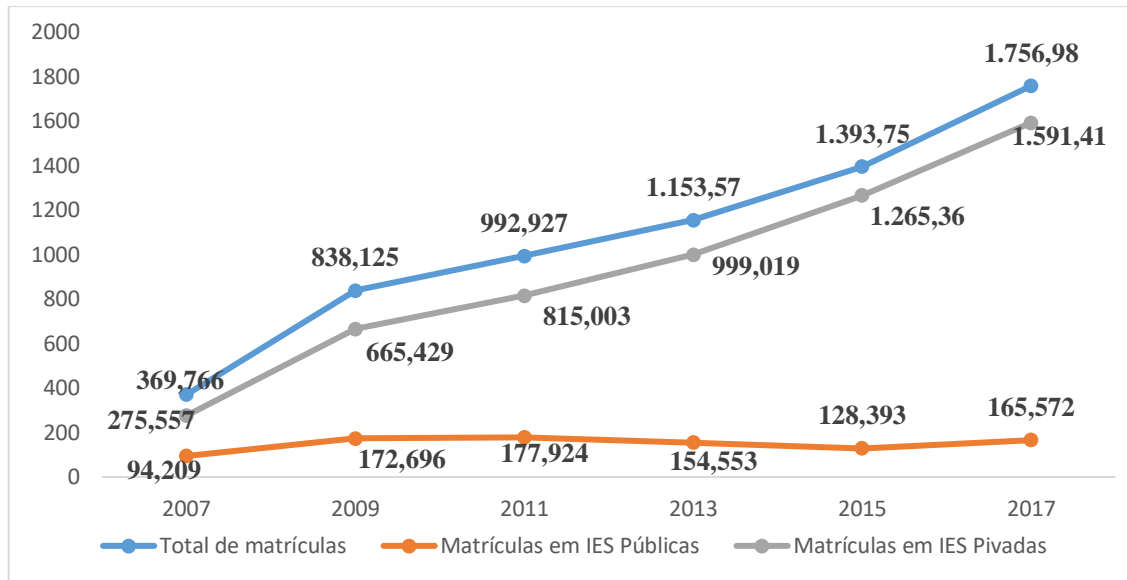
A aprovação da LDB nº 9394/96, como já visto, apoiou de diversas maneiras a expansão. Cabe destacar a regulamentação no Art. 80, do credenciamento das instituições para ofertarem cursos superiores na modalidade a distância (EaD). (BRASIL, 1996) que, até aquele momento, não eram previstos na legislação brasileira<sup>37</sup>, embora fossem realidade em diferentes países (como Coreia, China, Austrália, África do Sul, Espanha, Reino Unido, México, Turquia e Alemanha) desde a década de 1970. As instituições privadas viram na EaD uma oportunidade de ampliar a oferta de vagas e, devido à falta de regulamentação quanto ao número de estudantes por turma, assim como de regulação quanto à qualidade da formação oferecida, o crescimento dos cursos e das matrículas cresceu de maneira acelerada. (MUGNOL, 2016).

Quase 10 anos depois da aprovação da LDB, o poder público criou, em 2005, a Universidade Aberta do Brasil (UAB), primeira instituição pública para a oferta de cursos a distância. Esse fato, dentre outros que envolvem investimento de grandes empresas internacionais e o crescimento dos recursos tecnológicos, contribuiu para a manutenção da hegemonia de matrículas EaD em IES privadas de todo o território nacional. (MUGNOL, 2016). O número de matrículas na modalidade EaD em IES privadas cresceu de 274.557 em

<sup>37</sup> A LDB nº 4.024/61 previa, em seu Art. 104, a criação de cursos ou escolas experimentais, com autorização do Conselho Federal de Educação, com oferta de educação à distância.

2007 para 1.591.410 em 2017, correspondendo a mais de 90% das matrículas totais nesse último ano (Gráfico 3).

Gráfico 3 - Matrículas na modalidade EaD (2007-2017)



Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do INEP (2016-2017).

Com a grande ampliação das IES privadas, por meio do Decreto 2.306/97, o governo federal modificou o conceito de categoria administrativa das instituições, passando a admitir a natureza civil e comercial. Houve ainda, na distinção entre instituições públicas e privadas, a especificação de privadas com e sem fins lucrativos, permitindo ao governo retirar a isenção fiscal das instituições com fins lucrativos. (SAMPAIO, 2014).

### 3.1.2 Governo Luiz Inácio Lula da Silva: políticas de democratização e financiamento (2003-2011)

No primeiro mandato do governo Lula, a educação foi compreendida como bem público. Segundo Dias Sobrinho (2017), esse conceito está ancorado em três princípios: igualdade, como um direito de todos e previsto na Declaração Universal dos Direitos Humanos, e na Declaração da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior de 1998; continuidade ou permanência e adaptabilidade ou flexibilidade.

Com isso, a expansão da ES tomou uma nova perspectiva, buscando também a democratização. (SOARES, 2013). Para Ristoff (2008, p. 45) democratizar a ES “significa criar oportunidades para que os milhares de jovens de classes baixas, pobres, filhos da classe

trabalhadora estudantes de escolas públicas tenham acesso à educação superior.” Nessa perspectiva, a democratização na ES no Brasil decorre de reconhecer, por meio de políticas, a educação como bem público, um direito social e dever do Estado na garantia do acesso e da permanência dos estudantes. (DIAS SOBRINHO, 2013).

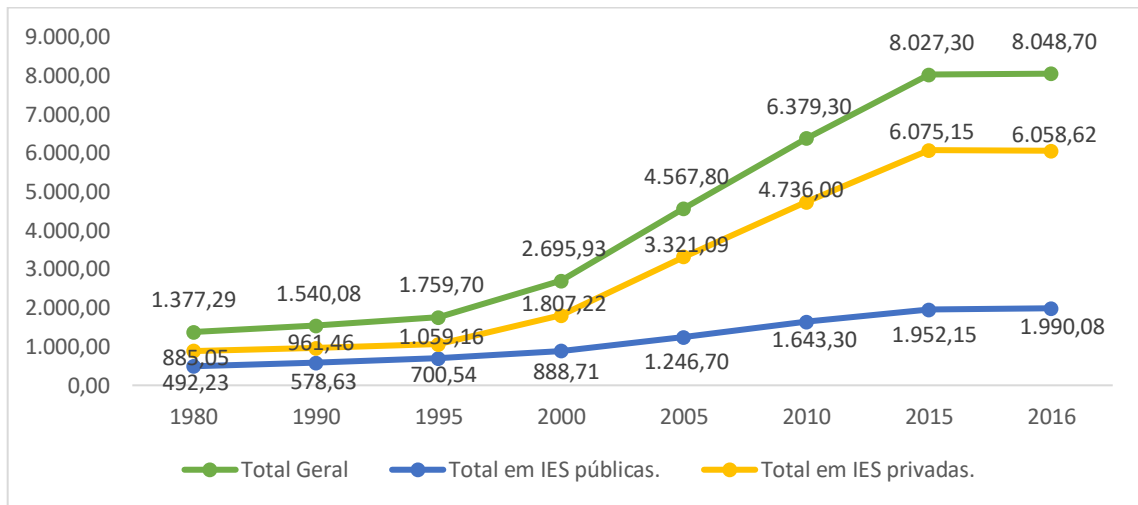
Uma das possibilidades de promover democratização passa pelo financiamento de estudantes em IES privadas. No ano 2000, o esgotamento de recursos da população para custear estudos em nível superior fez crescer a ociosidade de vagas em instituições privadas. Na tentativa de garantir a continuidade da expansão, o Governo FHC aprovou a Lei 10.260 em 12 de junho de 2001, que alterou o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), destinado aos matriculados em instituições não gratuitas.

Na mesma linha, a fim de ampliar as condições de acesso às camadas populares, o Governo Lula da Silva, indo além do financiamento em IES privadas, elaborou uma nova política de financiamento à ES. Esta compreendeu as seguintes medidas:

- a) em 2004, foi criado o programa universidade para todos (PROUNI), regulamentado lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, responsável pela concessão de bolsas para estudantes de baixa renda sem diploma universitário em instituições particulares. (BRASIL, 2005);
- b) em 2007, foi criado o programa de apoio a reestruturação e expansão das universidades federais (REUNI), instituído pelo decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. (BRASIL, 2007);
- c) em 2010, foi criado o plano nacional de assistência estudantil (PNAES), instituído pelo decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que apoia os estudantes de baixa renda matriculados em IES federais;
- d) ainda em 2010, foi implementado o sistema de seleção unificada (SISU), que teve como objetivo alocar os estudantes que realizam o Enem em vagas de instituições federais e estaduais. (BRASIL, 2010).

Para Barbieri e Azevedo (2017), embora o PROUNI tenha contribuído com o acesso de estudantes de baixa renda aos cursos de ES, a concessão de bolsas em IES privadas contribuiu para o seu crescimento. No Gráfico 4, é possível visualizar como a expansão da ES em quinquênios, afetou os números totais de matrículas em IES públicas e privadas.

Gráfico 4 - Matrículas por natureza jurídica no Brasil (1980 a 2016)



Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do INEP (2016)

O Gráfico 4 revela que o processo de expansão em IES privadas teve início em 1995. No ano 2000, o país já contava com 2.695,93 de matrículas e, em 2005, chegou a 4.567,80 de matrículas. Nas IES públicas, o número de matrículas aumentou de forma significativa a partir de 2005, ou seja, após a implementação de diferentes políticas de expansão feitas pelo governo federal.

Em função desse contexto de expansão mercantil, e, ainda, das políticas de democratização, estudos como os desenvolvidos por Ristoff (2013), Letichevsky, Griboski e Meneghel (2016), com base em dados disponibilizados pelo INEP, mostram que houve mudanças do perfil socioeconômico dos estudantes e apontam maior acesso daqueles oriundos de classes historicamente excluídas dos processos de escolarização.

O acesso ao ensino superior ainda é uma realidade muito distante de grande parte da população, seja por oportunidade de acesso e/ou por oportunidades socioeconômicas e culturais. Mas em contrapartida, muitas políticas vêm sendo adotadas e implantadas nos últimos anos visando, essencialmente a diminuição dessa característica do sistema educacional superior no Brasil, que por sua vez, é uma expressão marcante herdada ao longo de séculos de história. (COSTA; RAUBER, 2009, p. 251).

Embora a implementação dessas políticas (democratização e mercadorização) tenham provocado alteração no perfil socioeconômico dos estudantes, as mudanças não são as mesmas nos diferentes cursos. Alguns ainda não apresentam alterações significativas quanto ao perfil, como é o caso de Medicina que ainda mantêm a característica elitista dos discentes,

enquanto outros, como no caso de Pedagogia, mantêm como de menor renda, não sendo procurado por discentes das classes econômicas mais favorecidas. (RISTOFF, 2014).

### 3.2 A EXPANSÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: EFEITOS DA DEMOCRATIZAÇÃO OU DA MERCANTILIZAÇÃO

Na década de 1930, o Brasil viveu um período de grandes mudanças no campo da Educação, dentre elas ganhou destaque a manifestação de intelectuais em busca de uma educação universal expressa no Manifesto dos Pioneiros<sup>38</sup> (1932), “levantando questões como ensino gratuito a todos, igualdade de acesso ao ensino, independente do sexo, e buscando elaborar um planejamento do processo educativo para todo o país.” (COSTA; RAUBER, 2009, p. 247).

Objetivando a formação de profissionais para a área da Educação, além de atender às manifestações em prol da Educação para Todos, em 1939, foi aprovado o Decreto-Lei 1.190/1939 que, em seu Art. 1º, determinava:

Art. 1º A Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, instituída pela Lei n. 452, de 5 de julho de 1937, passa a denominar-se Faculdade Nacional de Filosofia. Serão as seguintes as suas finalidades

- a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica;
- b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal;
- c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de ensino. (BRASIL, 1939).

A organização do curso ficou conhecida popularmente como 3+1, reproduzida nos demais cursos voltados à formação de professores e regulamentados pelo decreto. (GATTI, 2010). O curso de Pedagogia formava inicialmente com o título de Bacharel, com atuação em funções como: Coordenação, Administração, Supervisão e Inspeção Escolar. Era possível, contudo, com mais um ano de formação em disciplinas de Didática e Práticas de Ensino, receber o título de Licenciatura e atuar como docente no magistério e nas disciplinas pedagógicas do então Segundo Grau, correspondente ao Ensino Médio desde a LDB/1996. (BRITO, 2006).

No período de 1930 a 1961, o curso de Pedagogia não passou por grandes mudanças e manteve essa mesma organização curricular. Com o forte movimento pelo fortalecimento dos

---

ideais de uma sociedade democrática e de uma educação de qualidade, porém, em 1980, o modelo começou a ser debatido. No I Seminário de Educação Brasileira em Campinas/São Paulo, os professores foram mobilizados para discutir a formação profissional do docente. (FURLAN 2008).

Na década de 1990, a formação em Pedagogia para a docência na Educação Infantil e nos primeiros Anos da Educação Básica ganhou força com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 aprovada em 1996. Segundo Vieira (2008):

A legislação aprovada em 1996, faz parte do movimento reformista do Estado, impôs um novo desenho à formação dos docentes, verificou-se o surgimento dos cursos normais, em nível superior, e a implementação dos Institutos Superiores de Educação como *locus* da formação docente.

Naquele momento, questionavam a formação nos cursos denominados de “Normal superior” enquanto possibilidade de formação com tempo menor que o curso de Pedagogia. Somente em 2005, o Conselho Nacional de Educação aprovou o parecer nº 05/2005, com o projeto de Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, determinando que a formação de especialistas se desse em nível de Pós-graduação. A Pedagogia foi destinada:

[...] à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. A formação oferecida abrangerá, integradamente à docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas. (BRASIL, 2005, p. 6).

Assim, em 2009, foi aprovada a Lei nº 12.014, que alterou o Art. 61 da LDB. (SOKOLOWSKI, 2013). Apesar de tantos debates não houve mudanças, apenas a continuidade da discussão quanto à formação do professor para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Em 2016, os cursos de Pedagogia no Brasil eram 1.646, correspondentes a 4,78% do total do país. Dados do Censo (2016) mostram que ele se manteve entre os três cursos com o maior percentual de matrículas, ingressantes e concluintes entre os anos de 2009 a 2016. Nesse período, o aumento correspondente de matrículas foi de 32,4%, o incremento de ingressantes foi 34% e o de concluintes 19,4%.

Um fator que pode ser associado ao grande aumento na oferta de vagas está relacionado à flexibilização da modalidade de ensino. O curso de Pedagogia, assim como os demais cursos de Licenciatura, a partir da LDB/1996, passou a ser ofertado nas modalidades

de ensino presencial, EaD (Ensino a distância) e semipresencial. Os componentes curriculares e a carga horária possibilitaram a oferta no matutino, vespertino e noturno. Segundo Cavalcante (2000, p. 15) as modalidades de ensino são:

Constituem a estrutura horizontal ou transversal da educação. No primeiro caso, quando possibilitam que a educação de um mesmo nível seja ministrada de modos diferentes; no segundo, quando esses diferentes modos podem permear toda a estrutura vertical (níveis). Além disso, algumas dessas modalidades se constituem mecanismos que objetivam trazer de volta à escola ou permitir a incorporação ao sistema regular, dos indivíduos que, por algum motivo, ficaram fora deste.

Cavalcante (2000) caracteriza as modalidades de ensino como:

- a) presencial - é a mais comum no ensino brasileiro e caracteriza-se pela presença dos alunos com um percentual mínimo de 75% da carga horária total da disciplina e do curso, previsto pela LDB 9,394/96;
- b) EaD - prevista na LDB 9.394/96 e regulamentada pelo Decreto nº 2. 494 pode ser ofertada a estudantes de graduação, desde que as instituições estejam credenciadas especificamente para esse fim ou já exerçam o ensino presencial. O ensino é caracterizado pelo desenvolvimento e organização feita pelos professores, possibilitando a autoaprendizagem dos alunos usando recursos didáticos aliados a diferentes meios de comunicação;
- c) semipresencial - caracterizada pelo uso das duas modalidades anteriores. A modalidade semipresencial é desenvolvida com atividades presenciais e a distância simultaneamente, consta na redação da LDB, mas é citada no Art. 8º da Resolução CNE nº 2, de 26/6/97.

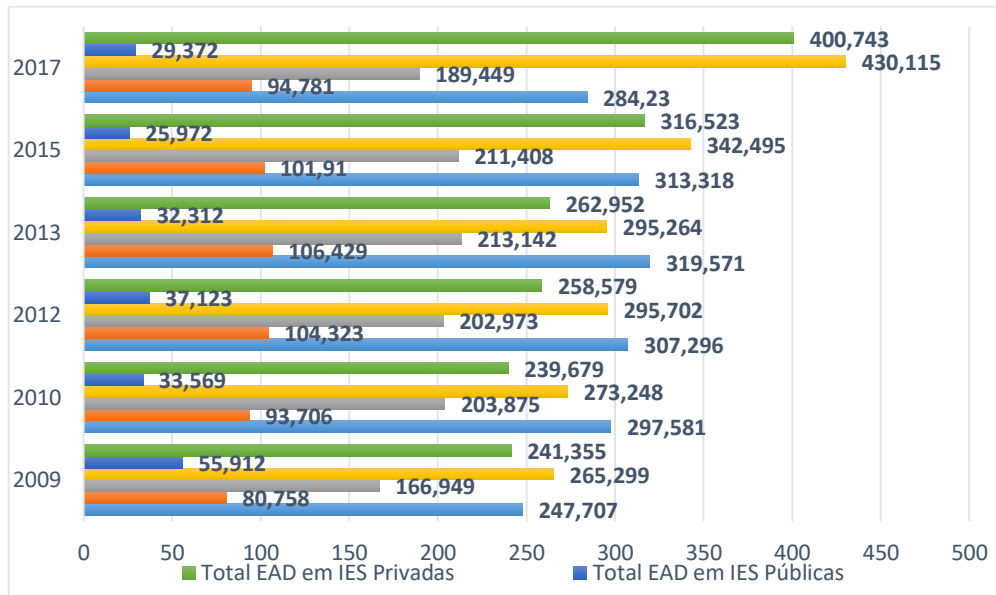
Os dados do Censo da ES quanto às matrículas de Pedagogia, na modalidade presencial e EaD, em IES públicas e privadas, no período de 2009 a 2017<sup>39</sup>, apresentadas no Gráfico 5, mostram o crescimento de matrículas na modalidade EaD principalmente em IES privadas, e a diminuição na presencial nos últimos 4 anos.

Do total de 714.343 matrículas no curso de Pedagogia em 2017, 60% são na modalidade EaD. (INEP, 2017).

---

<sup>39</sup> O período selecionado corresponde aos relatórios que apresentam as informações quanto às matrículas de Pedagogia nas duas modalidades.

Gráfico 5 - Matrículas em Pedagogia: modalidades de ensino (2009-2017)

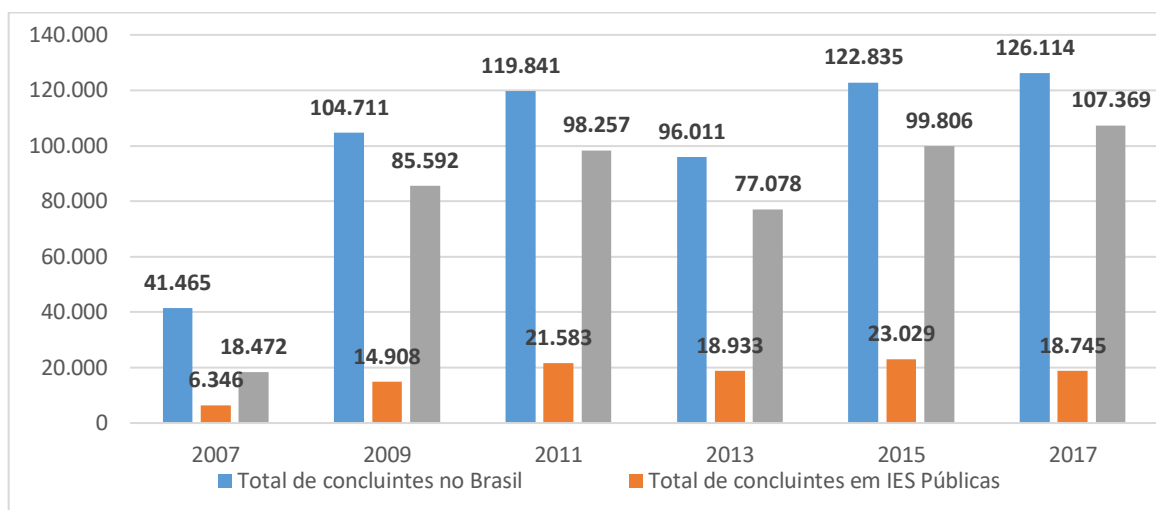


Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do INEP/CENSO-ES (2009, 2010, 2012, 2013, 2015 e 2017)

Um conjunto de elementos contribuiu para o crescimento de matrículas e concluintes: a necessidade de formar profissionais em nível de graduação para atender a legislação da Educação Básica, a flexibilidade quanto à modalidade de oferta e organização dos turnos e a facilidade em disponibilizar turmas em todas as regiões do país sem a necessidade de laboratórios ou espaços específicos para as aulas.

Cabe destacar que, seguindo a tendência da oferta de matrículas, o número de concluintes em Pedagogia no período de 2007 a 2017 (Gráfico 6) aumentou principalmente nas instituições privadas que, em 2017, foram responsáveis por graduar mais de 85% do total de concluintes.

Gráfico 6 - Concluintes de Pedagogia: categoria administrativa (2007-2017)



Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do CENSO (2007, 2009, 2011, 2013, 2015 e 2017)

Considerando as informações dos dois Gráficos, temos que o total de matrículas é superior ao total de concluintes, principalmente nas IES privadas com fins lucrativos, evidenciando que a preocupação em relação à oferta de vagas não está necessariamente vinculada a de formação desses estudantes.

Do total de concluintes de Pedagogia (Licenciatura) no ano 2017, 113,665<sup>40</sup> realizaram o Enade em 2017, sendo que 73% pertencem às regiões Sudeste (41%) e Sul (32%). Na distribuição percentual, considerando a categoria administrativa, 54,6% deles graduaram-se em IES privadas com fins lucrativos, e 78% deles são das regiões Sul e Sudeste. As IES federais formaram apenas 10% do total de concluintes, mais de 50% deles são das regiões Norte e Nordeste.

Considerando a distribuição dos concluintes por modalidade de ensino, a EaD detém 59,9% do total; dos estudantes que frequentam a modalidade presencial, 79,3% frequentaram o curso no período noturno. Esses dados mostram que a característica dos estudantes quanto à escolha do turno e da modalidade; a soma dos percentuais relativos aos períodos integral, matutino e vespertino não chega a 30%.

<sup>40</sup> O total de estudantes considerados para a realização da pesquisa excluiu os estudantes identificados pelo código 222 (estudantes ausentes). No relatório por área, divulgado pelo INEP, o total de concluintes considerado para a elaboração do relatório foi de 113.651, pois considerou os estudantes identificados pelo código 555 (Presentes, com resultado válido), esse fator, gera uma diferença de 14 concluintes.

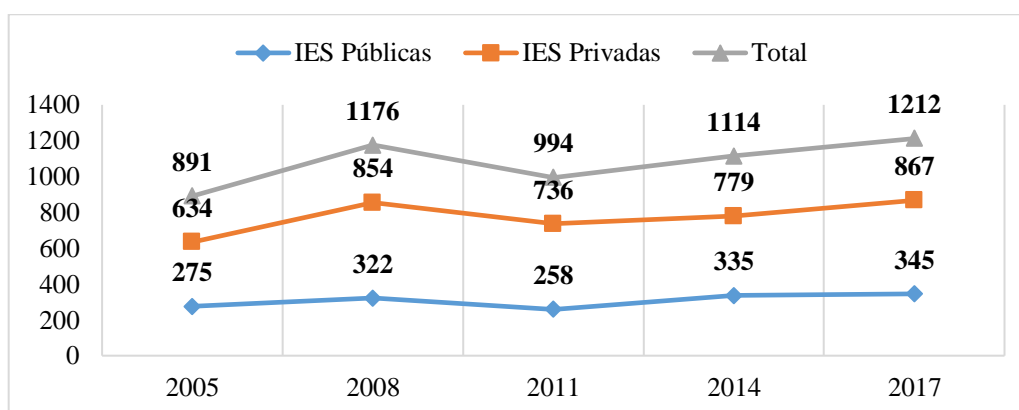
Essas características são importantes na compreensão dos resultados individuais dos elementos de perfil e desempenho e antecipam elementos que se destacam nas análises a seguir.

### 3.3 O ENADE DA ÁREA DA PEDAGOGIA (LICENCIATURA) – 2017

Com as informações obtidas por meio das provas e questionários do Enade, disponíveis nos Relatórios Síntese de área, é possível traçar o histórico da participação dos concluintes nos diferentes períodos e compreender as mudanças quanto ao perfil socioeconômico dos estudantes.

O Gráfico 7 apresenta o número de Cursos<sup>41</sup> que realizaram o Enade nos ciclos avaliativos de 2005 a 2017. Do primeiro ciclo avaliativo, em 2005, para o segundo ciclo avaliativo, em 2008, ocorreu um aumento de 285 cursos. Em 2017, estudantes de 1.212 cursos participaram do Enade. É possível observar no mesmo Gráfico que o número de cursos em IES públicas não apresenta um crescimento significativo ao longo dos períodos de avaliação, mantendo o predomínio das IES privadas na oferta de vagas para a área de Pedagogia em todo o país.

Gráfico 7 - Cursos de Pedagogia: participantes dos ciclos avaliativos do Enade

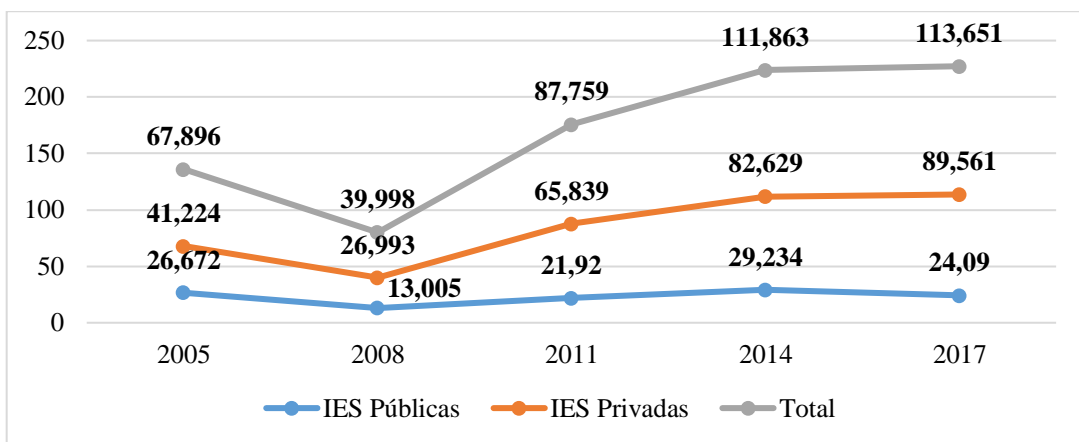


Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do INEP (2005, 2008, 2011, 2014, 2017)

<sup>41</sup> Até o ano de 2015, o curso, é representado pela a unidade de análise para o Conceito ENADE (Unidade de observação), caracterizado pela combinação de Área, IES e município de habilitação. Portanto, apenas os dados de 2017 correspondem ao número de cursos, de maneira individual. (INEP, 2107).

O número de concluintes inscritos no Enade aponta crescimento superior a 100% no período de 2005 a 2014<sup>42</sup>. Com predomínio de concluintes da IES privadas, nos anos de 2005 e 2008, o número de concluintes era superior a 60% nas IES privadas e, nos anos de 2011 e 2014, ultrapassava os 73% (Gráfico 8). Nos dados do Enade de 2017, há informações quanto ao número de estudantes inscritos e de presentes na avaliação, essa informação não consta nos relatórios dos anos anteriores, portanto, optamos pelo número de concluintes presentes cujo total foi de 113.651, destes, 78,8% são oriundos de IES privadas.

Gráfico 8 - Concluintes de Pedagogia nos ciclos avaliativos do Enade



Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do INEP (2005, 2008, 2011, 2014)

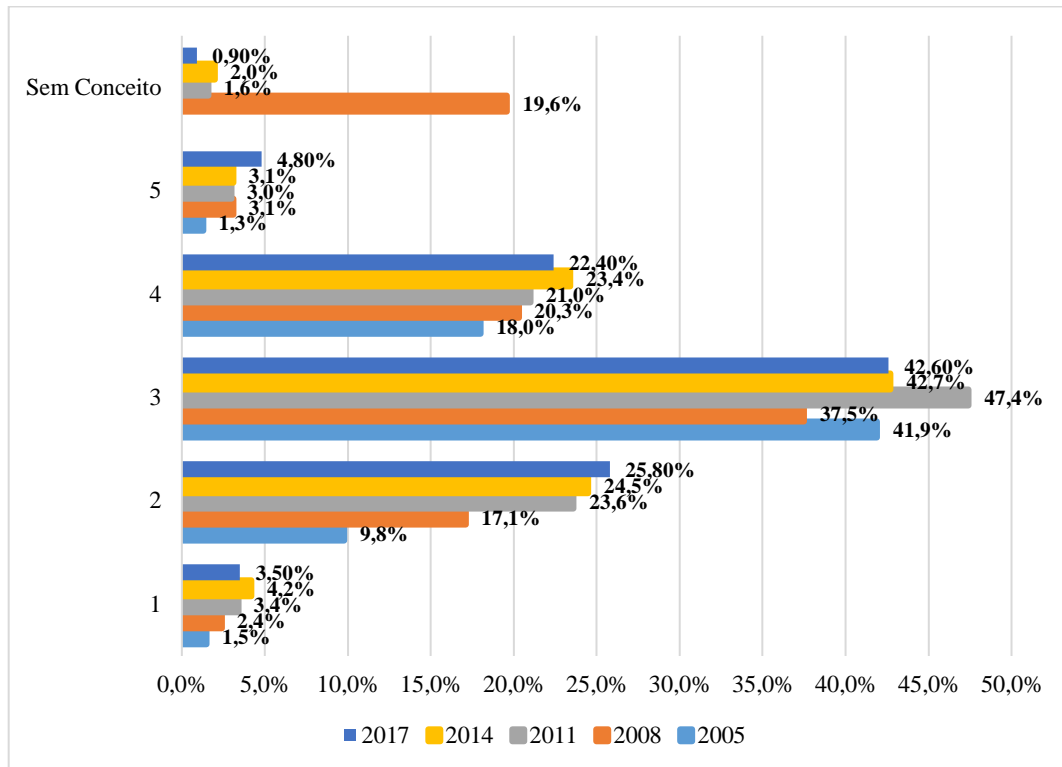
O relatório de 2017 trouxe pela primeira vez resultados com referência à modalidade de ensino, importantes para a área de Pedagogia. No mesmo ano, o número de cursos na modalidade presencial correspondeu a 92,1% (sendo 1.116 do total de 1212), contudo, o número de concluintes da modalidade EaD representou 57,8% do total de presentes na prova. (INEP, 2017).

Embora o resultado das provas não possa ser comparado, em relação à média obtida nos diferentes ciclos avaliativos, os conceitos atribuídos aos cursos são importantes indicadores de qualidade, quando analisados no conjunto de informações obtidas nas avaliações.

<sup>42</sup> Nos primeiros anos do Enade, as provas eram aplicadas aos estudantes iniciantes e concluintes, portanto, nos relatórios, constam dados relativos aos dois grupos, contudo, para a realização da análise foram considerados apenas os dados dos concluintes.

A diferença na média não alterou significativamente os conceitos dos cursos, em todos os anos de Enade, a média de cursos com conceito 1, 2, 3, 4 e 5 se manteve de forma proporcional. Nos anos de 2008, 2011, 2014 e 2017, foi acrescentado o percentual de cursos sem conceito.

Gráfico 9 - Conceitos dos cursos de Pedagogia no Enade



Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do INEP (2005, 2008, 2011, 2014 e 2017)

A avaliação do estudante sempre foi o foco de duras críticas. A notoriedade dada aos resultados do Enade provoca uma distorção entre os objetivos do Sinaes e a mídia. No período de 2004 a 2008, o número de conceitos divulgados pelo Sinaes foi de 1 (Enade) para 4 (Enade, Índice de Diferença Desempenho, Conselho Preliminar de Curso e Índice Geral de Curso). (BITTENCOURT; CASARTELLI; RODRIGUES, 2009).

Embora o uso indiscriminado dos resultados do Enade como ferramenta para a criação de *rankings* promovidos por diferentes meios de comunicação e, em especial, de muitas IES, Bittencourt, Casartelli e Rodrigues (2009) apontam a avaliação dos estudantes como fundamental ao processo de avaliação dos cursos de ES, defendem ainda que, com a divulgação dos resultados dos demais instrumentos que compõem o Sinaes, as instituições passam a ter elementos importantes para a discussão dos processos educacionais.

Independente da divulgação dos resultados individuais dos instrumentos de avaliação do Sinaes, o Inep tem articulado, a cada ano, os diferentes instrumentos de avaliação, possibilitado que as IES possam explorar os dados de maneira consciente da necessidade de implementar melhorias nos processos pedagógicos e gerenciais. Griboski, Peixoto e Hora (2018) destacam as mudanças, iniciadas em 2014, na avaliação externa e a relação dos diferentes instrumentos avaliativos, em especial a autoavaliação, com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) como um grande avanço ao processo de avaliação da ES.

Nesse contexto, o resultado do Enade, definido como objeto de análise deste trabalho, identificado em diferentes contextos institucionais, constitui-se como parte de um conjunto de elementos favoráveis à implementação de programas e projetos institucionais que atendam aos objetivos propostos pelos PDIs das IES, bem como, dos Projetos Pedagógicos dos cursos.

Nos próximos capítulos, serão apresentados os resultados das correlações das características do perfil socioeconômico e acadêmico dos concluintes de Pedagogia 2017, por meio do questionário do estudante, e os resultados dos componentes de Formação Geral e Conhecimentos Específicos inicialmente distribuídos pelas variáveis de características do curso, atendendo aos dois primeiros objetivos, e as correlações dos dois elementos, perfil e desempenho, atendendo ao terceiro objetivo específico.

Ao final do capítulo, tecemos algumas considerações sobre o perfil socioeconômico e acadêmico dos concluintes de Pedagogia (licenciatura) do ano de 2017, buscando relacionar os dados encontrados com outros estudos da área.

## **4 O PERFIL SOCIOECONÔMICO E ACADÊMICO DE PEDAGOGIA (LICENCIATURA) – 2017**

Neste capítulo,<sup>43</sup> apresentamos dados relacionados ao perfil socioeconômico e acadêmico dos concluintes de Pedagogia (licenciatura) do ano de 2017 organizados em dois blocos: perfil socioeconômico e perfil acadêmico, conforme descritos no percurso metodológico.

### **4.1 PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS CONCLUINTES DA ÁREA DE PEDAGOGIA- LICENCIATURA- ENADE/2017**

A desigualdade de renda e de escolarização são fenômenos que, no Brasil, não atingem da mesma forma as distintas raças<sup>44</sup>. O relatório do Censo Demográfico (2017) aponta, com relação à renda média familiar e cor ou raça dos 10% da população com menor renda do país, que 78,5% são pretos e pardos; por outro lado, dos 10% com maior renda, a mesma cor ou raça corresponde a 24,8%. (IBGE, 2017).

No mesmo relatório, encontramos um dado relevante em relação à formação em ES. Do total da população com curso superior completo, 71% se autodeclararam brancas, enquanto os autodeclarados pretos e pardos correspondiam a 29%. Esse percentual, quando comparado com os dados da população sem escolaridade, corresponde a valores inversos: 29% são brancos e 70,6% pretos ou pardos. (IBGE, 2017).

Para Ristoff (2013) no que tange à democratização da ES brasileira, os principais indicadores relacionados ao perfil socioeconômico dos estudantes são: “cor, renda mensal da família do estudante, origem escolar do estudante e escolaridade dos pais do estudante.” (RISTOFF, 2014, p.729). Vale ressaltar que o número de estudantes cuja formação na ES representa a primeira geração da família também tem crescido de forma significativa. E esse fator representa uma mudança significativa na condição social desses indivíduos, segundo o IBGE (2013), no período de 2007 a 2010, a renda média de uma família sem nenhuma pessoa

---

<sup>43</sup> Em todos os Gráficos, foram excluídos os rótulos que correspondem a valores inferiores a 1%.

<sup>44</sup> Para acessar números recentes sobre o tema da desigualdade no Brasil, vale a pena acessar o site e publicações da OXFAM do Brasil.

com curso superior era de R\$ 1.724,01 e de uma família com pelo menos uma pessoa com curso superior era de R\$ 4.467,42.

Considerando os dados do IBGE sobre raça ou cor e as considerações de Ristoff (2014) quanto ao percentual de estudantes com essas características nos cursos de ES, fica clara a importância e o progresso das recentes políticas públicas que visam à democratização da ES no Brasil. Veremos, a seguir, como isso se manifesta na área de Pedagogia – Licenciatura a partir dos dados dos participantes no Enade 2017.

#### **4.1.1 Perfil dos concluintes considerando o elemento Raça/cor segundo as características do curso**

Do percentual de concluintes em cada região do país, Gráfico 10, corresponde a 6,4% na região Norte, 16,39%, Nordeste, 41,37% Sudeste, 24,93% Sul e 10,79% Centro-Oeste, destes, 47,4% são autodeclarados brancos, 11,6% pretos, 38,2% pardos /mulatos, 1,3% amarelos e 0,82% indígenas.

Se compararmos os dados do total de concluintes de Pedagogia com o total de estudantes na ES brasileira em 2017, teremos que o percentual de autodeclarados brancos, pretos, pardos e amarelos que realizaram o Enade é maior que o percentual geral do Brasil. (INEP, 2017). Os concluintes autodeclarados indígenas representam a exceção, com percentual geral de 0,68% de estudantes na ES, e, no Enade de Pedagogia, de 0,4%.<sup>45</sup> (INEP, 2017).

Embora entre os anos de 2005 e 2017 o percentual de concluintes autodeclarados brancos tenha caído de 59% para 45,4%, o percentual de pretos aumentou de 6,8% para 10,7%, pardos de 30,5% para 37,7% e amarelos 1,2% para 2% e os concluintes autodeclarados indígenas reduziram o percentual de concluintes de 1,3% para 0,4%. (INEP, 2005-2017).

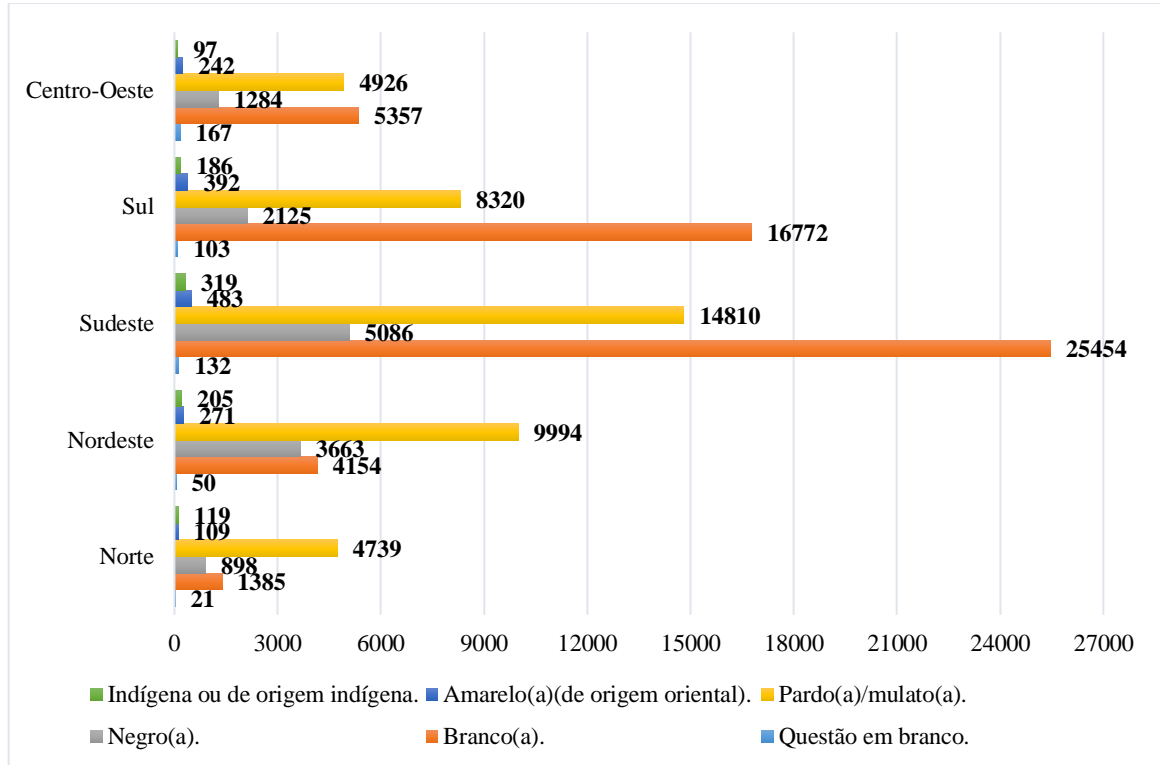
Na distribuição dos concluintes por regiões do país, Gráfico 10, é possível observar que, embora o percentual de autodeclarados brancos (as) corresponda a 47% do total de

---

<sup>45</sup> Esse resultado parece não corresponder à realidade, dado que na área de Pedagogia – assim como nas Licenciaturas em geral – existem políticas de estímulo e apoio ao ingresso de indígenas na ES. Uma das hipóteses para explicar esse dado, que consideramos uma incongruência, pode estar no fato de que o percentual de estudantes que optaram por não declarar a cor ou raça dentre os concluintes de Pedagogia no QSE 2017 foi de 1,9%; enquanto o total dos não respondentes a essa questão no Censo da ES do mesmo ano foi 24,7%. (INEP, 2017).

estudantes, nas regiões Norte e Nordeste, eles não representam o maior percentual de concluintes.

Gráfico 10 - Cor ou raça dos concluintes de Pedagogia: regiões do país

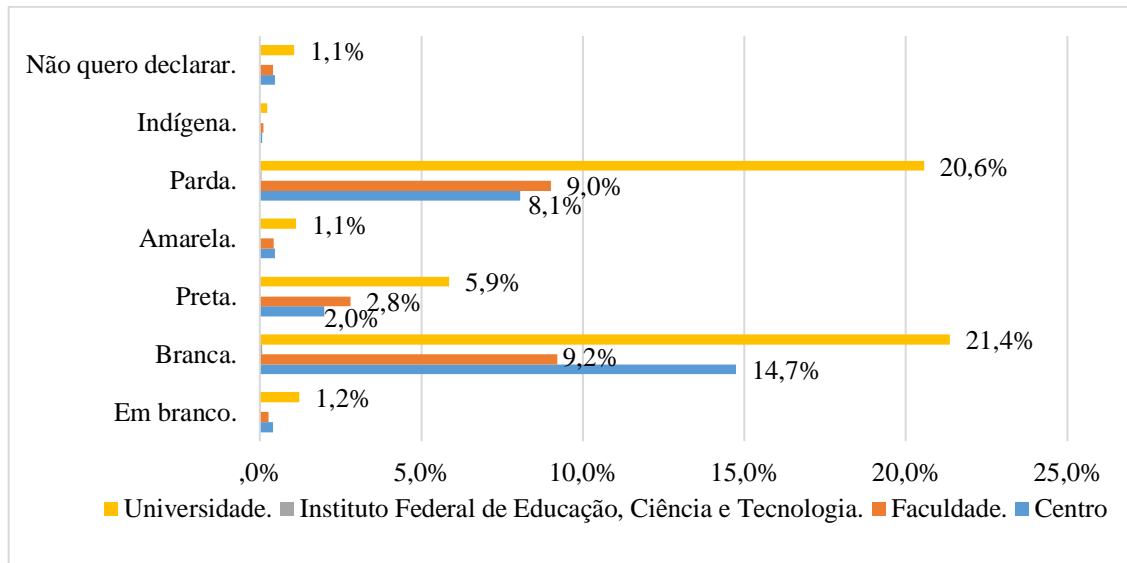


Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do INEP (2018)

O percentual de concluintes do Enade de Pedagogia de 2017 autodeclarados brancos(as), amarelos(as) e indígenas é menor que o percentual correspondente à população brasileira, de acordo com o relatório do Censo demográfico de 2010. (IBGE, 2010). Contudo, os concluintes autodeclarados da cor/raça, preto(a), com 8,2%, e pardo(a) com 46,7% são maiores que o percentual correspondente à população brasileira com 7,61% e 43,1%, respectivamente.

Quando observada a distribuição dos concluintes por cor ou raça segundo a organização acadêmica (Gráfico 11), temos que considerar que as Universidades brasileiras possuem 54% dos concluintes participantes do Enade 2017 e, no curso de Pedagogia, a distribuição de todas as categorias correspondentes à raça/cor tem percentual maior em Universidades. Embora os Centros Universitários correspondam ao segundo maior percentual de concluintes, os autodeclarados da raça/cor preto ou pardo têm como segunda categoria com maior percentual as Faculdades.

Gráfico 11 - Cor ou raça dos concluintes de Pedagogia: organização Acadêmica



Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do INEP (2018)

Para fazer a análise segundo a Categoria Administrativa, é preciso ter em mente que as privadas representam quase 80% do total de participantes da área de Pedagogia no Enade 2017, sendo que 54,6% têm fins lucrativos. Isso remete à mercadorização da ES nesse curso que, como vimos, cresceu significativamente nas últimas décadas.

Na tabela 2, foram apresentados os percentuais correspondentes às categorias administrativas individualmente, com a soma dos resultados das IES públicas possibilitando visualizar os resultados em relação às IES privadas com e sem fins lucrativos. Embora os concluintes autodeclarados brancos(as) tenham o maior percentual de concluintes do curso, estes não representam o maior percentual de concluintes oriundos das instituições públicas, com apenas 7%.

Considerando o percentual de concluintes por categoria de raça/cor, os que representam o maior percentual em IES públicas são os autodeclarados pretos, com 1/3 do total de 10,7%.

Tabela 2 - Concluintes de Pedagogia por cor ou raça: categoria administrativa<sup>46</sup>

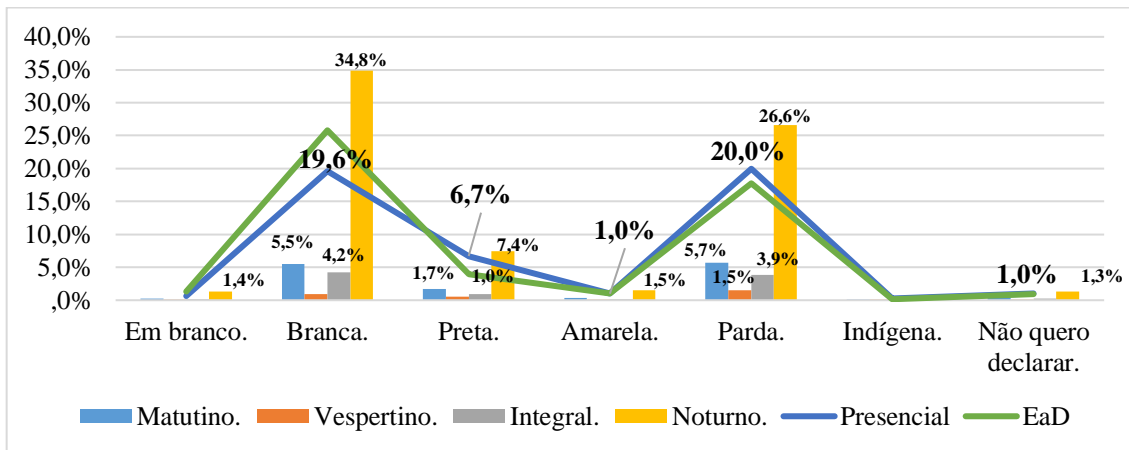
	<b>Pública Federal</b>	<b>Pública Estadual</b>	<b>Pública Municipal</b>	<b>Soma das IES pública</b>	<b>Priv. com fins lucrat.</b>	<b>Priv. sem fins lucrat.</b>	<b>Total</b>
<b>Em branco</b>	0,20%	0,20%	0,00%	0,40%	1,10%	0,30%	1,80%
<b>Branca</b>	3,00%	3,30%	0,70%	7,00%	25,70%	12,60%	45,30%
<b>Preta</b>	1,50%	1,70%	0,10%	3,30%	5,10%	2,30%	10,70%
<b>Amarela</b>	0,20%	0,20%	0,00%	0,40%	1,10%	0,50%	2,00%
<b>Parda</b>	4,70%	4,20%	0,30%	9,20%	20,40%	8,10%	37,70%
<b>Indígena</b>	0,10%	0,10%	0,00%	0,20%	0,20%	0,10%	0,50%
<b>Não quero declarar</b>	0,20%	0,30%	0,00%	0,50%	1,00%	0,40%	1,90%
<b>Total</b>	9,90%	10,00%	1,10%	21,00%	54,60%	24,30%	99,90%

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do INEP (2018)

O percentual maior de concluintes autodeclarados pardos(as) e pretos(as) em IES públicas onde a grande maioria dos cursos ofertados é na modalidade presencial, o Gráfico 12, apresenta dados que diferem dos dados gerais em que os concluintes de todas as categorias de cor ou raça têm um percentual maior no noturno para. A diferença percentual de concluintes brancos (as) nas distintas modalidades de ensino e em relação ao turno de funcionamento do curso é superior à diferença das demais categorias, sendo que, dos concluintes brancos, a maioria está nos cursos EaD e noturno.

<sup>46</sup> Foram excluídos os percentuais correspondentes aos concluintes da categoria Especial, pois, constituem menos de 0,2% distribuídos em apenas 2 categorias de raça/cor. Por esse motivo o percentual total foi de 99,9%.

Gráfico 12 - Cor ou raça dos concluintes de Pedagogia: turno e modalidade de ensino



Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do INEP (2018)

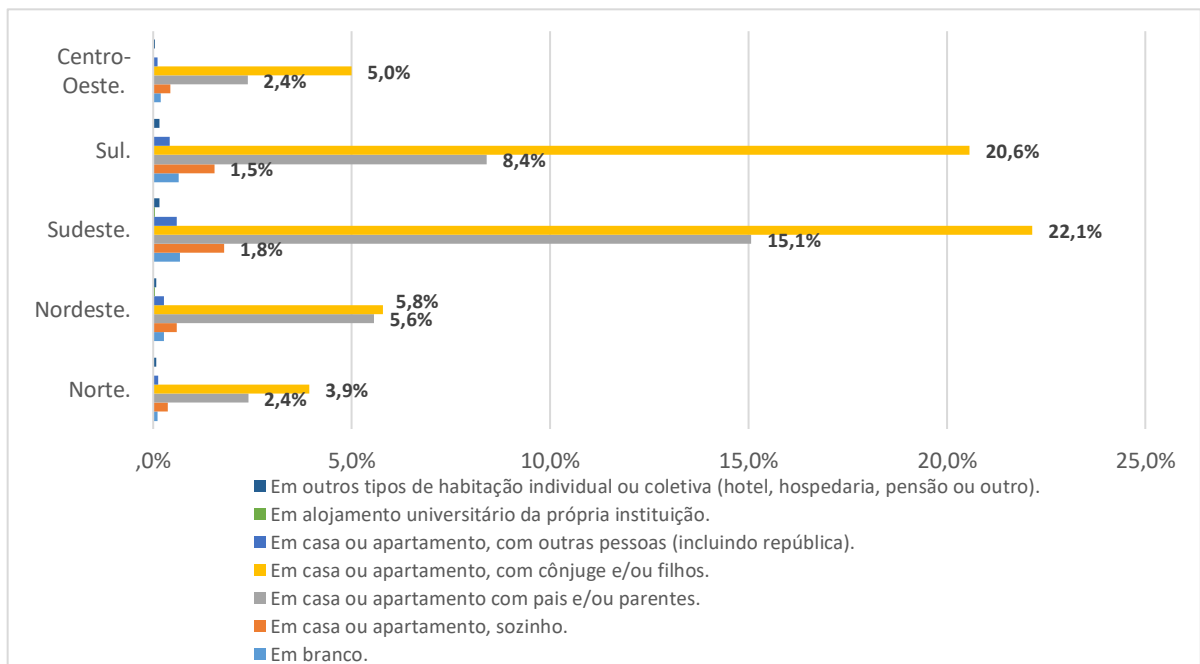
O conjunto de resultados retrata que o perfil do concluinte de Pedagogia que realizou o Enade 2017, quando considerado o aspecto cor ou raça, tem predomínio de brancos (as); contudo, na distribuição dos concluintes por região do país, os concluintes das regiões Norte e Nordeste são em maioria autodeclarados pardos (as).

Os concluintes autodeclarados pardos e pretos frequentaram em sua maioria instituições públicas, na modalidade presencial, o que nos leva a refletir sobre a importância das políticas de acesso e permanência adotadas pelas IES públicas.

#### 4.1.2 Perfil dos concluintes considerando o elemento moradia segundo as características do curso

A situação que caracteriza a maioria dos concluintes de Pedagogia em relação à moradia é a de morar com cônjuges ou filhos, 57,4%, seguido dos que moram com os pais ou parentes, 33,8%, e sozinhos, 4,7%. Sua condição, portanto, na maioria, é de responsável ou corresponsável pelas obrigações quanto à manutenção e organização do espaço em que reside. A distribuição apresentada pelo Gráfico 13 segue esse mesmo padrão quanto ao percentual geral em todas as regiões. A região Sul, porém, apresenta a maior diferença entre o percentual de concluintes que mora com cônjuge e filhos e os que moram com os pais ou parentes, enquanto a região Nordeste apresenta a menor diferença entre as duas variáveis.

Gráfico 13 - Situação quanto à moradia: regiões do país



Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do INEP (2018)

Na tabela 3, a distribuição dos percentuais de concluintes por organização acadêmica segue uma distribuição equivalente quanto às IES públicas, privadas com fins lucrativos e sem fins lucrativos. Quando observadas as IES públicas isoladamente, há um percentual maior de concluintes que moram com os pais ou parentes em instituições estaduais, mesmo estas apresentando um total menor de concluintes que as federais.

Na mesma tabela, a distribuição dos concluintes por categoria administrativa, as Faculdades apresentam um percentual menor de concluintes que os Centros Universitários, contudo, o percentual de concluintes que mora com os pais ou parentes é maior nestas instituições. Considerando o fator permanência, fica evidente nessa tabela o baixo percentual de estudantes beneficiados por alojamento Universitário, com 0,1%, apenas em instituições federais, o que demonstra pouca eficácia da política em atender estudantes da área de Pedagogia.

Tabela 3 - Situação quanto à moradia: organização acadêmica e categoria administrativa<sup>47</sup>

	<b>Púb. Fed.</b>	<b>Púb. Est.</b>	<b>Púb. Munic.</b>	<b>Priv. com fins lucrativos</b>	<b>Priv. s/ fins lucrativos</b>	<b>Centro</b>	<b>Faculdade</b>	<b>Univ.</b>
<b>Em branco</b>	,2%	,2%	,0%	1,1%	,3%	,4%	,3%	1,2%
<b>Sozinho</b>	,5%	,5%	,0%	2,6%	1,1%	1,3%	1,1%	2,3%
<b>Com pais e/ou parentes</b>	4,0%	4,2%	,5%	15,9%	9,1%	7,4%	9,0%	17,3%
<b>Com cônjuge e/ou filhos</b>	4,9%	4,6%	,4%	34,1%	13,3%	16,6%	11,5%	29,3%
<b>Com outras pessoas</b>	,3%	,3%	,0%	,6%	,3%	,3%	,3%	,9%
<b>Em alojamento universitário</b>	,1%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,1%
<b>Outros tipos de habitação</b>	,1%	,1%	,0%	,3%	,1%	,1%	,1%	,3%
<b>Total</b>	10,0%	9,9%	1,0%	54,6%	24,3%	26,2%	22,2%	51,4%

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do INEP (2018)

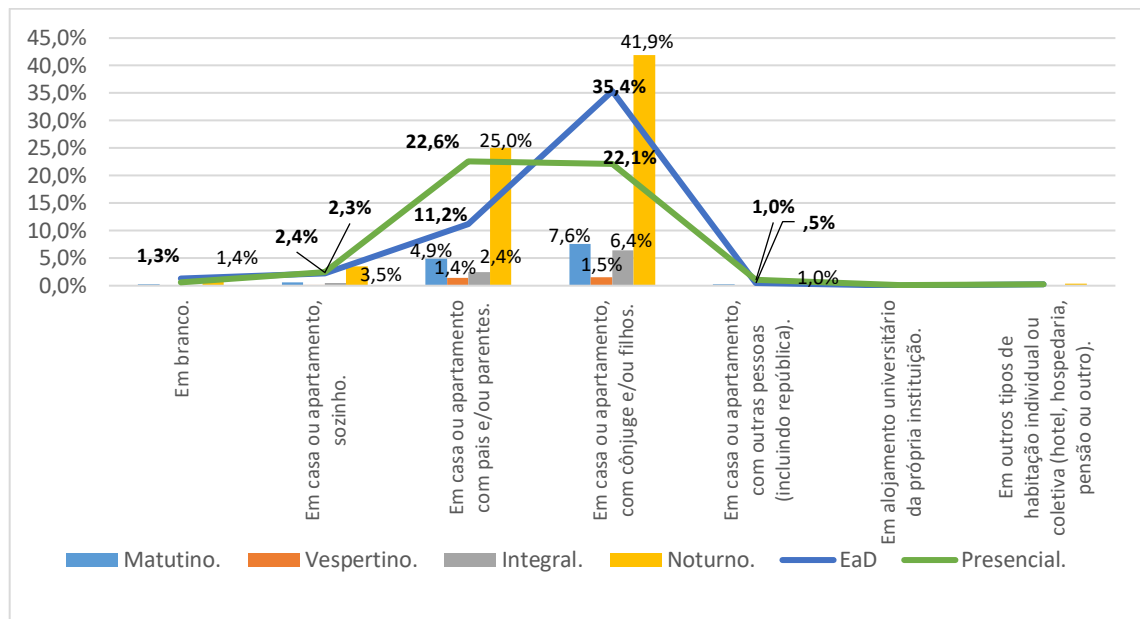
A distribuição dos concluintes por modalidade de ensino apresentada pelo Gráfico 14 mostra uma diferença, inferior a 1%, dos concluintes da modalidade presencial que moram com os pais ou familiares em relação ao percentual que mora com cônjuges e filhos, o que difere dos números totais. Esse fator aumenta a diferença percentual dessas variáveis em relação à modalidade EaD, aumentando a diferença percentual.

Esse dado mostra a necessidade de alternativas ao estudante que já constituiu família, considerando que correspondem a um grande número de concluintes, nessa área de formação, não é possível pensar a organização do curso sem considerar o elemento modalidade de ensino.

Na distribuição dos concluintes por turno, esta manteve o mesmo padrão de distribuição total, com percentual maior de concluintes que moram com cônjuge ou filhos em todos os turnos, seguidos dos que moram com os pais ou parentes e os que moram sozinhos.

<sup>47</sup> As colunas correspondentes aos cursos Especiais e dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, não foram mantidas por representarem um percentual total abaixo de 1%.

Gráfico 14 - Situação quanto à moradia: turno e modalidade de ensino



Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do INEP (2018)

Independente da região do país, a maioria que declara morar com seus cônjuges ou filhos, frequenta IES privadas, em Universidades com fins lucrativos, na modalidade EaD ou no noturno.

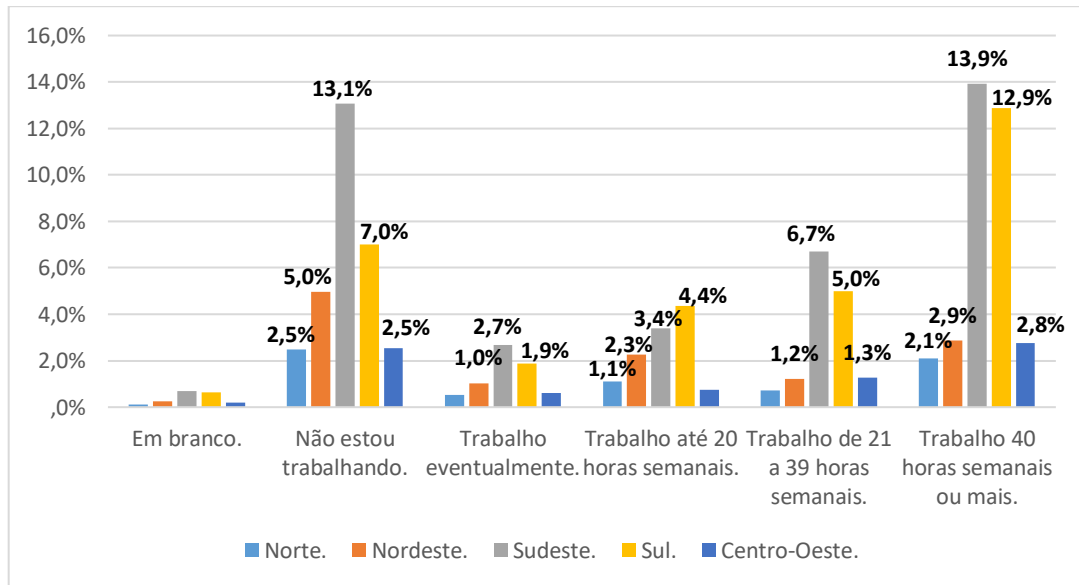
O segundo maior percentual, que mora com os pais ou parentes, estuda em Universidades, privadas, com fins lucrativos, na modalidade presencial no noturno. Considerando os dados gerais, portanto, o único elemento que apresenta discrepância corresponde à variável modalidade de ensino.

#### 4.1.3 Perfil dos concluintes considerando o elemento trabalho segundo as características do curso

Em relação à situação dos concluintes quanto à variável de trabalho, 34,5% declaram trabalhar 40h ou mais por semana, 30,1% não trabalha, 14,9% trabalha entre 20 e 39 horas por semana, 11,9% trabalha até 20h e 6,7% trabalha eventualmente. A região Sudeste tem o maior percentual de concluintes, com discrepância apenas na variável que identifica os que trabalham até 20h por semana em que esta categoria tem maior concentração de percentual na região Sul (Gráfico 15). Na variável que identifica os concluintes que não estão trabalhando, a diferença percentual das regiões Sudeste e Sul aumenta; a região Nordeste se iguala à região

Centro-Oeste. Considerando que a maioria dos concluintes frequenta instituições privadas com renda média familiar de até 3 salários mínimos, o fato de não estar trabalhando evidencia a fragilidade econômica que os concluintes têm para concluir o curso o que pode levar ao endividamento do estudante.

Gráfico 15 - Situação quanto ao trabalho: regiões do país

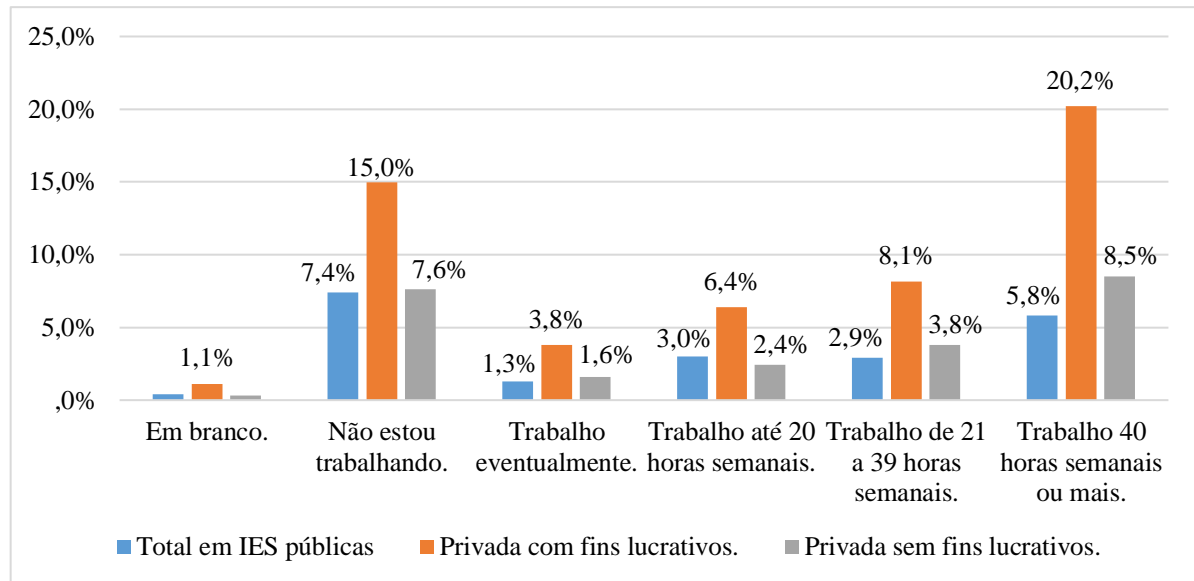


Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do INEP (2018)

Na distribuição dos percentuais por categorias administrativas (Gráfico 16), os concluintes que não trabalham, embora, representem o segundo maior percentual, estão mais presentes em IES privadas, ou seja, dependem de outros fatores para se manterem no curso.

Entre todas as categorias, a distribuição correspondente ao percentual geral de concluintes mantém o mesmo padrão, de maior presença de concluintes em instituições privadas em todos as variáveis analisadas. Entre elas, a que apresenta maior diferença percentual de concluintes em IES privadas com fins lucrativos e IES públicas está no grupo correspondente aos que trabalham mais de 40h semanais. Considerando o percentual total de IES públicas no grupo correspondente aos estudantes que não estão trabalhando, estes representam o menor percentual, sendo três vezes menor que a soma do percentual em IES privadas.

Gráfico 16 - Situação quanto ao trabalho: categoria administrativa

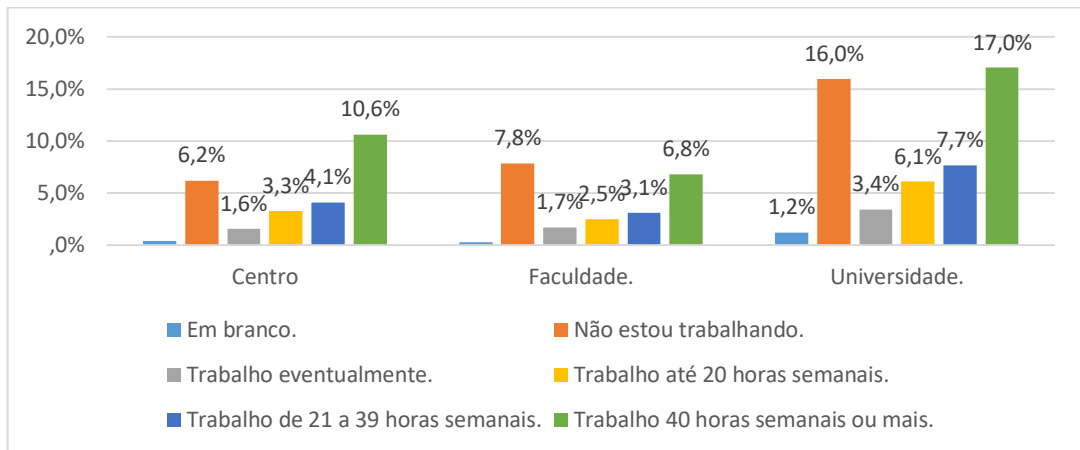


Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do INEP (2018)

Os concluintes das Universidades apresentam uma diferença de apenas 1% entre a variável que trabalha mais de 40h semanais e os que não trabalham; portanto, embora os concluintes que trabalham mais de 40h semanais sejam maior na distribuição total, esse percentual diminui quando observados os dados das Universidades isoladamente (Gráfico 17).

Quando observados os concluintes oriundos das faculdades, há uma inversão dos maiores percentuais. Nas Universidades, os concluintes que não trabalham apresentam 1% a mais de diferença em relação aos que trabalham 40h ou mais. Esse dado corrobora com o Gráfico anterior, que apresenta nas IES privadas com fins lucrativos um percentual maior de concluintes que não trabalha. Esses dados mostram que instituições privadas, em especial com fins lucrativos, procuram oferecer cursos flexíveis ao perfil de concluintes que trabalham mais de 40hs semanais, com oferta de modalidades flexíveis aos horários de trabalho e estudantes que não trabalham, portanto, buscam cursos cujo custo/benefício esteja próximo da sua realidade econômica e social.

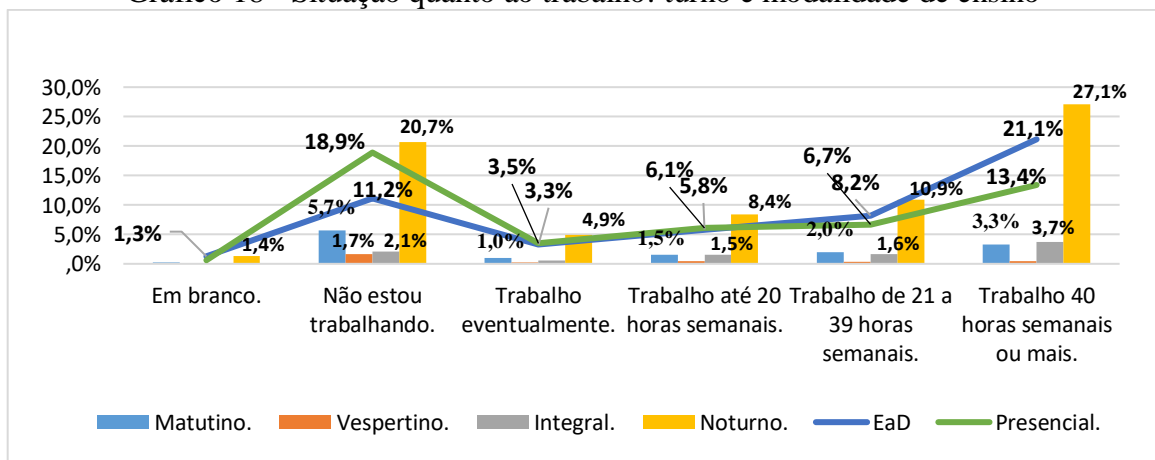
Gráfico 17 - Situação quanto ao trabalho: organização acadêmica



Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do INEP (2018)

No Gráfico 18, foram agrupados os resultados das análises da situação de trabalho em relação ao turno e a modalidade de ensino. Quanto ao primeiro elemento, embora a distribuição se mantenha dentro do padrão geral, com a maioria dos concluintes independente do trabalho no noturno, os que não estão trabalhando apresentam um percentual maior de concluintes no matutino e, os concluintes que declaram trabalhar 40h ou mais tem um maior percentual de nos cursos de tempo integral, o que chama a atenção em relação à necessidade de organização quanto aos horários de trabalho e do curso. O segundo elemento observado, modalidade de ensino, mostra um percentual maior de concluintes que não trabalha, nos cursos presenciais e um aumento gradativo de concluintes na modalidade EaD, conforme o aumento das horas de trabalho.

Gráfico 18 - Situação quanto ao trabalho: turno e modalidade de ensino



Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do INEP (2018)

Quanto à situação de trabalho, os concluintes que trabalham 40 horas ou mais, independente da região, frequentam em percentual maior Universidades, em instituições privadas, na modalidade EaD, o que difere dos concluintes que não trabalham, que representam o segundo maior percentual de concluintes, são em maioria oriundos de cursos presenciais.

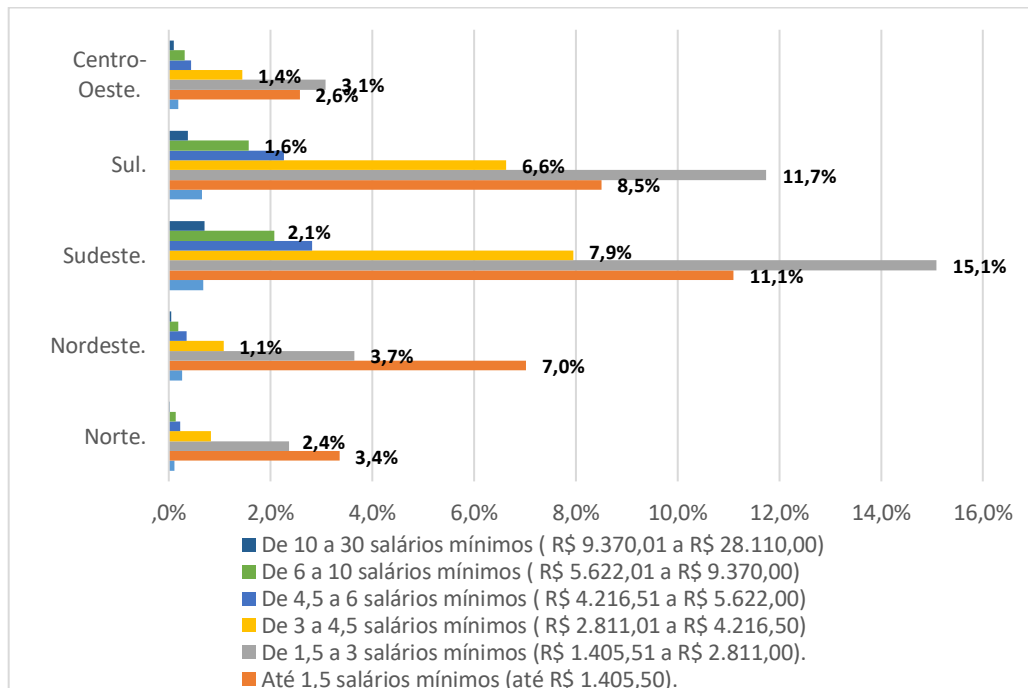
#### **4.1.4 Perfil dos concluintes considerando o elemento renda familiar segundo as características do curso**

Do total de concluintes, 70,6% têm renda familiar de até 3 salários mínimos, dado que mostra aumento de estudantes dessa faixa salarial na área de Pedagogia que, em 2011, correspondia a 48% e, em 2014, a 64,8%. As regiões Norte e Nordeste apresentam o maior percentual de concluintes com faixa de renda de até 1,5 salários mínimos e nenhum concluinte na faixa salarial com mais de 10 salários mínimos.

Com relação à faixa salarial de até 1,5 salários mínimos, houve um aumento percentual de 27,8% para 32,6% entre os anos de 2014 e 2017, e redução no percentual de concluintes com mais de 4,5 salários mínimos de 16,4% para 11,7% em 2017 (INEP, 2014-2018).

Ristoff (2016) pontua a característica socioeconômica dos estudantes de Pedagogia, considerando os três primeiros ciclos do Enade quanto à redução do percentual de estudantes com renda superior a 10 salários mínimos, sendo que, no primeiro ciclo, correspondiam a 8%; no segundo ciclo, 5%; no terceiro ciclo, 4%; no quarto ciclo, 1,8%; e, em 2017, com apenas 1,3%. (ENADE, 2014-2017).

O percentual total de concluintes com renda média familiar de 1,5 até 3 salários mínimos é de 35,9%, até 1,5 salários mínimos é de 32,6%. As regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste apresentam a distribuição equivalente ao percentual total, com a maioria dos concluintes com renda média familiar de 1,5 a 3 salários mínimos seguidos dos que têm até 1,5 salários mínimos e de 3 a 4,5 salários mínimos (Gráfico 19). As regiões Norte e Nordeste, todavia, têm o maior percentual de concluintes com renda familiar até 1,5 salários mínimos, com cerca de 40% do total para a região Norte e mais de 50% do total para a região Nordeste.

Gráfico 19 - Renda média da família: regiões do país<sup>48</sup>

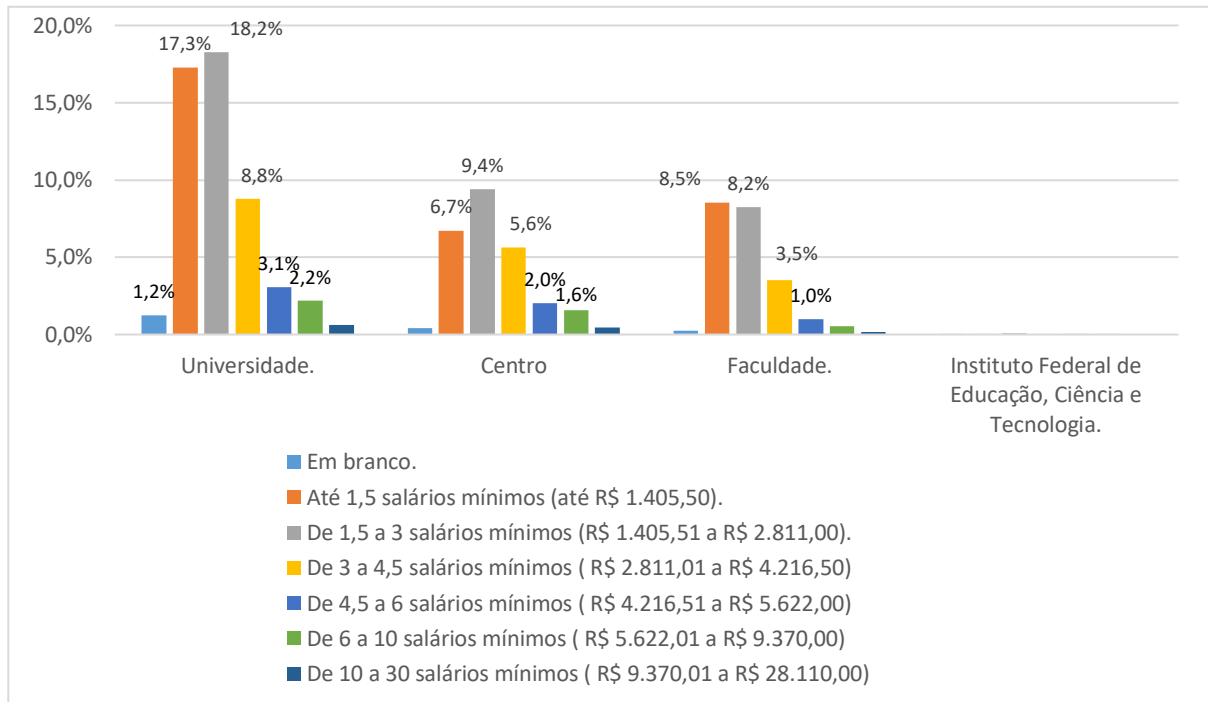
Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do INEP (2018)

As Universidades apresentam a distribuição de concluintes por renda média familiar com a mesma proporção em relação ao número de concluintes, ou seja, concluintes com renda de 1,5 a 3 SM com maior percentual, seguidos dos concluintes com até 1,5 SM e de 3 a 4,5 SM. As IES que apresentam discrepância em relação a essa distribuição de percentuais são as faculdades, cujo maior percentual é de concluintes com até 1,5 SM.

Considerando o acesso que as Universidades oferecem aos programas e projetos que não são desenvolvidos pelas faculdades, constata-se que estudantes com renda menor são maioria em instituições com menos opções quanto ao acesso de programas de extensão e iniciação científica, conseqüentemente, a um conjunto menor de atividades voltadas a sua formação acadêmica.

<sup>48</sup> A coluna correspondente ao grupo com renda média familiar superior a 30 salários mínimos foi retirada do Gráfico por representar menos de 1% dos concluintes.

Gráfico 20 - Renda média da família: organização acadêmica

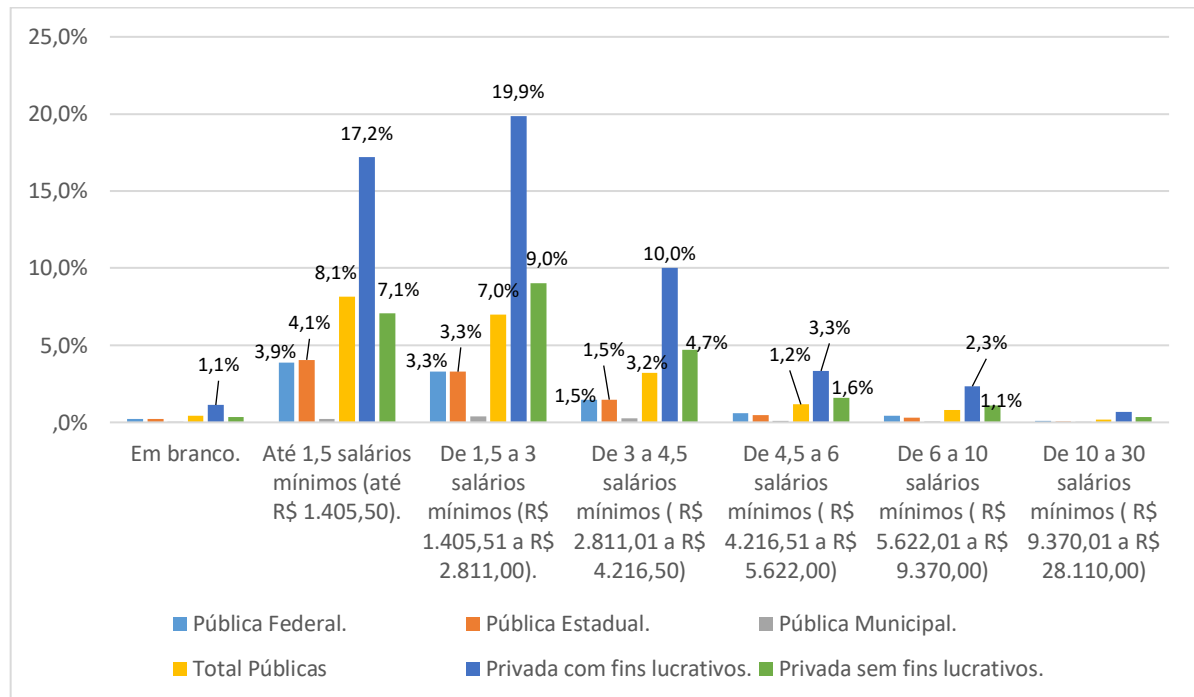


Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do INEP (2018)

No Gráfico 21, são apresentados os percentuais de concluintes por faixa de renda, segundo a categoria administrativa. Para visualização das informações, foram retirados do Gráfico os percentuais correspondentes à categoria Especial e com renda média familiar acima de 30 salários mínimos por corresponderem a menos de 1% dos concluintes e, acrescentada uma coluna representando a somatória dos resultados quanto aos percentuais de IES públicas.

Para os concluintes com renda média familiar de até 1,5 salários mínimos, o percentual em IES públicas é o maior em relação às demais faixas de renda, o que indica um fator de impacto das Políticas de Inclusão e PAA. Observando de forma individual cada uma das categorias administrativas desse conjunto de resultados, as IES Estaduais se destacam com o maior percentual de concluintes.

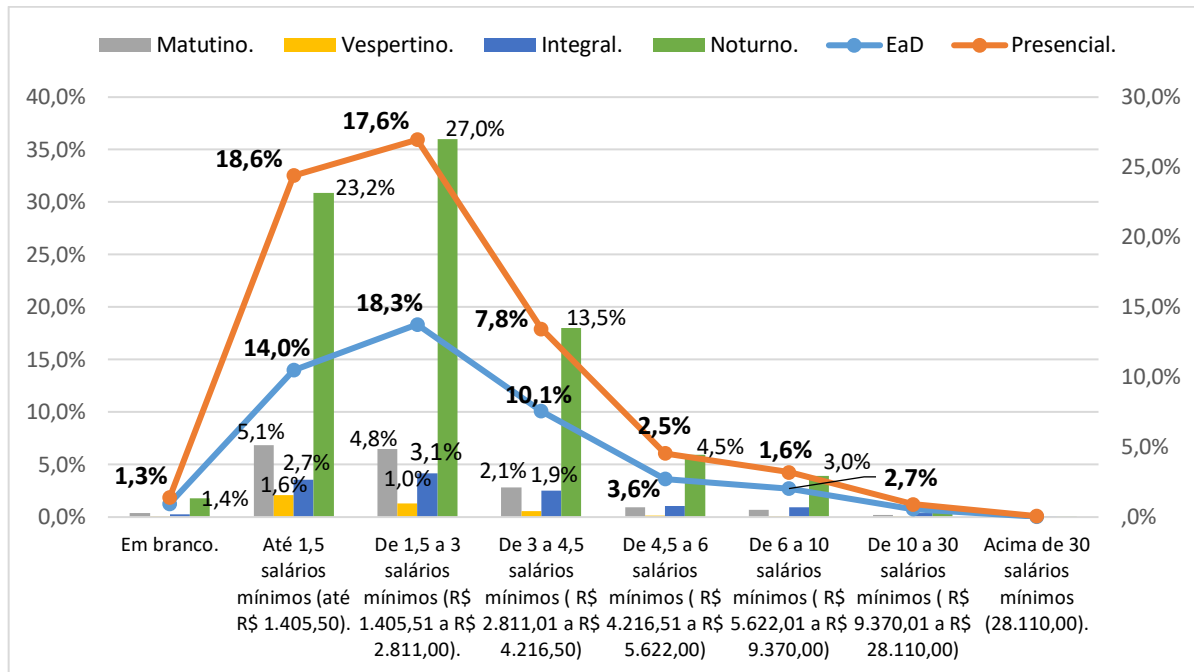
Gráfico 21 - Renda média da família: categoria administrativa



Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do INEP (2018)

O Gráfico 22 apresenta os resultados das correlações entre as variáveis correspondentes à renda média familiar e turno; não há diferença entre a distribuição geral das categorias, mantendo a mesma proporção de concluintes em cada turno segundo as faixas com maior percentual. Ao observarmos as modalidades de ensino, há predomínio de estudantes na modalidade presencial, para as faixas de renda até 1,5 salários mínimos (18,6%), contudo, nas faixas de 3 a 30 salários mínimos o maior percentual é de concluintes da modalidade EaD.

Gráfico 22 - Renda média da família: turno e modalidade de ensino



Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do INEP (2018)

Nesse bloco, os concluintes com renda média familiar de até 1,5 salários mínimos representam o segundo maior percentual de concluintes e se diferem das demais faixas quanto aos percentuais relativos à modalidade de Ensino presencial, Organização acadêmica correspondente às faculdades e às categorias administrativas públicas, com destaque para as IES Estaduais.

#### 4.1.5 Perfil dos concluintes considerando o elemento situação financeira segundo as características do curso

A última variável correspondente à condição socioeconômica dos estudantes, selecionada para a pesquisa, corresponde à situação financeira do concluinte, que permite verificar o percentual de quem depende do trabalho. Considerando a informação anterior de que a maioria dos concluintes frequenta IES privadas, a relação com o trabalho e a dependência quanto ao seu sustento podem influenciar nos fatores relacionados ao tempo de dedicação aos estudos e ao desempenho da prova analisados posteriormente.

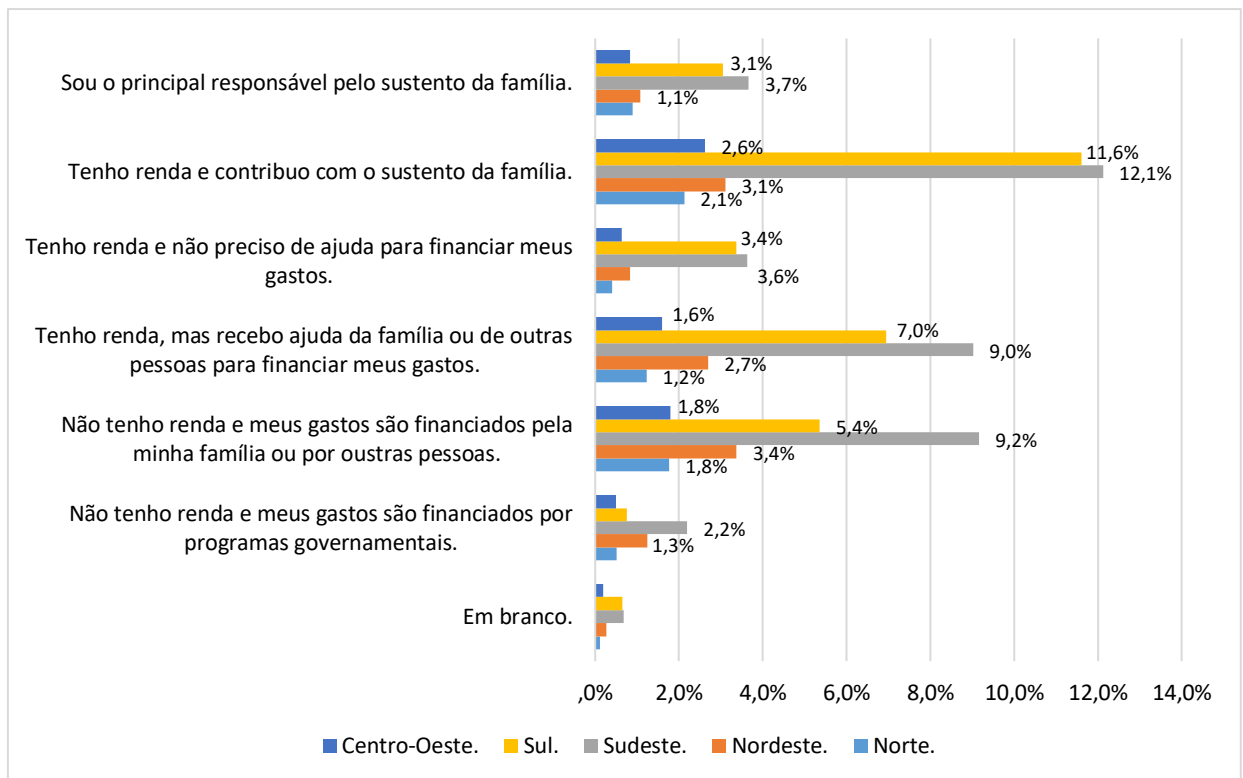
No Gráfico 23, os dados mostram que a maioria dos concluintes tem renda e contribuem com o sustento da família, total de 31,5%; contudo, 21,5% informam que tem renda, mas dependem de ajuda financeira da família para manter seus gastos. Há 21,5% sem

renda que depende da família ou de outras pessoas para manter seus gastos, portanto, 43% dependem de alguma ajuda financeira.

Considerando os resultados do Enade 2017, houve um aumento no percentual de concluintes que têm seus gastos financiados por programas governamentais e por familiares e outras pessoas, das opções B e C. Conseqüentemente, as opções D, E e F de estudantes, que têm renda e não precisam de ajuda para financiar seus gastos e de estudantes que contribuem ou mantêm o sustento da família, reduziu.

Quanto ao grupo de estudantes que tem renda e contribui com o sustento da família, a maioria se concentra nas regiões Sudeste, Sul e Nordeste, respectivamente; assim como os demais grupos das faixas correspondentes à situação financeira, exceto o grupo que não tem renda e tem seus gastos financiados por programas governamentais, cujo maior percentual está concentrado no Sudeste, Nordeste e Sul.

Gráfico 23 - Situação financeira: regiões do país

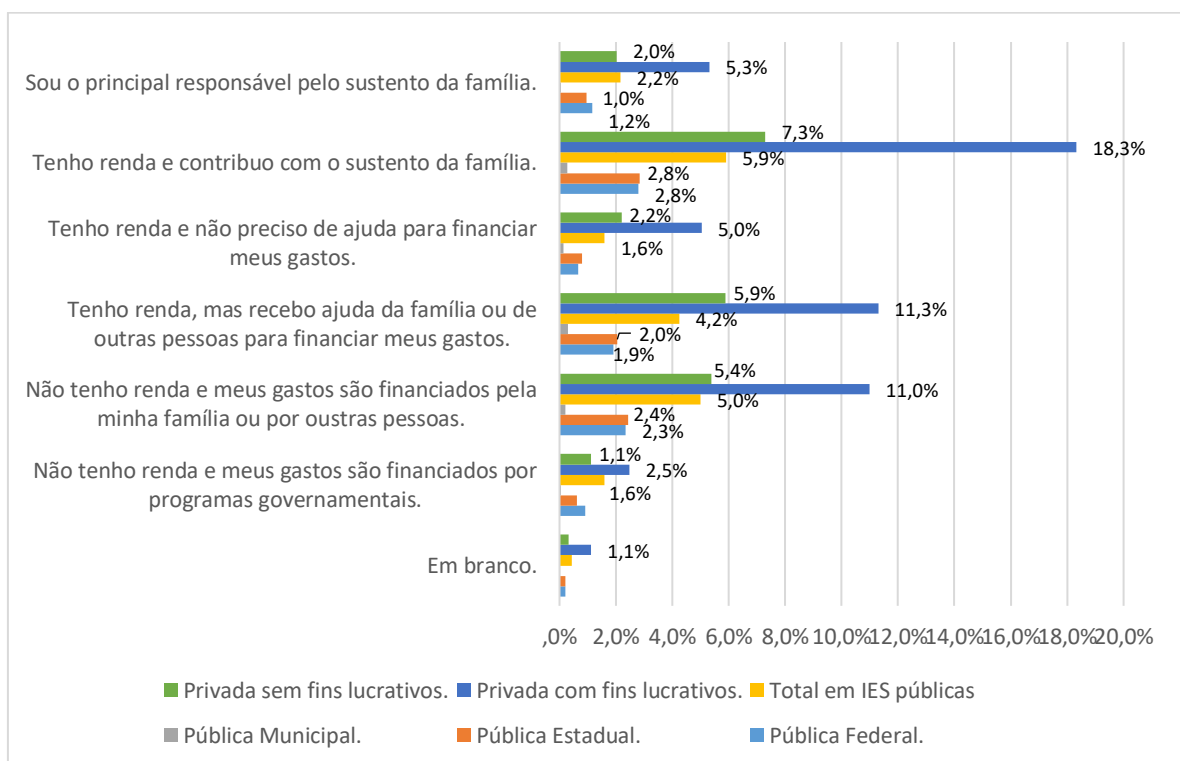


Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do INEP (2018)

Na relação da mesma variável com categoria administrativa, embora a maioria do percentual de concluintes frequente instituições privadas, os dados correspondentes às IES públicas revelam um percentual maior de estudantes que contribuem com o sustento da

família em relação aos que têm seus gastos financiados por programas governamentais. Das IES privadas com ou sem fins lucrativos, a maior diferença percentual corresponde aos concluintes com renda que contribuem com o sustento da família, sendo que as IES privadas com fins lucrativos apresentam percentual acima dos 50% das IES sem fins lucrativos (Gráfico 24).

Gráfico 24 - Situação financeira: categoria administrativa

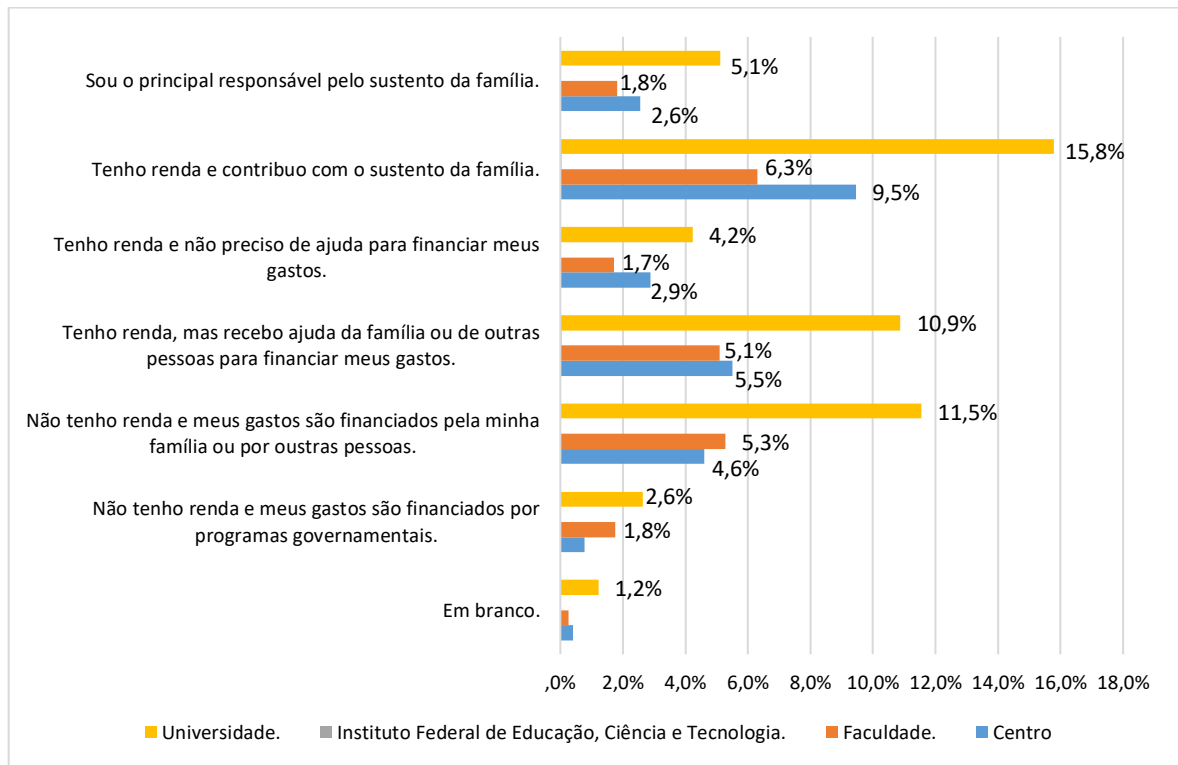


Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do INEP (2018)

Na análise das relações que consideram a variável Organização acadêmica, os resultados corroboram com os percentuais apresentados nas correlações quanto à renda média familiar, em que, as faculdades apresentam um percentual maior de concluintes com renda menor e com situação financeira correspondente a “Não tenho renda e tenho meus gastos financiados pela família, outras pessoas ou programas governamentais,” evidenciando um perfil de estudantes característico dessa organização acadêmica (Gráfico 25).

As colunas correspondentes aos concluintes que não têm renda e são financiados pela família ou por programas governamentais se diferem dos demais grupos em relação, com maior percentual de concluintes em Universidades, Faculdades, Centros Universitários e IFECT, respectivamente.

Gráfico 25 - Situação financeira: organização acadêmica

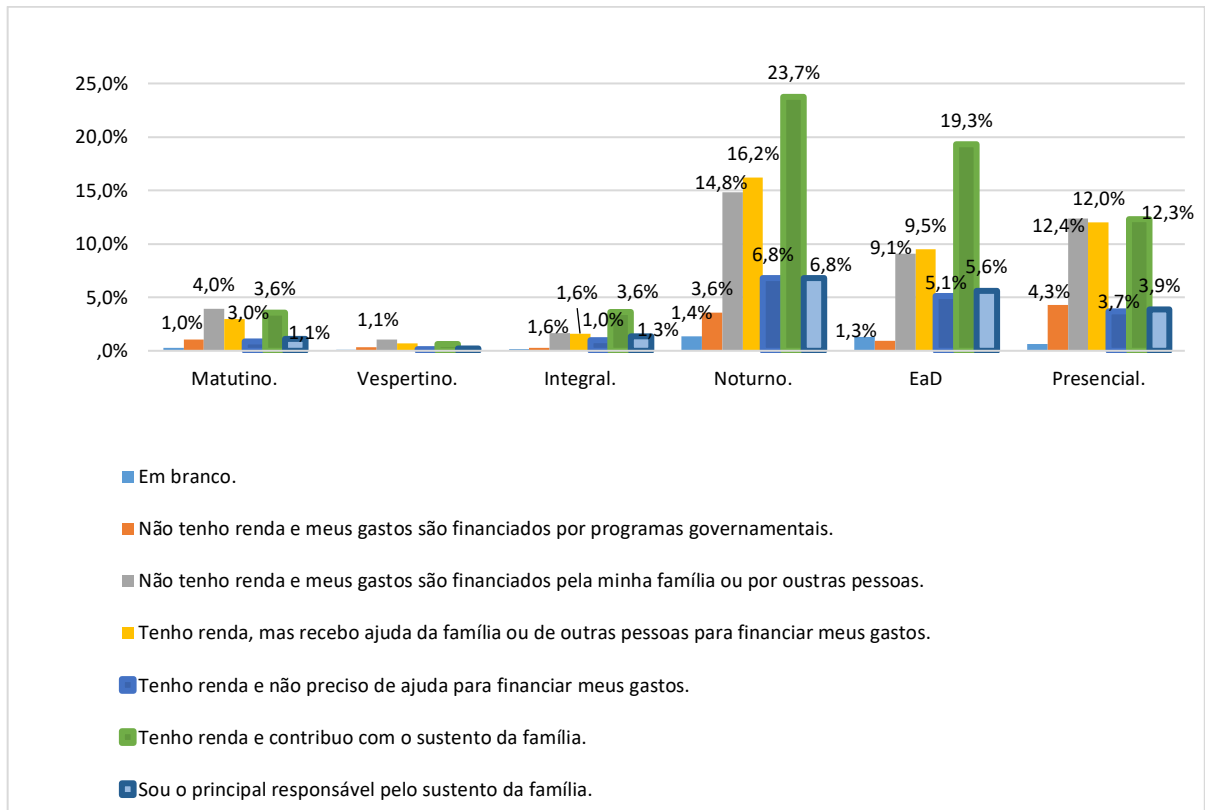


Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do INEP (2018)

Na relação com as variáveis correspondentes ao turno e à modalidade de ensino, os resultados apresentam um percentual maior de concluintes dos cursos no noturno que declaram ter renda e contribuir com o sustento da família, seguido da declaração de ter renda e contar com a ajuda da família. No turno matutino, o maior percentual de concluintes que não tem renda é proporcional ao de concluintes que contribuem com o sustento da família (Gráfico 26).

Na modalidade presencial, o percentual de estudantes que têm renda e contribui com o sustento da família e de estudantes que não têm renda e são mantidos pela família é próximo, enquanto na modalidade EaD, há predomínio de estudantes com renda que contribuem com o sustento da família.

Gráfico 26 - Situação financeira: turno e modalidade de ensino



Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do INEP (2018)

Entre as características que se destacam nesse grupo estão os concluintes com renda e que contribuem com o sustento da família, em maior percentual, oriundos na maioria de Universidade, em IES privadas, na modalidade EaD ou no noturno. E o grupo de concluintes sem renda que depende da família, outras pessoas ou do governo e que apresentam um grande percentual de concluintes oriundos das regiões Norte e Nordeste, com grande percentual em Faculdades da modalidade presencial.

#### 4.2 PERFIL ACADÊMICO DOS CONCLUINTEs DA ÁREA DE PEDAGOGIA-LICENCIATURA- ENADE/2017

Na construção do perfil acadêmico, foram consideradas variáveis correspondentes à/ao: (i) escolaridade do pai, da mãe ou de um familiar; (ii) categoria administrativa do EM; (iii) tipo de formação no EM; (iv) forma de ingresso na ES; (v) bolsa de estudos; (vi) recebimento de algum tipo de auxílio; (vii) recebimento de bolsa durante a graduação; e (viii) tempo de dedicação aos estudos.

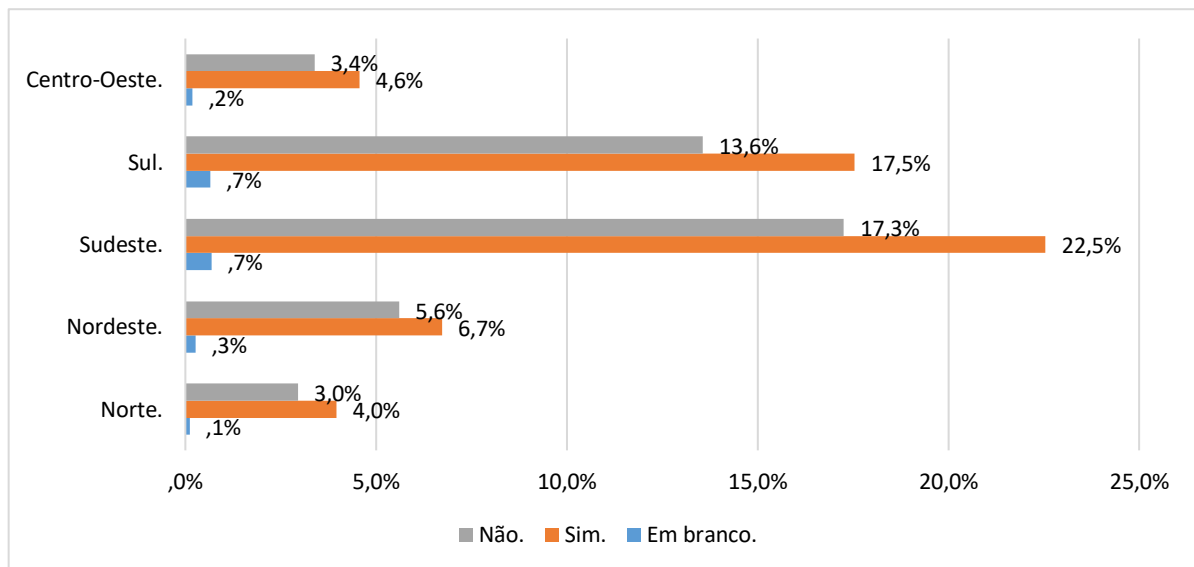
Cada uma delas constitui um subcapítulo de análise com os resultados das correlações que caracterizam o curso e as instituições.

#### 4.2.1 Perfil acadêmico dos concluintes considerando o elemento formação acadêmica de um familiar segundo as características do curso

O relatório do Censo demográfico (2017) apresenta informações relevantes quanto à proporção de filhos com formação em nível superior. Considerando a escolaridade dos pais, a diferença do percentual de filhos que atingiram esse nível de escolarização com pais sem instrução é de 4,6%, enquanto os filhos de pais com ES o percentual é de 69,6%. Nesse sentido, a formação dos pais é um fator relevante ao sucesso acadêmico dos filhos.

No resultado das correlações da variável correspondente à informação quanto à formação de um familiar em nível superior (Gráfico 26), há predomínio de respostas positivas em todas as regiões do país; contudo, nenhuma delas apresenta diferença superior a 5,5%. Portanto, o percentual de concluintes que representa a primeira geração que conclui a ES representa quase 50% do total.

Gráfico 27 - Formação em nível superior de um familiar: regiões do país



Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do INEP (2018)

Na Tabela 4, identificamos apenas 5,7% do total de concluintes com mãe com formação em nível superior, enquanto 11,2% não tem nenhuma escolarização; 42,8% tem o Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Nos resultados correspondentes aos pais, 5,6% tem

formação em nível superior, 14,2% sem nenhuma formação e 46% tem formação no Ensino Fundamental (1º ao 5º ano.).

Considerando os dados do Enade 2014, os percentuais relativos à escolarização do pai apresentam pouca diferença em relação a 2017: diminuição do percentual de pais sem nenhuma formação de 16,5% para 14,2%, e também da formação no Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) de 48,1% para 46%; há aumento de 1% em relação à escolarização do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Ensino Médio. Nos percentuais relativos à escolarização da mãe, há diminuição no percentual das sem escolarização de 14% para 11,2%, e com formação no Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) de 45,3% para 42,8%; houve aumento de 13,7% para 14,7% em relação à formação no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e de 18,9% para 20,6% quanto à formação no Ensino Médio. (INEP, 2014-2018). A correlação não apresenta diferença significativa entre as regiões, com resultados proporcionais ao total de concluintes em todos os níveis de formação da mãe e do pai e em todas as regiões.

Tabela 4 - Escolaridade da mãe e do pai: regiões do Brasil

	Mãe		Pai		Mãe		Pai		Mãe		Pai	
<b>Em branco</b>	0,1%	0,1%	0,3%	0,3%	0,7%	0,7%	0,7%	0,7%	0,2%	0,2%		
<b>Nenhuma</b>	1,0%	1,5%	1,9%	2,7%	3,5%	4,2%	3,8%	4,6%	1,0%	1,2%		
<b>Ensino Fundamental (1º ao 5º Ano) (1ª a 4ª série)</b>	2,8%	3,2%	5,1%	5,65%	14,7%	15,7%	16,7%	17,6%	3,5%	3,9%		
<b>Ensino Fundamental (6º ao 9º Ano) (5ª a 8ª série)</b>	1,0%	0,8%	1,8%	1,5%	4,5%	4,1%	6,2%	5,7%	1,2%	1,0%		
<b>Ensino Médio</b>	1,5%	1,1%	2,6%	2,0%	5,8%	5,0%	9,1%	8,4%	1,6%	1,3%		

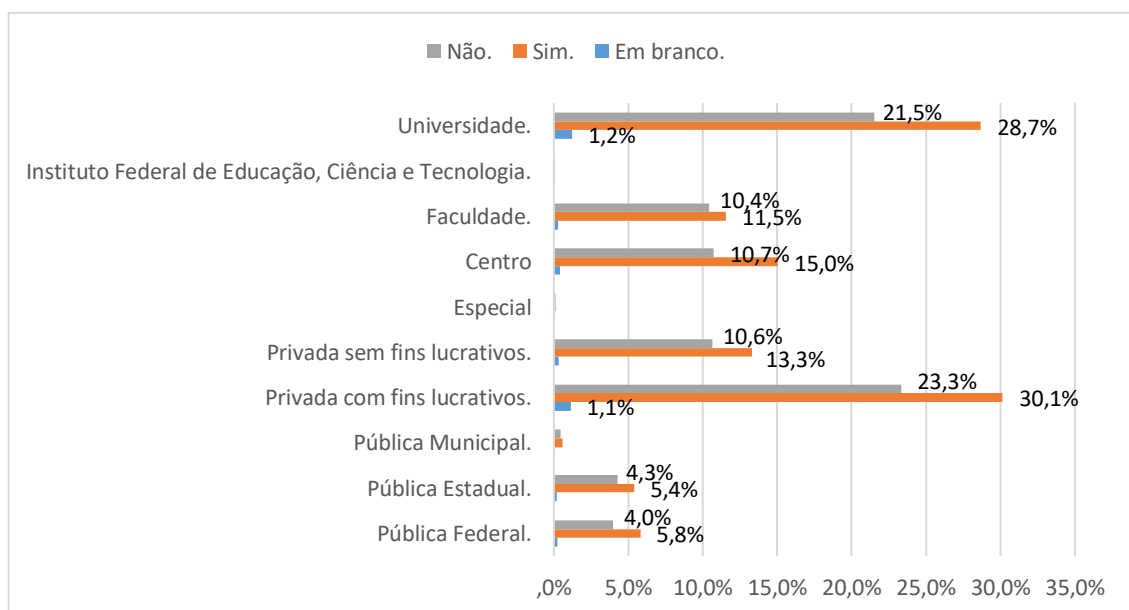
(continuação)										
	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai
<b>Ensino Superior</b>	0,4%	0,3%	0,6%	0,5%	1,5%	1,5%	2,8%	2,8%	0,4%	0,5%
<b>Pós Graduação</b>	0,2%	0,1%	0,3%	0,1%	1,2%	0,6%	1,2%	0,6%	0,2%	0,1%
<b>Total</b>	7,00 %	7,10 %	12,60 %	12,75 %	31,90 %	31,80 %	40,50 %	40,40 %	8,10 %	8,20 %

Fonte Organizado pela autora com base nos dados do INEP (2018)

Considerando a informação da tabela 4, destacamos ainda que 55,3% dos concluintes responderam ter alguém da família com formação em nível superior; contudo, apenas 5,7% das mães e 5,6% dos pais têm o mesmo nível de formação, o que pode ser resultado do fato de a maioria dos concluintes declarar ter cônjuges e/ou filhos.

No Gráfico 27, o cruzamento entre as variáveis que corresponde a alguém da família com formação em nível superior e às distintas categorias administrativas das instituições e organização acadêmica, os dados mostram percentuais maiores em relação à resposta sim em todas as opções, exceto na categoria administrativa correspondente aos Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologia – eles mantêm o mesmo percentual de 0,1 % das respostas.

Gráfico 28 - Formação em nível superior de um familiar: categoria administrativa e organização acadêmica



Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do INEP (2018)

Nas correlações quanto à formação da mãe segundo organização acadêmica das IES, as informações referentes a todas as opções correspondem a um percentual maior em Universidades, Centros Universitários e Faculdades, respectivamente, sem alteração de ordem em nenhuma das opções. (Tabela 5).

Na correlação do mesmo elemento, considerando as informações relativas ao pai, o resultado mantém o padrão de distribuição da mãe. Não há, portanto, relação entre a formação do pai ou da mãe e a organização acadêmica frequentada pelo concluinte de Pedagogia.

Tabela 5 - Formação em nível superior da mãe e do pai: organização acadêmica

	Universidade		Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia		Faculdade		Centro Universitário	
	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai
<b>Em branco</b>	1,2 %	1,2 %	,0 %	,0 %	,3 %	,3 %	,4 %	,4 %
<b>Nenhuma</b>	5,9 %	7,7 %	,0 %	,0 %	2,5 %	3,1 %	2,8 %	3,3 %
<b>Ensino Fundamental (1º ao 5º Ano) (1ª a 4ª série)</b>	21,5 %	23,3 %	,1 %	,1 %	9,6 %	10,2 %	11,7 %	12,4 %
<b>Ensino Fundamental (6º ao 9º Ano) (5ª a 8ª série)</b>	7,5 %	6,6 %	,0 %	,0 %	3,4 %	3,1 %	3,7 %	3,4 %
<b>Ensino Médio</b>	10,7 %	9,1 %	,0 %	,0 %	4,8 %	4,2 %	5,1 %	4,5 %
<b>Ensino Superior</b>	3,0 %	2,9 %	,0 %	,0 %	1,1 %	1,2 %	1,5 %	1,6 %
<b>Pós-Graduação</b>	1,6 %	0,7 %	,0 %	,0 %	0,5 %	,0 %	1,0 %	,0 %
<b>Total</b>	51,40%	51,50%	0,10%	0,10%	22,20%	22,10%	26,20%	25,60%

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do INEP (2018)

Nas correlações da categoria administrativa em relação à formação da mãe, os dados apresentados mostram, para IES sem fins lucrativos e com fins lucrativos, o mesmo padrão percentual. Nas IES públicas estaduais, o percentual de mães sem nenhuma formação ou com formação no Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano é maior que nas outras opções; nas públicas federais, o percentual de mães com formação no Ensino Médio, Ensino Superior e Pós-graduação é maior que nas demais opções, indicando que o nível de formação da mãe é influente nas IES públicas (Tabela 6).

Tabela 6 - Formação em nível superior da mãe e do pai: categoria administrativa

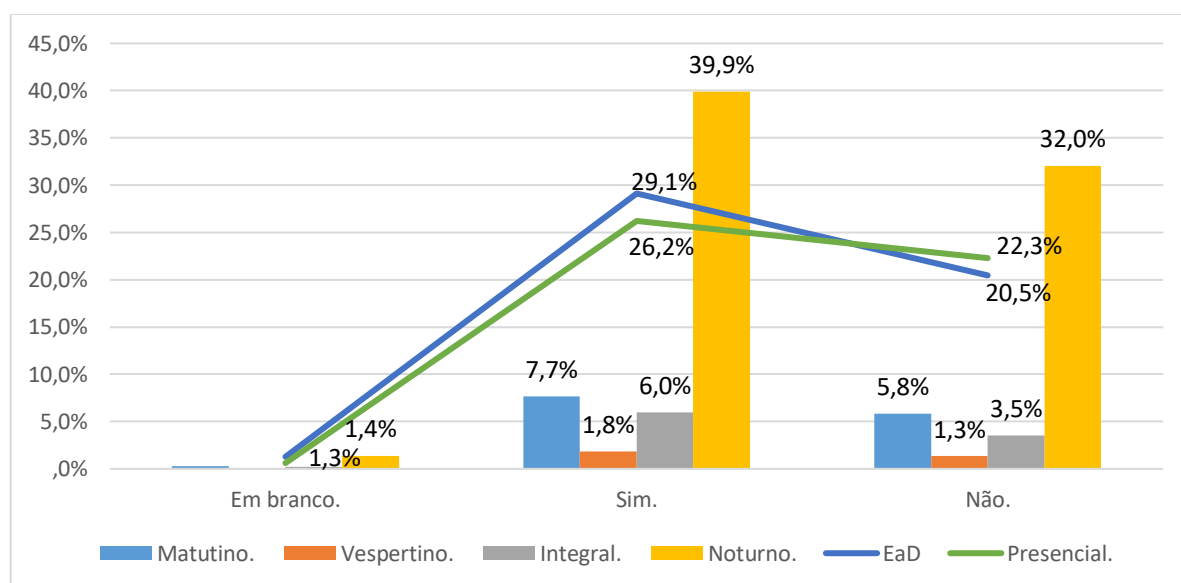
	Especial		Privada sem fins lucrativos		Privada com fins lucrativos		Pública Municipal		Pública Estadual		Pública Federal	
	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai
<b>Em branco</b>	,0 %	,0 %	,3 %	,3 %	1,1 %	1,1 %	,0 %	,0 %	,2 %	,2 %	,2 %	,2 %
<b>Nenhuma</b>	,0 %	,1 %	2,4 %	2,9 %	6,3 %	7,6 %	,1 %	,1 %	1,3 %	1,7 %	1,2 %	1,7 %
<b>Ens. Fund.</b>	,1%	,1 %	10,4 %	11,0%	24,3 %	25,9 %	,4 %	,4 %	3,9 %	4,4 %	3,7 %	4,1 %
<b>Ens. Fund.</b>	,0 %	,0 %	3,7 %	3,4 %	7,9 %	7,0 %	,2 %	,2 %	145 %	1,2 %	1,5 %	1,3 %
<b>Ens. Médio</b>	,0 %	,0 %	5,2 %	4,7 %	10,6 %	,2 %	,3 %	,2 %	2,2 %	1,8 %	2,4 %	1,9 %
<b>Ens. Superior</b>	,0 %	,0 %	1,5 %	1,5 %	2,8 %	1,2 %	,1 %	,1 %	,6 %	,5 %	,7 %	,6 %
<b>Pós Graduação</b>	,0 %	,0 %	0,8 %	,3 %	1,6 %	1,3 %	,0 %	,0 %	,3 %	,1 %	,4 %	,2 %
<b>Total</b>	0,10 %	0,2 0%	24,3 0%	24,10 %	54,60 %	44,30 %	1,10 %	1,0 0%	153,50 %	9,90 %	10,10 %	10,00 %

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do INEP (2018)

Os percentuais correspondentes ao nível de escolarização dos pais dos concluintes, nas IES públicas e privadas, apresentam as mesmas características dos resultados, com percentual maior de pais sem nenhuma formação ou com formação no Ensino Fundamental, e percentual maior de mães com formação no Ensino Médio e com pós-graduação. Em relação às instituições públicas, a única diferença entre os resultados da tabela anterior corresponde à opção de nenhuma formação que, em relação aos pais, tem o mesmo percentual nas IES Estaduais e Federais.

O Gráfico 28 apresenta os resultados das correlações quanto à formação em nível superior de um familiar segundo o turno e modalidade de ensino, sendo a resposta afirmativa de maior percentual em ambos. Os percentuais das modalidades de ensino mostram a EaD com diferença de 8,6% e a presencial de 3,9% de concluintes com um familiar formado em nível superior. Quanto aos turnos, o noturno com 7,9% e o integral com 2,5% correspondem aos com maior percentual de diferença de respostas afirmativas e negativas, enquanto os turnos matutino e vespertino apresentam a diferença de apenas 1,9% e 0,5%, respectivamente.

Gráfico 29 - Formação em nível superior de um familiar:  
modalidade de ensino e turno



Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do INEP (2018)

Na tabela 7, do percentual de pai e mãe nos diferentes níveis de formação acadêmica por turno e modalidade de ensino, os pais sem formação e com formação no Ensino Fundamental I, que corresponde ao ensino de 1ª a 4ª série ou 1º ao 5º ano, tem maior percentual que mães em todos os turnos e modalidades de ensino.

Nos resultados correspondentes à formação no Ensino Fundamental II, de 5ª a 8ª série ou 6º ao 9º ano, apenas o turno vespertino apresenta percentual igual às informações correspondentes ao pai e à mãe, nos demais turnos e modalidades, a mãe apresenta um percentual maior que os pais. Nos resultados correspondentes à formação no Ensino Médio, a mãe apresenta percentual maior que o pai em todos os turnos e modalidades, com destaque ao noturno que apresenta a maior diferença percentual com 15,1% de mães com formação no Ensino Médio e 6,1% de pais com a mesma formação.

Quanto à formação em nível superior e pós-graduação, nos percentuais correspondentes aos turnos matutino e integral e na modalidade presencial o percentual de formação das mães é maior que dos pais, enquanto na modalidade EaD a formação em nível superior é 0,6% maior de pais e 0,1% maior de mães com pós-graduação e, no turno integral, ambos têm o mesmo percentual de formação em nível superior de 0,1% de formação da mãe na pós-graduação e 0% de pais. A diferença percentual em todos os turnos e modalidades é pequena, o fator de maior relevância está na diferença de formação dos pais correspondentes a nenhuma formação e formação no Ensino Fundamental I e o percentual de mães com formação nos níveis superiores a estes ser maior que o de pais em quase todos os turnos e modalidades.

Tabela 7 - Formação em nível superior da mãe e do pai: modalidade de ensino e turno

	Matutino		Vespertino		Integral		Noturno		EaD		Presencial	
	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai
<b>Em branco</b>	,3 %	,3 %	,1 %	,1 %	,2 %	,2 %	1,4 %	1,4 %	1,3 %	1,3 %	,6 %	,6 %
<b>Nenhuma</b>	1,5 %	1,9 %	,4 %	,5 %	1,3 %	1,6 %	8,1 %	10,1 %	6,1 %	7,3 %	5,1 %	6,8 %
<b>Ensino Fundamental (1º ao 5º Ano) (1ª a 4ª série)</b>	5,7 %	6,2 %	1,2 %	1,3 %	4,1 %	4,5 %	31,8 %	34,0 %	23,5 %	24,8 %	19,3 %	21,1 %
<b>Ensino Fundamental (6º ao 9º Ano) (5ª a 8ª série)</b>	2,1 %	1,8 %	0,5 %	,5 %	1,2 %	1,0 %	10,9 %	9,8 %	6,9 %	6,1 %	7,8 %	7,0 %
<b>Ensino Médio</b>	3,0 %	2,6 %	,8 %	,7 %	1,8 %	1,5 %	15,1 %	6,1 %	8,7 %	7,7 %	11,9 %	10,1 %
<b>Ensino Superior</b>	,9 %	,8 %	,2 %	,2 %	,7 %	,6 %	3,9 %	7,7 %	2,6 %	2,7 %	3,0 %	2,9 %
<b>Pós-Graduação</b>	,4 %	,2 %	,1 %	,0 %	,4 %	,2 %	2,2 %	10,1 %	1,7 %	1,0 %	1,4 %	,5 %
<b>Total</b>	13,9 %	13,8 %	3,30 %	3,30 %	9,70 %	9,60 %	73,40 %	79,2 %	50,8 %	50,9 %	49,1 %	49,0 %

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do INEP (2018)

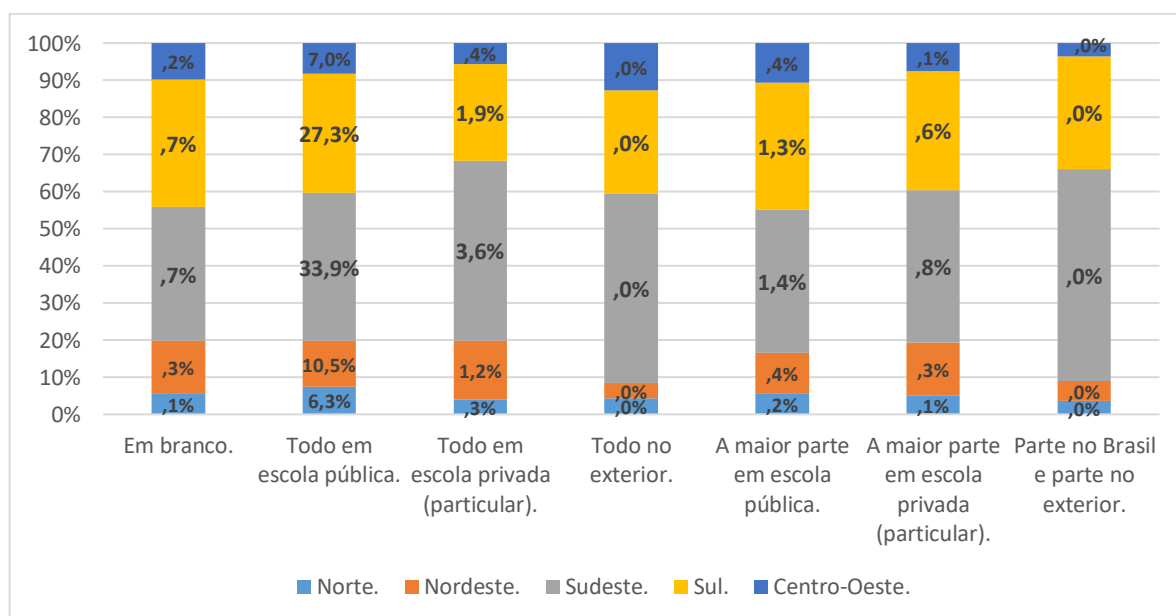
Considerando os estudos realizados pela FONAPRACE (2014) que apresentam o percentual de graduandos das IFES cuja formação da mãe, no Ensino Médio, é de 27,41% e do pai é de 25,04%, o percentual de formação da mãe e do pai dos concluintes de Pedagogia é menor, com 20,6% e 14,8%, respectivamente. O mesmo ocorre com a formação em nível

superior com 11,2% das mães e 5,6% dos pais, enquanto o percentual dos graduandos cuja mãe e o pai têm formação completa em nível superior nas IFES, segundo a Fonaprace (2014) é de 18,14% e 15,03%, respectivamente.

#### 4.2.2 Perfil acadêmico dos concluintes considerando o elemento escola de Ensino Médio segundo as características do curso

Nas relações da origem dos concluintes quanto à formação no Ensino Médio, Gráfico 30, 84,9% teve toda a formação em escola pública mantendo o percentual acima de 80% do último ciclo avaliativo. Destes, 33,9% são oriundos do Sudeste e 27,3% do Sul. Dos 7,4% dos que cursaram todo o EM em escola privada apenas 1,9% estão nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. De todos os cursos de graduação, a área de Pedagogia é o curso que tem o maior percentual de estudantes oriundos de escola pública em todos os ciclos avaliativos, com crescimento de 71% no primeiro ciclo avaliativo do Enade para 84,9% em 2017, situação que não representa todas as áreas avaliadas principalmente as consideradas de alta demanda como o Medicina que não chega a 15%, Odontologia 30% e Direito 45% nos 3 primeiros ciclos avaliativos. (RISTOFF, 2016).

Gráfico 30 - Tipo de escola do ensino médio: regiões do país



Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do INEP (2018)

Nas relações do tipo de escola de Ensino Médio por categoria administrativa, tabela 8, entre as instituições públicas, as IES federais concentram um percentual maior de estudantes com formação do EM toda em escolas privadas, enquanto, dos concluintes que cursaram todo o EM em escolas públicas, o maior percentual pertence às IES estaduais.

Em relação à organização acadêmica, não há diferença quanto à distribuição dos concluintes sendo o maior percentual em Universidades, Centros Universitários e Faculdades, respectivamente, independente da origem do concluinte quanto à escola de Ensino Médio.

Tabela 8 - Tipo de escola do Ensino Médio: categoria administrativa

	Em branco	Todo em Escola Pública	Todo em Escola Privada (particular)	Todo no exterior	A maior parte em Escola Pública	A maior parte em Escola Privada (particular)	Parte no Brasil e Parte no Exterior
<b>Pública Federal</b>	0,2%	8,1%	1,2%	0%	0,3%	0,2%	0%
<b>Pública Estadual</b>	0,2%	8,3%	0,9%		0,3%	0,2%	0%
<b>Pública Municipal</b>	0%	0,9%	0,1%		0%	0%	
<b>Privada com Fins Lucrativos</b>	1,1%	46,9%	3,4%	0%	2,1%	1%	0%
<b>Privada sem Fins Lucrativos</b>	0,3%	20,6%	1,9%	0%	0,9%	0,5%	0%
<b>Especial</b>	0%	0,2%	0%		0%		
<b>Centro</b>	0,4%	22,2%	1,9%	0%	1,1%	0,6%	0%
<b>Faculdade</b>	0,3%	19,6%	1,2%	0%	0,8%	0,4%	0%
<b>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia</b>	0%	0,1%	0%		0%	0%	
<b>Universidade</b>	1,2%	43%	4,3%	0%	1,9%	1%	0%

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do INEP (2018)

Nas relações entre o tipo de escola de Ensino Médio e o turno do curso, na tabela 9, os percentuais indicam a maioria dos concluintes oriundos de escolas públicas e privadas em cursos noturnos, matutinos, integrais e vespertinos, respectivamente. O percentual noturno é 4 vezes maior que o matutino, para os concluintes oriundos de escolas privadas e 6 vezes maior que os concluintes de escolas públicas.

Quanto aos percentuais relativos à modalidade de ensino, há clara diferença entre os concluintes, sendo que o percentual oriundo de escolas públicas é maior na modalidade EaD e, nas escolas privadas, é maior na modalidade presencial.

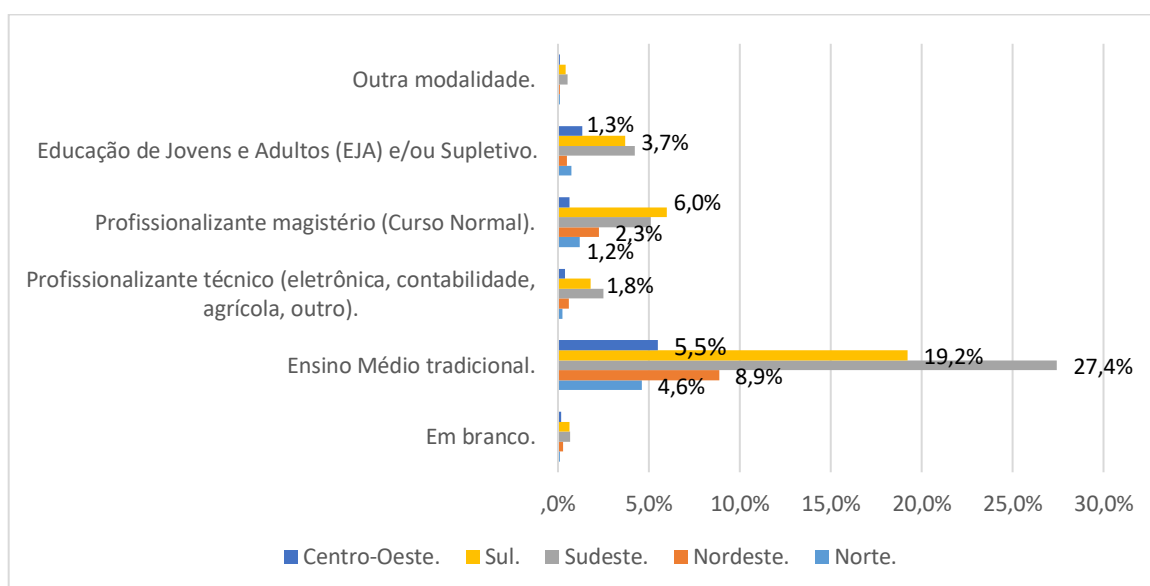
Tabela 9 - Tipo de escola do Ensino Médio: modalidade de ensino e turno

	Em Branco	Todo Escola Pública	Todo Escola Privada (particular)	Todo no Exterior	Parte Brasil e Parte Exterior	A maior parte em Escola Pública	A maior parte em Escola Privada (particular)
<b>Matutino</b>	0,3%	11,4%	1,2%	0%	0%	0,6%	0,3%
<b>Vespertino</b>	0,1%	2,6%	0,4%	0%	0%	0,1%	0,1%
<b>Integral</b>	0,2%	7,8%	1,1%	0%	0%	0,4%	0,2%
<b>Noturno</b>	1,4%	63,2%	4,7%	0%	0%	2,7%	1,3%
<b>EaD</b>	1,3%	43,1%	3,4%	0%	0%	2,0%	1,0%
<b>Presencial</b>	0,6%	41,9%	4,0%	0%	0%	1,7%	0,9%

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do INEP (2018)

Quanto à modalidade de EM por regiões do país (Gráfico 31), o EM tradicional apresenta o maior percentual nas regiões Sudeste, Sul e Nordeste, com 27,4%, 19,2% e 8,9% respectivamente. Com o segundo percentual maior de formação no EM dos concluintes está o curso profissionalizante magistério ou normal superior com percentual de 6% na região Sul e 5,1% na região Sudeste. Com o terceiro maior percentual está o EJA com 4,2% na região Sudeste e 3,7% da região Sul. Em todas as regiões do país, o EM tradicional apresentou o maior percentual de concluintes, seguido do curso profissionalizante do magistério, com exceção do Centro-Oeste que tem como segundo maior percentual os estudantes oriundos do EJA.

Gráfico 31 - Modalidade do ensino médio: regiões do país



Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do INEP (2018)

Na tabela 10, os dados apresentam percentuais equivalentes a todas as modalidades de Ensino Médio em relação ao turno, sendo o percentual maior no noturno, seguido do matutino. Em relação à modalidade de ensino, há uma inversão dos percentuais em relação ao tipo de EM. Na modalidade EaD, o percentual de estudantes formados no EM profissionalizante técnico, magistério ou em outra modalidade é superior à modalidade presencial, enquanto, na modalidade presencial o percentual é maior de estudantes oriundos do EM tradicional.

Tabela 10 - Modalidade do Ensino Médio: modalidade de ensino e turno

	<b>Em Branco</b>	<b>Ensino Médio tradicional</b>	<b>Profissionalizante, técnico (eletrônica, contabilidade, agrícola, outro)</b>	<b>Profissionalizante e magistério (curso normal)</b>	<b>Educação de Jovens e Adultos (EJA) e/ou supletivo</b>	<b>Outra modalidade</b>
<b>Matutino</b>	0,3%	9,4%	0,7%	1,8%	1,4%	0,2%
<b>Vespertino</b>	0,1%	2,2%	0,2%	0,5%	0,3%	0%
<b>Integral</b>	0,2%	5,4%	0,6%	2,6%	0,8%	0,1%
<b>Noturno</b>	1,4%	48,7%	4,0%	10,3%	8,1%	0,9%
<b>EaD</b>	1,3%	30,7%	3,2%	8,9%	6,0%	0,7%
<b>Presencial</b>	0,6%	35,0%	2,3%	6,2%	4,5%	0,6%

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do INEP (2018)

Na tabela 11, apresentamos os percentuais de concluintes segundo a modalidade do EM de acordo com a categoria administrativa e organização acadêmica. Nas primeiras correlações, cabe destacar que, dos estudantes com formação no EM no EJA e/ou supletivo, 6,7% estão em IES públicas e 6,5% em IES privadas com fins lucrativos; e, nas demais modalidades de EM, o percentual de concluintes em IES públicas têm menos de 50% dos concluintes de IES privadas com fins lucrativos. Nas relações da modalidade do EM com as diferentes organizações acadêmicas, os resultados relativos ao percentual de estudantes oriundos do EM tradicional, profissionalizante técnico e profissionalizante magistério apresentam uma diferença menor que 1% do total, dos concluintes de Universidades e da soma dos concluintes dos centros e das faculdades. Em contrapartida, os concluintes com formação de EM no EJA e/ou supletivo apresentam um percentual maior em centros e faculdades em relação ao percentual das universidades.

Tabela 11 - Modalidade do Ensino Médio: categoria administrativa e organização acadêmica

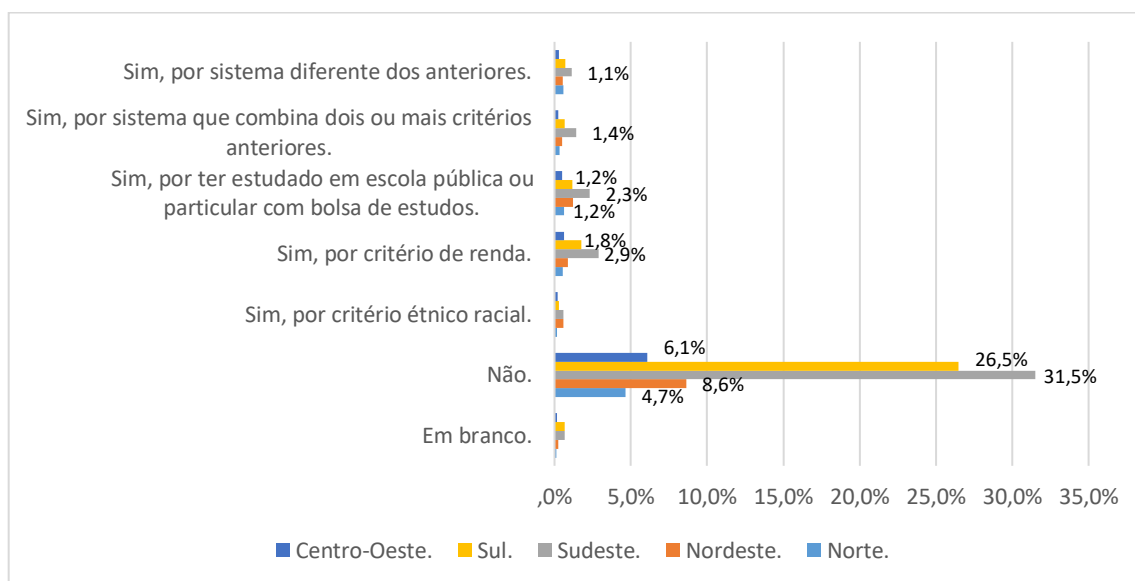
	Outra modalidade	Educação de Jovens e Adultos (EJA) e/ou supletivo	Profissionalizante magistério (curso normal)	Profissionalizante, técnico (eletrônica, contabilidade, agrícola, outro)	Ensino Médio tradicional	Em branco
<b>Pública Federal</b>	0,2%	0,6%	2,1%	0,5%	6,4%	0,2%
<b>Pública Estadual</b>	0,1%	6,0%	2,0%	0,6%	6,4%	0,2%
<b>Publica Municipal</b>	0%	0,1%	0,1%	0,1%	0,8%	0%
<b>Privada com Fins Lucrativos</b>	0,7%	6,5%	8,0%	3,0%	35,2%	1,1%
<b>Privada sem Fins Lucrativos</b>	0,3%	2,8%	2,9%	1,3%	16,6%	0,3%
<b>Especial</b>	0%	0%	0,1%	0%	0,1%	0,1%
<b>Centro</b>	0,3%	3,1%	4,0%	1,5%	16,8%	0,4%
<b>Faculdade</b>	0,3%	2,6%	2,4%	1,1%	15,6%	0,3%
<b>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia</b>	0%	0%	0%	0%	0,1%	0%
<b>Universidade</b>	0,7%	4,8%	8,7%	2,9%	33,2%	1,2%

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do INEP (2018)

#### 4.2.3 Perfil acadêmico dos concluintes considerando o elemento forma de ingresso na ES segundo as características do curso

Quanto ao ingresso na ES, apresentado no Gráfico 32, 77,4% dos concluintes afirmam não ter entrado por meio de PAA ou Inclusão Social, revelando que os estudantes de Pedagogia, no geral, não se beneficiam das políticas de acesso à ES em nenhuma das regiões do país. Do percentual de pouco mais de 20% que afirmam ter se beneficiado dessas políticas, os critérios renda e estudo em escola pública ou particular com bolsa, respectivamente, foram as alternativas com o percentual maior de escolha.

Gráfico 32 - Forma de ingresso na ES: regiões do país



Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do INEP (2018)

Quando observados os resultados em relação à modalidade de ensino, tabela 12, o percentual de estudantes que não se beneficia com nenhuma política de acesso é superior na modalidade EaD; portanto, os estudantes da modalidade presencial têm percentual maior de ingresso por PAA ou políticas de inclusão, em todos os critérios de seleção. Quanto aos turnos, mesmo com o maior percentual de concluintes que não ingressaram por meio de políticas de acesso a ES, o noturno também apresenta o maior percentual de concluintes beneficiados pelas diferentes opções de acesso apresentadas, seguido do turno matutino.

Tabela 12 - Forma de ingresso na ES: modalidade de ensino e turno

	Em Branco	Não	Sim, por critério étnico racial	Sim, por critério renda	Sim, por estudo em escola pública/particular com bolsa	Sim, por sistema que combina diversos critérios	Sim, por sistema diferente dos anteriores
<b>Presencial</b>	0,6%	35,0%	1,3%	4,0%	4,2%	2,1%	2,0%
<b>EaD</b>	1,3%	42,4%	0,6%	2,7%	1,6%	1,1%	1,2%
<b>Noturno</b>	1,4%	57,9%	1,2%	5,0%	3,8%	2,1%	1,9%
<b>Integral</b>	0,2%	7,3%	0,2%	0,4%	0,6%	0,3%	0,8%
<b>Vespertino</b>	0,1%	2,2%	0,2%	0,2%	0,4%	0,2%	0,1%
<b>Matutino</b>	0,3%	10,0%	0,3%	1,1%	1,1%	0,6%	0,1%

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do INEP (2018)

Nas relações do ingresso por meio de PAA ou Inclusão Social e as categorias administrativas, tabela 13, embora as políticas públicas de acesso na ES tenham como foco as instituições públicas, a soma dos percentuais de instituições públicas federais, estaduais e municipais não chega a 3% em nenhuma das opções de acesso.

Na mesma tabela, o baixo percentual de concluintes beneficiados com ingresso por meio de PAA ou Inclusão Social nas IES públicas mostra baixo percentual de diferença no ingresso de estudantes beneficiados pelos critérios étnico racial, renda, sistema que combina dois ou mais critérios anteriores e/ou por sistema diferente dos anteriores, que apresentam diferença inferior a 2% das faculdades e das Universidades.

Tabela 13 - Forma de ingresso na ES: categoria administrativa e organização acadêmica  
(continua)

	<b>Em Branco</b>	<b>Não</b>	<b>Sim, por critério étnico racial</b>	<b>Sim, por critério de renda</b>	<b>Sim, por ter estudado em escola pública ou particular com bolsa de estudos</b>	<b>Sim, por sistema que combina dois ou mais critérios anteriores</b>	<b>Sim, por sistema diferente dos anteriores</b>
<b>Pública Federal</b>	0,2%	6,0%	0,4%	0,5%	1,4%	0,7%	0,8%
<b>Pública Estadual</b>	0,2%	6,9%	0,6%	0,3%	1,2%	0,3%	0,5%
<b>Publica Municipal</b>	0%	0,9%	0%	0%	0,1%	0%	0%
<b>Privada com Fins Lucrativos</b>	1,1%	44,1%	0,6%	3,9%	2,1%	1,4%	1,3%
<b>Privada sem Fins Lucrativos</b>	0,3%	19,3%	0,2%	2,0%	1,1%	0,7%	0,7%
<b>Especial</b>	0%	0,2%	-	0%	0%	-	0%
<b>Centro</b>	0,4%	22,3%	0,2%	1,6%	0,7%	0,4%	0,6%
<b>Faculdade</b>	0,3%	16,7	0,3%	2,2%	1,3%	0,7%	0,7%
<b>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia</b>	0%	0,1%	0%	0%	0%	0%	0%
<b>Universidade</b>	1,2%	38,3%	1,3%	2,9%	3,8%	2,0%	1,9%

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do INEP (2018)

A área de Pedagogia apresenta como característica em todas as regiões do país o alto percentual de concluintes oriundos de IES privadas, com ou sem fins lucrativos, mesmo com um percentual de renda inferior a três salários mínimos que não se beneficia significativamente com os programas de acesso à ES superior em IES públicas, como

apresentado na tabela anterior e, conforme a tabela 14, tem um baixo percentual de concluintes beneficiados por bolsa durante a graduação.

Na correlação de financiamento do curso pelas regiões do país, conforme explicitado no Gráfico 33, a região Nordeste apresenta o maior percentual de concluintes que não se beneficiou de nenhum tipo de financiamento por ter frequentado cursos gratuitos, a região Sul apresentou maior percentual de concluintes que, mesmo frequentando cursos pagos, não recebeu nenhum tipo de financiamento, e a região Sudeste apresentou maior percentual de concluintes beneficiados em todos os tipos de financiamento.

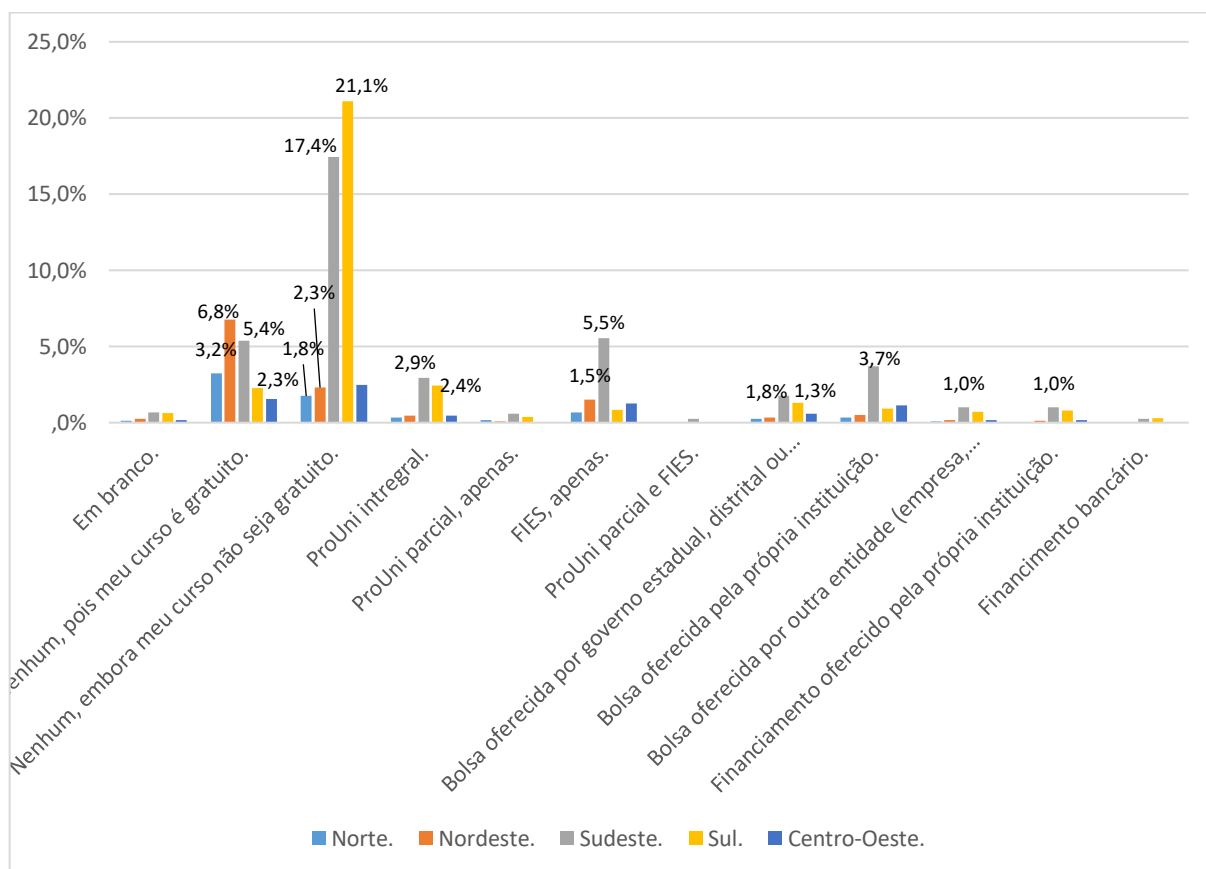
Outro dado que se destaca é o percentual de concluintes beneficiados pelo ProUni integral e parcial, com total de 6,6% e 1,4%, respectivamente. O Programa Universidade para todos, criado pelo governo federal com o objetivo de ofertar bolsas a estudantes de baixa renda, ultrapassou o total de 300.000 bolsas em 2014, distribuídas em todas as áreas de conhecimento. Os beneficiários destacaram-se quanto ao desempenho nas provas do Enade, com resultado dos estudantes com bolsa ProUni superiores aos demais estudantes em 78% das áreas avaliadas em 2008, 93,9% em 2011, 88% em 2009 e 100% em 2012. (RISTOFF, 2016).

#### **4.2.4 Perfil acadêmico dos concluintes considerando o elemento financiamento do curso segundo as características do curso**

Quanto ao financiamento do curso, Gráfico 33, cabe destacar que as regiões Nordeste, Sudeste e Norte apresentam o maior percentual de concluintes que não recebeu qualquer tipo de financiamento por frequentar cursos gratuitos. A região Sul apresentou o maior percentual de concluintes sem financiamento, mesmo frequentando instituições privadas.

De todas as regiões a que tem mais concluintes beneficiados pelo ProUni, Fies e bolsas das próprias instituições é a região Sudeste.

Gráfico 33 - Financiamento do curso: regiões do país



Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do INEP (2018)

Na tabela 14, as informações quanto ao financiamento do curso por categoria administrativa, o percentual de cada tipo de financiamento e/ou bolsa em IES privadas com e sem fins lucrativos apresentam uma diferença percentual correspondente ao total de concluintes de cada categoria. O item que corresponde ao percentual de estudantes beneficiados por bolsa oferecida pela própria instituição, porém, apresenta percentual maior em IES sem fins lucrativos, mesmo estas tendo um percentual menos de concluintes no geral.

Tabela 14 - Financiamento do curso: categoria administrativa e organização acadêmica

	<b>Pública Federal</b>	<b>Pública Estadual</b>	<b>Pública Municipal</b>	<b>Privada com Fins Lucrativos</b>	<b>Privada sem Fins Lucrativos</b>	<b>Especial</b>	<b>Centro</b>	<b>Faculdade</b>	<b>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia</b>	<b>Universidade</b>
<b>Em Branco</b>	0,2%	0,2%	0%	1,1%	0,3%	0%	0,4%	0,3%	0%	1,2%
<b>Nenhum, pois meu curso é gratuito</b>	9,2%	9,2%	0,2%	0,5%	0,1%	-	0,2%	0,1%	0,1%	17,8%
<b>Nenhum, embora o curso não seja gratuito</b>	0,1%	0%	0,4%	32,3%	12,2%	0%	17,6%	7,2%	0%	20,2%
<b>ProUni integral</b>	0%	0%	-	4,7%	1,9%	-	1,5%	0,8%	-	3,3%
<b>ProUni parcial, apenas</b>	0%	0%	0%	0,8%	0,4%	0%	0,4%	0,6%	-	0,3%
<b>FIES, apenas</b>	0%	0%	0%	6,5%	3,2%	-	1,9%	6,1%	-	1,8%
<b>ProUni parcial e FIES</b>	0%	0%	0%	0,2%	0,1%	-	0,1%	0,2%	-	0,1%
<b>Bolsa oferecida por governo estadual, distrita ou....</b>	0,1%	0,2%	0,3%	2,3%	1,2%	0,1%	1,1%	1,5%	0%	1,6%
<b>Bolsa oferecida pela própria instituição</b>	0,3%	0,1%	0,1%	2,8%	3,2%	0%	1,3%	2,0%	0%	3,2%
<b>Bolsa oferecida por outra entidade.</b>	0%	0%	0%	1,4%	0,6%	0%	0,6%	0,7%	-	0,8%
<b>Financiamento oferecido pela própria instituição</b>	0%	0%	0%	1,3%	0,8%	0%	0,8%	0,7%	-	0,7%
<b>Financiamento bancário</b>	0%	-	0%	0,5%	0,2%	-	0,3%	0,1%	-	0,3%

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do INEP (2018)

Dos concluintes que não receberam nenhum tipo de financiamento, o maior percentual que corresponde a cursos gratuitos está na modalidade presencial, enquanto o percentual maior corresponde à modalidade EaD, embora tenha frequentado cursos pagos. Os concluintes do noturno e da modalidade EaD formam os grupos com maior percentual de estudantes beneficiados com bolsas do ProUni integral e bolsas oferecidas pelos governos, instituições e outras entidades. Quanto aos concluintes da modalidade presencial constituem o maior percentual beneficiado pelo ProUni parcial e Fies.

Tabela 15 - Financiamento do curso: modalidade de ensino e turno

	<b>Matutino</b>	<b>Vespertino</b>	<b>Integral</b>	<b>Noturno</b>	<b>Presencial</b>	<b>EaD</b>
<b>Em Branco</b>	0,3%	0,1%	0,2%	1,4%	0,6%	1,3%
<b>Nenhum, pois meu curso é gratuito</b>	3,5%	1,9%	0,5%	8,7%	15,2%	3,9%
<b>Nenhum, embora o curso não seja gratuito</b>	5,0%	0,4%	3,2%	36,5%	10,8%	34,3%
<b>ProUni integral</b>	1,1%	0,1%	0,2%	5,1%	3,1%	3,5%
<b>ProUni parcial, apenas FIES, apenas</b>	0,2%	0%	0%	1,0%	0,7%	0,6%
<b>ProUni parcial e FIES</b>	1,0%	0,3%	0,1%	8,5%	9,7%	0,1%
<b>Bolsa oferecida por governo estadual...</b>	0%	0%	0%	0,3%	0,3%	0%
<b>Bolsa oferecida por governo estadual...</b>	0,6%	0,1%	0,3%	3,3%	2,6%	1,7%
<b>Bolsa oferecida pela própria instituição</b>	1,4%	0,2%	0,5%	4,5%	3,8%	2,8%
<b>Bolsa oferecida por outra entidade</b>	0,3%	0%	0,1%	1,6%	1,1%	1,0%
<b>Financiamento oferecido pela própria instituição</b>	0,3%	0%	0,1%	1,8%	0,9%	1,3%
<b>Financiamento bancário</b>	0,1%	0%	0%	0,5%	0,2%	0,4%

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do INEP (2018)

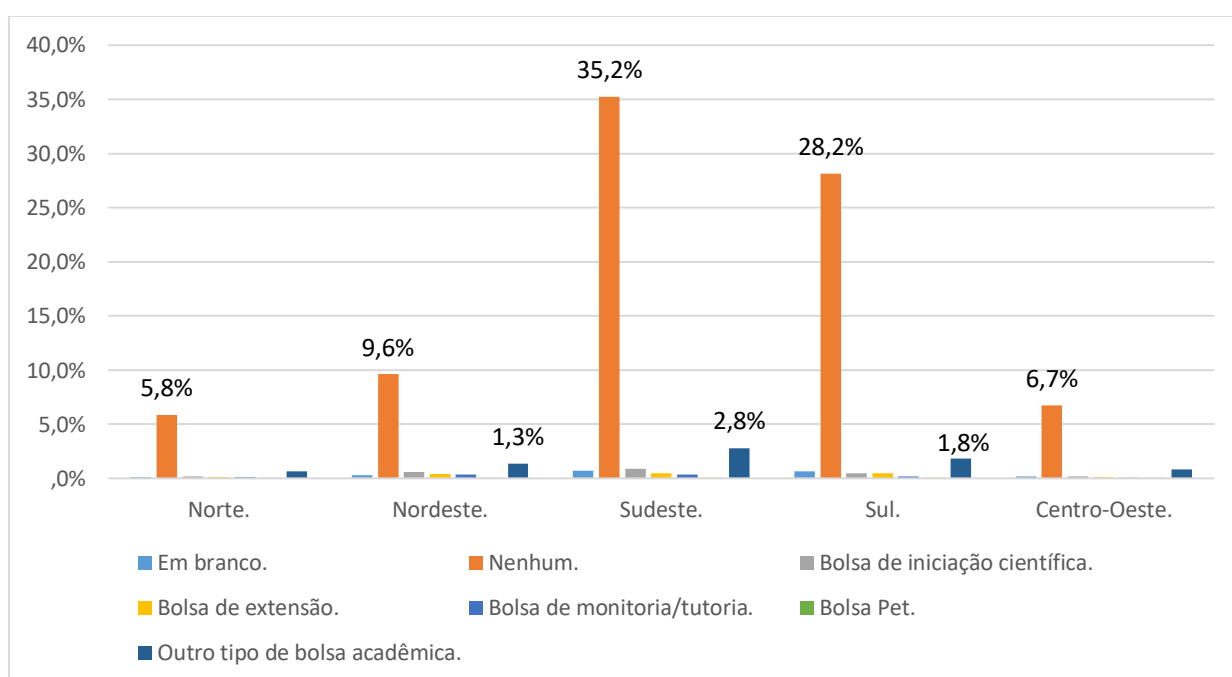
Do total de concluintes que realizaram o Enade em 2017, 85.6% não recebeu nenhum benefício de bolsa durante a graduação (Gráfico 34). As bolsas de iniciação científica, extensão, monitoria/tutoria e PET não atingiram 1% dos concluintes em nenhuma das regiões do país; apenas as regiões Sudeste, Sul e Nordeste obtiveram mais de 1% de concluintes com outros tipos de bolsas.

#### 4.2.5 Perfil acadêmico dos concluintes considerando o elemento benefício segundo as características do curso

Os concluintes de Pedagogia, embora, tenham um grande número com renda média igual ou inferior a 3 salários mínimos, 85,5% não foi beneficiado com nenhum tipo de bolsa de estudos.

Independente da região do país, os percentuais de estudantes beneficiados com bolsa de iniciação científica, extensão, monitoria/tutoria e pet é inferior a 1%.

Gráfico 34 - Benefício de bolsa na graduação: regiões do país



Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do INEP (2018)

Dos 14,4% de concluintes que receberam algum tipo de bolsa, 10% é oriundo da modalidade presencial e 5,3% destes recebeu outro tipo de bolsa diferente das oferecidas por políticas públicas governamentais, institucionais ou fundações de amparo à pesquisa. O maior percentual de concluintes beneficiados frequenta o noturno, corroborando com a informação anterior de que mesmo os estudantes sem renda e que dependem de programas governamentais frequentam o noturno. Entre as bolsas oferecidas, as de Iniciação Científica têm o maior percentual de concluintes beneficiados, enquanto as bolsas PET apresentam o menor percentual.

Tabela 16 - Benefício de bolsa na graduação: modalidade de ensino e turno

	<b>Em Branco</b>	<b>Nenhum</b>	<b>Bolsa de iniciação científica</b>	<b>Bolsa de extensão</b>	<b>Bolsa de monitoria/tutoria</b>	<b>Bolsa Pet</b>	<b>Outro tipo de Bolsa acadêmica</b>
<b>Presencial</b>	0,6%	38,6%	2,1%	1,5%	0,9%	0,2%	5,3%
<b>EaD</b>	1,3%	47,0%	0,2%	0,1%	0,1%	0%	2,2%
<b>Noturno</b>	1,4%	64,0%	1,3%	0,9%	0,6%	0,1%	5,0%
<b>Integral</b>	0,2%	8,4%	0,2%	0,1%	0,1%	0%	0,6%
<b>Vespertino</b>	0,1%	2,2%	0,2%	0,1%	0,1%	0%	0,2%
<b>Matutino</b>	0,3%	11,0%	0,6%	0,2%	0,2%	0%	1,3%

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do INEP (2018)

Na tabela 17, as correlações do benefício de bolsa com as categorias administrativas, as IES públicas apresentam o maior percentual de bolsa de iniciação científica, extensão, monitoria/tutoria e PET, enquanto as IES privadas apresentam o dobro do percentual de concluintes beneficiados por outros tipos de bolsa.

Tabela 17 - Benefício de bolsa na graduação: categoria administrativa e organização acadêmica

	<b>Em Branco</b>	<b>Nenhum</b>	<b>Bolsa de iniciação científica</b>	<b>Bolsa de extensão</b>	<b>Bolsa de monitoria/tutoria</b>	<b>Bolsa Pet</b>	<b>Outro tipo de Bolsa acadêmica</b>
<b>Pública Federal</b>	0,2%	6,5%	0,7%	0,6%	0,4%	0,1%	1,4%
<b>Pública Estadual</b>	0,2%	6,9%	0,7%	0,5%	0,3%	0%	1,2%
<b>Publica Municipal</b>	0%	0,8%	0%	0%	0%	0%	0,2%
<b>Privada com Fins Lucrativos</b>	1,1%	50,2%	0,3%	0,2%	0,2%	0%	2,6%
<b>Privada sem Fins Lucrativos</b>	0,3%	21,1%	0,5%	0,2%	0,1%	0%	1,9%
<b>Especial</b>	0%	0,1%	0%	0%	0%		0,1%
<b>Centro</b>	0,4%	23,9%	0,3%	0,1%	0,1%	0%	1,4%
<b>Faculdade</b>	0,3%	19,7%	0,3%	0,2%	0,1%	0%	1,6%
<b>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia</b>	0%	0,1%	0%	0%	0%	0%	0
<b>Universidade</b>	1,2%	41,9%	1,7%	1,3%	0,8%	0,2%	4,4%

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do INEP (2018)

Garantir o acesso e a permanência dos estudantes na ES vai além das políticas de acesso e das bolsas de estudo, principalmente aos estudantes de instituições públicas, situadas em geral nos grandes centros. Dessa forma, para que estudantes de diferentes perfis socioeconômicos concluam a ES, os benefícios relacionados à assistência estudantil são fundamentais. Para Barreto (2014, p. 22):

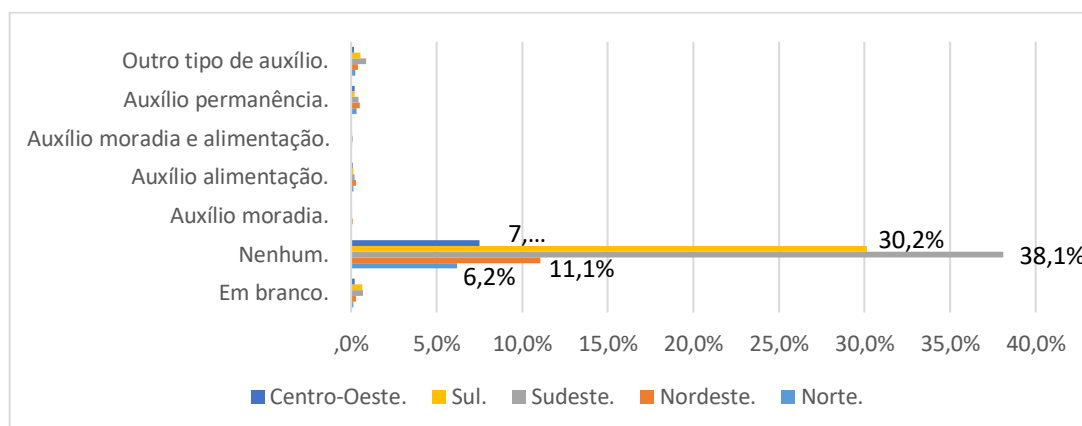
Na política de educação, a assistência estudantil exerce o papel fundamental de mobilizar recursos de forma a garantir a permanência e o percurso dos estudantes socialmente desfavorecidos no processo de formação profissional. Compreender a assistência estudantil, como parte da política educacional, significa assegurar um componente mobilizador da educação, contribuindo para a formação de uma sociedade bem escolarizada. As moradias estudantis quando aliadas a outros programas de assistência estudantil são poderosas ferramentas de combate à evasão.

No Brasil, o Pnaes auxilia estudantes de baixa renda das IES federais. Na área de Pedagogia, embora a maioria dos concluintes seja oriunda de IES privadas, compreender o impacto das políticas de assistência estudantil é fundamental para compreender como essa área se caracteriza diante dessas políticas.

No Gráfico 35, estão distribuídos os percentuais de concluintes beneficiados com algum auxílio permanência durante o período de graduação. Na área de Pedagogia, 93% dos concluintes não recebeu nenhum tipo de auxílio e, dos 7% que receberam, 0,7% são do Norte, 1,6% do Nordeste, 2,4% do Sudeste, 1,5% do Sul e 0,7% do Centro-Oeste.

O auxílio permanência e outros tipos de auxílio foram as opções com maior percentual, sendo as regiões Sudeste e Nordeste as de maior percentual de beneficiados. A região Centro-Oeste, com 0,5% de 8,1% de concluintes, e a região Norte com 0,6% de 7,0%, foram as regiões com menor percentual de concluintes beneficiados com algum tipo de auxílio.

Gráfico 35 - Auxílio permanência: regiões do país



Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do INEP (2018)

As IES privadas obtiveram um total de 1,3% - para instituições com fins lucrativos - e 0,7% - para instituições sem fins lucrativos -, de concluintes beneficiados com algum tipo de auxílio. Das IES públicas, concluintes com algum tipo de auxílio representam, nas federais, 2,2% e, nas estaduais, 1%. O auxílio permanência foi, na área de Pedagogia, o que obteve o maior percentual de beneficiados nas IES públicas, enquanto, nas IES privadas, o maior percentual foi de outros tipos de auxílio. Quanto à organização acadêmica, as Universidades obtiveram o maior percentual de concluintes beneficiados, sendo, 1,4% com o auxílio permanência (Tabela 18).

Tabela 18 - Auxílio permanência: categoria administrativa e organização acadêmica

	Em branco	Nenhum	Auxílio Moradia	Auxílio alimentação	Auxílio moradia e alimentação	Auxílio permanência	Outro tipo de auxílio
<b>Pública Federal</b>	0,2%	7,6%	0,1%	0,5%	0,1%	1,0%	0,5%
<b>Pública Estadual</b>	0,2%	8,8%	0,1%	0,2%	0%	0,4%	0,3%
<b>Publica Municipal</b>	0%	1,0%	-	-	-	0%	0%
<b>Privada com Fins Lucrativos</b>	1,1%	52,2%	0,1%	0,1%	0%	0,2%	0,9%
<b>Privada sem Fins Lucrativos</b>	0,3%	23,2%	0%	0,1%	0%	0,1%	0,5%
<b>Especial</b>	0%	0,2%	0%	-	-	0%	0%
<b>Centro</b>	0,4%	25,3%	0%	0%	0%	0,1%	0,4%

<b>Faculdade</b>	0,3%	21,1%	0%	0%	0%	0,2%	0,6%
<b>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia</b>	0%	0,1%	0%	0%	0%	0%	0%
<b>Universidade</b>	1,2%	46,6%	0,2%	0,7%	0,2%	1,4%	1,2

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do INEP (2018)

Nas correlações entre auxílio, modalidade de ensino e turno, a modalidade EaD obteve o maior percentual de concluintes sem nenhum tipo de auxílio, assim como o turno noturno. Do percentual que obteve algum tipo de auxílio, a modalidade presencial obteve 1,6% dos concluintes beneficiados com auxílio permanência e outro tipo de auxílio, e, 2,4% do noturno com os mesmos benefícios.

Tabela 19 - Auxílio permanência: modalidade de ensino e turno

	Em Branco	Nenhum	Auxílio Moradia	Auxílio alimentação	Auxílio moradia e alimentação	Auxílio permanência	Outro tipo de auxílio
<b>Presencial</b>	0,6%	44,1%	0,2%	0,8%	0,2%	1,6%	1,6%
<b>EaD</b>	1,3%	48,8%	0%	0,1%	0%	0,1%	0,6%
<b>Noturno</b>	1,4%	68,8%	0,1%	0,4%	0,1%	0,9%	1,5%
<b>Integral</b>	0,2%	9,0%	0%	0,1%	0%	0,1%	0,2%
<b>Vespertino</b>	0,1%	2,7%	0%	0,1%	0%	0,2%	0,1%
<b>Matutino</b>	0,3%	12,4%	0%	0,2%	0%	0,4%	0,4%

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do INEP (2018)

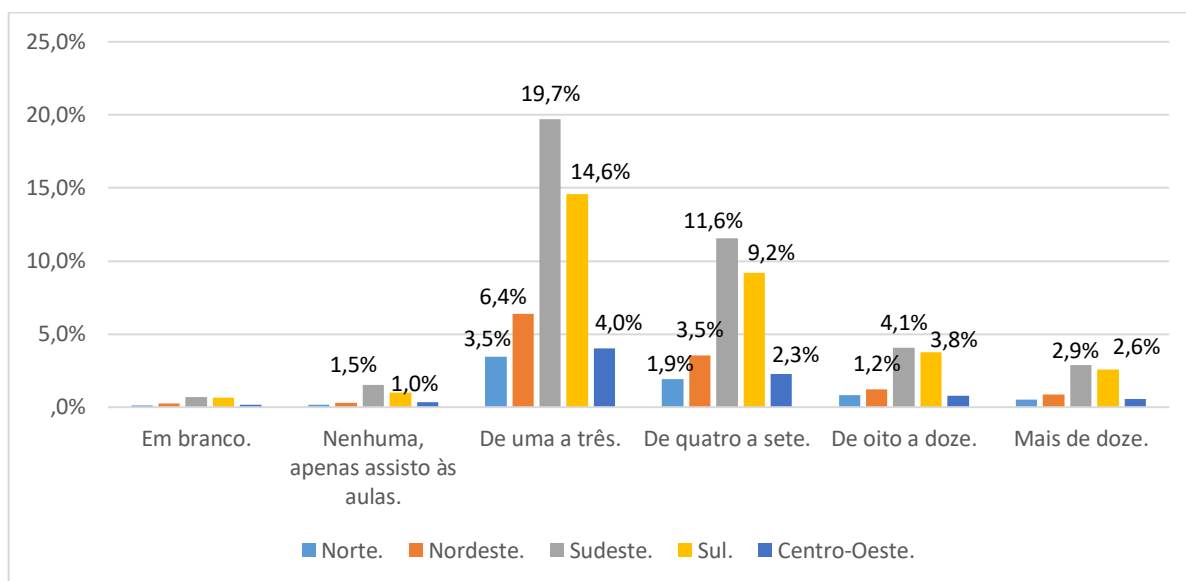
Considerando o perfil socioeconômico dos concluintes de Pedagogia, com o maior percentual de concluintes que trabalham, estudam em IES privadas e dependem de sua renda para o pagamento das mensalidades, o tempo de dedicação aos estudos é evidentemente menor. Apenas 3,3% dos estudantes, entretanto, afirmaram não dedicar nenhum tempo aos estudos. Em todas as regiões do país, mais da metade dos concluintes respondeu que dedica de uma a três horas por semana para os estudos, enquanto, apenas 7,5 % do total dedicam 12 horas ou mais aos estudos.

#### 4.2.6 Perfil acadêmico dos concluintes considerando o elemento tempo de dedicação aos estudos segundo as características do curso.

Embora os concluintes que afirmaram frequentar cursos gratuitos, nas tabelas anteriores, sejam, em grande parte das regiões Sudeste, Norte e Nordeste, as duas últimas regiões não se destacam no tempo de dedicação aos estudos (Gráfico 36).

A variável com maior percentual de concluintes de todas as regiões do país corresponde ao tempo de 1 a 3 horas de estudos por semana. Um tempo pequeno, se considerarmos o grande número de concluintes oriundos da modalidade EaD, que exige do estudante autonomia quanto aos estudos dos materiais disponibilizados pelos programas.

Gráfico 36 - Tempo de dedicação aos estudos: regiões do país



Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do INEP (2018)

Dentre as IES públicas, as federais têm o maior percentual de concluintes que dedica 4 horas ou mais aos estudos e as estaduais que dedica de uma a três horas. Quanto às categorias administrativas, as Universidades apresentam o maior percentual de concluintes que dedica mais de 4 horas semanais aos estudos, enquanto os Centros Universitários têm o maior percentual de estudantes que afirmam não dedicar nenhum tempo aos estudos.

Tabela 20 - Tempo de dedicação aos estudos: categoria administrativa e organização acadêmica

(continua)

	Em Branco	Nenhum, apenas assistindo as aulas	De uma a três	De quatro a sete	De oito a doze	Mais de doze
<b>Pública Federal</b>	0,2%	0,2%	4,5%	3,0%	1,2%	0,8%
<b>Pública Estadual</b>	0,2%	0,3%	4,9%	2,8%	1,0	0,7%
<b>Publica Municipal</b>	0%	0%	0,6%	0,2%	0,1%	0,1%

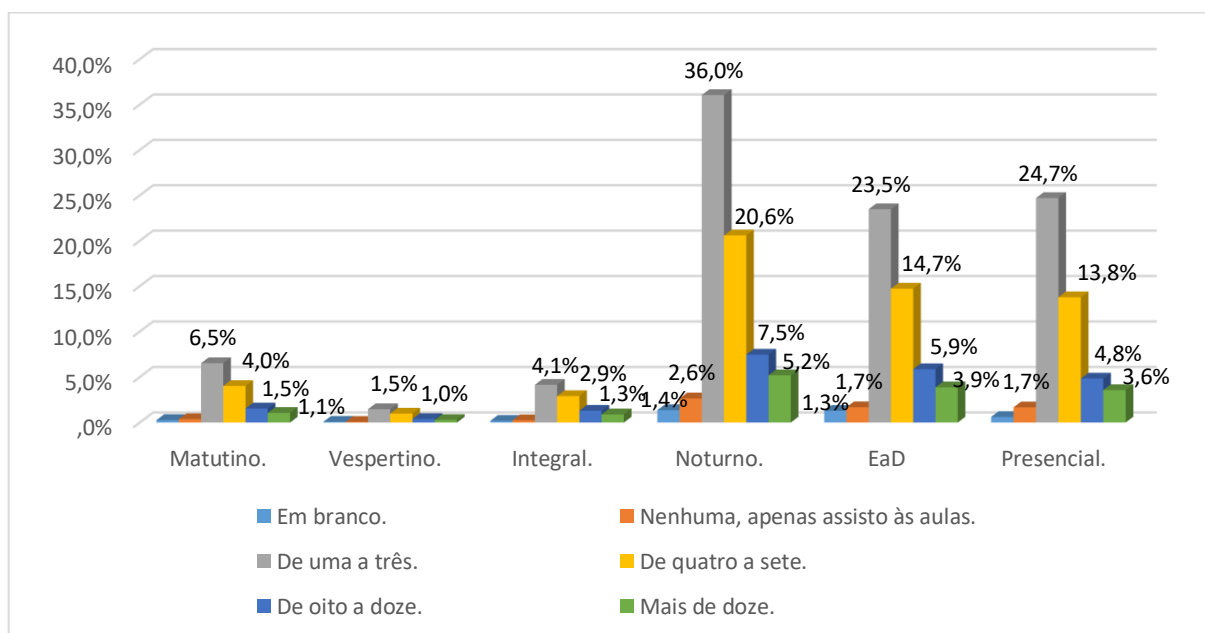
(conclusão)

	<b>Em Branco</b>	<b>Nenhum, apenas assistindo as aulas</b>	<b>De uma a três</b>	<b>De quatro a sete</b>	<b>De oito a doze</b>	<b>Mais de doze</b>
<b>Privada com Fins Lucrativos</b>	1,1%	2,0%	26,4%	15,4%	5,7%	3,9%
<b>Privada sem Fins Lucrativos</b>	0,3%	0,8%	11,8%	6,9%	2,6%	1,9%
<b>Total</b>	1,80%	3,30%	48,20%	28,30%	10,60%	7,40%
<b>Especial</b>	0%	0%	0,1%	0,1%	0%	0%
<b>Centro</b>	0,4%	0,9%	12,5%	7,4%	2,9%	2,0%
<b>Faculdade</b>	0,3%	0,8%	11,3%	6,1%	2,1%	1,7%
<b>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia</b>	0%	0%	0,1%	0%	0%	0%
<b>Universidade</b>	1,2%	1,6%	24,3%	14,9%	5,7%	3,7%
<b>Total</b>	1,90%	3,30%	48,30%	28,50%	10,70%	7,40%

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do INEP (2018)

O tempo de dedicação aos estudos por turno e modalidade de ensino (Gráfico 37) mostra que os concluintes de Pedagogia, no geral, não dispõem de mais de três horas semanais para dedicar-se aos estudos, sendo que o percentual de estudantes que não dedica nenhum tempo aos estudos é inferior a 3% em todos e turnos ou modalidades e apenas concluintes do noturno, com percentual superior a 5% dedica mais de 12 horas aos estudos. O percentual de concluintes em cada faixa de tempo de dedicação aos estudos apresenta pouca diferença nas modalidades EaD e presencial.

Gráfico 37 - Tempo de dedicação aos estudos: modalidade de ensino e turno



Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do INEP (2017)

O tempo de dedicação aos estudos é em grande maioria de 1 a 3 horas por semana em relação a todos os elementos analisados, independente da região, turno, modalidade de ensino ou característica da instituição.

Na faixa de quatro a sete horas, há um aumento do percentual em instituições públicas, considerando que o perfil indica a necessidade permanente de uma carga horária de trabalho elevada, além das responsabilidades familiares, há pouca disponibilidade de tempo para se dedicar aos estudos o que corrobora com os resultados apresentados.

## **5 DESEMPENHO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA NO ENADE 2017 SEGUNDO ATRIBUTOS DAS INSTITUIÇÕES E DO CURSO**

A área de Pedagogia, em todos os ciclos do Enade tem apresentado resultados inferiores a maioria das áreas avaliadas, a média de notas das provas de formação geral, igual para todas as áreas, e do componente específico, responsável por avaliar as competências necessárias ao profissional formado, é menor que a maioria das áreas avaliadas. Embora o resultado da avaliação seja resultado de inúmeros fatores e de vários aspectos que influenciam no resultado final de cada curso, o Conceito Geral do Curso e a média ponderada das provas do Enade evidenciam uma preocupação de diferentes pesquisadores quanto à formação dos profissionais responsáveis pela Educação Básica e, portanto, merecem a análise individual que caracterize cada um desses elementos e subsidie ações e políticas direcionadas aos indicadores que demonstrem fragilidade.

A Média Geral do estudante, na prova do Enade, resulta da soma da média ponderada da prova de conhecimentos gerais, formada por 8 questões objetivas e 2 questões discursivas que corresponde a 25% e a média ponderada de conhecimentos específicos, com 27 questões objetivas e 3 questões discursivas, que corresponde a 75% da nota final. Para a obtenção do conceito Enade, são realizados cálculos específicos do desempenho médio dos estudantes nas provas de Formação Geral e Conhecimentos Específicos e do desvio padrão nacional para cada área avaliada, o cálculo de afastamento padronizado e o cálculo da média ponderada de cada prova. (INEP, 2017).

O conceito do curso obtido por meio do Enade em conjunto com informações quanto à organização didático-pedagógica, à infraestrutura destinada ao curso e à titulação dos professores é utilizado para atribuir o Conceito Preliminar de Curso, que é usado como ferramenta de diagnóstico, monitoramento e regulação da autorização de oferta do curso pela instituição.

Em 2017, do total de 1.212 conceitos atribuídos aos cursos da área de Pedagogia de todo o país, 27,3% dos cursos teve conceito 1 ou 2; 42,5% tiveram conceito 3 e 27% tiveram conceitos 4 ou 5. Das regiões que obtiveram maior percentual de cursos com conceito 5 estão Sudeste com 6,8% e Sul com 5,2%, enquanto as regiões Nordeste e Norte possuem o maior percentual de cursos com conceito 1, sendo 12,5% e 7,5%, respectivamente. A região Centro-Oeste apresentou o menor percentual de cursos com conceito 1 e 5, apenas 0,8%, uma concentração percentual maior no conceito 3, com 38,8%. (INEP, 2017).

Na distribuição dos conceitos por Categoria Administrativa, as IES públicas apresentam 6% do total de cursos com conceito 5 enquanto as privadas apresentam 4%, já em relação ao conceito mínimo, as IES privadas obtiveram apenas 0,8% de cursos com conceito 1 enquanto as públicas 4%. Os maiores percentuais de cursos das IES públicas obtiveram conceito 3, 42,8%, e 4, 25%, nas IES privadas os maiores percentuais de cursos obtiveram conceito 3 com 42,4% e 2 com 28%. (INEP, 2017).

Quando analisadas as Modalidades de Ensino, embora o número de alunos da modalidade EaD seja superior ao presencial, o número de cursos presenciais é superior ao número de cursos EaD sendo 1.116 cursos presenciais e 96 cursos EaD. O percentual de conceitos 1 (3,5%), 3 (43,1%), 4 (22,4%) e 5 (4,9%) da modalidade presencial é maior que da modalidade EaD, com 3,1%, 36,4%, 21,8% e 3,1%, respectivamente, enquanto, dos cursos com conceito 2 a modalidade EaD obteve 36,4%, percentual maior que a presencial com 24,9%. (INEP, 2017).

Atendendo ao segundo objetivo específico de identificar a distribuição dos resultados das provas de Formação Geral e Conhecimentos específicos, e explorar os dados que compõem o conceito geral dos cursos, as tabelas a seguir distribuem as notas pelos elementos que caracterizam os cursos, Região de Funcionamento, Categoria Administrativa, Organização Acadêmica, Turno e Modalidade de Ensino.

Segundo o relatório Geral da Área de Pedagogia (Licenciatura) do Enade de 2017, a média geral dos concluintes de todo o país, na prova de Formação Geral (FG) foi 47,4, com desvio padrão de 0,1 e desvio padrão de 17,3. Na prova de Conhecimentos Específicos (CE), a média foi 40,7, desvio padrão de 15,5. (INEP, 2018, p. 129). Nossa análise tomou por referência, portanto, os grupos de concluintes cujo percentual de notas iguais ou superiores a 4,0 para as duas provas. (INEP, 2017).

Neste capítulo, são apresentados os resultados das correlações das notas do componente de Formação Geral e Conhecimentos específicos, em Gráfico e tabelas, organizados pela distribuição do percentual de notas por faixa e com a somatória geral da faixa e da variável e a soma das notas iguais ou maiores que 40 e o percentual correspondente a essa soma em relação à soma total da variável.

## 5.1 RESULTADOS DAS CORRELAÇÕES DAS NOTAS DE FG E CE POR REGIÃO DO PAÍS

Da análise da prova de Formação Geral, igual para todas as áreas avaliadas e, portanto, único componente possível de ser comparado quanto ao desempenho dos estudantes no Enade 2017, a área de Pedagogia (Licenciatura) teve média geral de 47,4, com diferença de 14,6 em relação à média geral da área com maior desempenho (Engenharia Química), e 3,6 pontos de diferença da área com menor pontuação (Tecnologia em Rede de Computadores), cuja média geral foi 43,8.

Segundo o relatório de Formação Geral publicado pelo Inep (2017, p. 24), as Unidades Federativas com as menores médias de Formação Geral no Enade 2017 foram Roraima, Amazonas, Alagoas, Mato Grosso, Amapá, Tocantins, Rondônia, Maranhão, Sergipe e Mato Grosso do Sul; ou seja, 50% dos estados pertencem à região Norte; 30% à região Nordeste e 20% à região Centro-Oeste, em comparação com os resultados da Área de Pedagogia, apenas as regiões Norte e Centro-Oeste corroboram com os resultados, já que a região Nordeste apresenta diferença percentual menor que 1 da região Sul. Na tabela 21, independente de qual faixa de notas forem consideradas, as regiões Sudeste e Sul apresentam os maiores percentuais de notas superiores à média do componente de Formação Geral.

Tabela 21 – Faixa de nota do componente de Formação Geral por região

<b>Faixa de nota</b>	<b>Norte</b>	<b>Nordeste</b>	<b>Sudeste</b>	<b>Sul</b>	<b>Centro-Oeste</b>	<b>Total</b>
<b>0-0.9</b>	0,06%	0,09%	0,21%	0,16%	0,06%	0,59%
<b>1-9</b>	0,16%	0,21%	0,61%	0,43%	0,19%	1,60%
<b>10-19</b>	0,41%	0,56%	1,70%	1,38%	0,47%	4,53%
<b>20-29</b>	0,79%	1,11%	3,70%	3,18%	0,90%	9,68%
<b>30-39</b>	1,29%	2,04%	6,41%	5,39%	1,45%	16,58%
<b>40-49</b>	1,58%	2,68%	8,43%	7,00%	1,79%	21,47%
<b>50-59</b>	1,43%	2,76%	8,69%	6,64%	1,55%	21,07%
<b>60-69</b>	0,85%	1,95%	6,36%	4,59%	1,12%	14,87%
<b>70-79</b>	0,36%	0,92%	3,19%	2,22%	0,46%	7,16%
<b>80-89</b>	0,10%	0,27%	1,01%	0,66%	0,14%	2,18%
<b>90-99</b>	0,01%	0,02%	0,13%	0,10%	0,01%	0,27%
<b>Total</b>	7,04%	12,61%	40,44%	31,75%	8,14%	100,00%
<b>Total = &lt;40</b>	4,33%	8,60%	27,81%	21,21%	5,07%	67,02%

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do INEP (2018)

Dos resultados do Componente Específico, tabela 22, o total de notas iguais ou superiores a 40 é menor que 50% em todo o país, mostrando o baixo rendimento dos concluintes de Pedagogia quanto ao desenvolvimento das competências específicas ao exercício da profissão.

Das regiões que apresentaram o melhor percentual estão o Sudeste e o Nordeste, com percentuais de notas iguais ou superiores a 40 acima dos 50%. O Norte apresenta o menor percentual, abaixo dos 40% do total de notas.

Segundo o resumo técnico do Ideb (INEP, 2017) a região com menor desempenho nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é a região Norte, com 4.1, esta também é a região com menor desempenho no Enade, resultado que mostra a importância de políticas educacionais direcionadas aos resultados individuais das diferentes regiões para que o ciclo de rendimentos baixos possa ser quebrado. Uma região cuja formação inicial dos professores não apresenta resultados satisfatórios não pode esperar mudanças significativas nos resultados da avaliação da Educação Básica.

Tabela 22 - Faixa de nota do componente de Conhecimentos Específicos por região

<b>Faixa de nota</b>	<b>Norte</b>	<b>Nordeste</b>	<b>Sudeste</b>	<b>Sul</b>	<b>Centro-Oeste</b>	<b>Total</b>
<b>0-0,9</b>	0,01%	0,03%	0,10%	0,06%	0,01%	0,22%
<b>1-9</b>	0,08%	0,11%	0,25%	0,20%	0,07%	0,71%
<b>10-19</b>	0,60%	0,84%	2,50%	2,41%	0,72%	7,08%
<b>20-29</b>	1,62%	2,27%	6,67%	6,38%	1,83%	18,77%
<b>30-39</b>	1,86%	3,02%	9,09%	7,84%	1,99%	23,80%
<b>40-49</b>	1,52%	2,84%	9,17%	7,02%	1,73%	22,27%
<b>50-59</b>	0,83%	1,98%	6,64%	4,49%	1,05%	14,99%
<b>60-69</b>	0,38%	1,05%	3,94%	2,24%	0,53%	8,15%
<b>70-79</b>	0,10%	0,38%	1,66%	0,87%	0,18%	3,19%
<b>80-89</b>	0,02%	0,08%	0,41%	0,23%	0,04%	0,77%
<b>90-99</b>	-	0,00%	0,03%	0,02%	-	0,05%
<b>Total</b>	7,02%	12,60%	40,46%	31,76%	8,15%	100,00%
<b>Total = &lt;40</b>	2,85%	6,33%	21,85%	14,87%	3,53%	49,42%

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do INEP (2018)

Os componentes avaliados nas provas do Enade apresentam resultados bem distintos para a Área de Pedagogia, contudo, independente da diferença percentual de acertos iguais ou superiores à média 40, as regiões que se destacam em ambas as provas são a região Sudeste e Sul. Esse resultado demonstra que, além da distribuição nas diferentes regiões do país, é

imprescindível considerar as questões socioeconômicas para a análise geral do desempenho assim como os estudos correlatos já apontam.

## 5.2 RESULTADOS DAS CORRELAÇÕES DAS NOTAS DE FG E CE POR ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA

Nas correlações quanto às notas de FG e CE, segundo a organização acadêmica das IES, há uma diferença percentual de quase 10% dos Centros Universitários e Faculdades para as Universidades.

Na tabela 23, o percentual de concluintes de Pedagogia com notas iguais ou superiores a 40 nos Centros Universitários e Faculdades é de 74% em relação ao percentual de concluintes dessa categoria administrativa, nota muito superior às Universidades, com 64%.

Tabela 23 - Faixa de nota do componente de Formação Geral por organização acadêmica

<b>Faixa de nota</b>	<b>Centro Universitário</b>	<b>Faculdade.</b>	<b>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia</b>	<b>Universidade</b>	<b>Total</b>
<b>0-0,9</b>	0,1%	0,1%	0,0%	0,3%	0,17%
<b>1-9</b>	0,1%	0,1%	0,0%	0,9%	0,26%
<b>10-19</b>	0,3%	0,3%	0,0%	2,7%	4,15%
<b>20-29</b>	0,7%	0,7%	0,1%	5,7%	15,93%
<b>30-39</b>	1,3%	1,3%	0,2%	9,7%	25,15%
<b>40-49</b>	1,9%	2,1%	0,2%	11,9%	24,69%
<b>50-59</b>	2,3%	2,3%	0,2%	11,1%	17,37%
<b>60-69</b>	1,8%	1,8%	0,2%	7,6%	8,71%
<b>70-79</b>	1,0%	0,9%	0,1%	3,5%	3,02%
<b>80-89</b>	0,4%	0,3%	0,0%	1,0%	0,53%
<b>90-99</b>	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%	0,02%
<b>Total</b>	9,90%	9,90%	1,00%	54,50%	100,00%
<b>Total = &lt;40</b>	7,40%	7,40%	0,70%	35,20%	54,34%

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do INEP (2018)

Diferente dos resultados das notas de Formação Geral, para o Componente Específico, tabela 24, o percentual de notas iguais ou superiores a 40 é menor, com 49,42%, contudo, a diferença das instituições é bem maior, sendo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia o grande destaque com percentual de 78%, em relação ao percentual de concluintes dessa categoria, e as Universidades com 50% das notas iguais ou superiores a 40.

Nas notas de Conhecimentos Específicos, o percentual de notas acima da média dos Centros Universitários e das Faculdades fica bem abaixo das notas de Formação Geral, e com percentual inferior a 50%. Considerando os fatores: i) o peso do componente de CE na nota geral do curso; e ii) a importância desse componente na formação inicial do profissional, há um melhor desempenho geral das Universidades e Institutos Federais.

Tabela 24 - Faixa de nota do componente de Conhecimentos Específico por organização acadêmica

<b>Faixa de nota</b>	<b>Centro Universitário</b>	<b>Faculdade</b>	<b>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia</b>	<b>Universidade</b>	<b>Total</b>
<b>0-0,9</b>	0,04%	0,04%	-	0,14%	0,22%
<b>1-9</b>	0,16%	0,17%	-	0,37%	0,71%
<b>10-19</b>	1,95%	1,53%	0,00%	3,61%	7,08%
<b>20-29</b>	5,17%	4,29%	0,01%	9,30%	18,77%
<b>30-39</b>	6,28%	5,54%	0,02%	11,96%	23,80%
<b>40-49</b>	5,71%	5,15%	0,05%	11,37%	22,27%
<b>50-59</b>	3,82%	3,22%	0,03%	7,92%	14,99%
<b>60-69</b>	2,05%	1,64%	0,02%	4,44%	8,15%
<b>70-79</b>	0,81%	0,57%	0,01%	1,81%	3,19%
<b>80-89</b>	0,19%	0,11%	0,00%	0,48%	0,77%
<b>90-99</b>	0,02%	0,01%	-	0,03%	0,05%
<b>Total</b>	26,20%	22,27%	0,14%	51,43%	100,00%
<b>Total = &lt;40</b>	12,60%	10,70%	0,11%	26,05%	49,42%

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do INEP (2018)

Nos estudos correlatos apresentamos à pesquisa realizada por Faria (2017), que destaca os resultados cujo fator categoria administrativa foi considerado um fator de impacto no rendimento dos estudantes, principalmente nas Universidades, na Área de Pedagogia, esse dado corrobora com os resultados do componente de CE, mas se diferencia nas notas do componente de FG. Esse dado representa uma importante referência quanto ao fator de análise da organização acadêmica sempre considerando a organização acadêmica, modalidade

de ensino e turno já que, individualmente, no caso de Pedagogia, não há um predomínio dos resultados.

### 5.3 RESULTADOS DAS CORRELAÇÕES DAS NOTAS DE FG E CE POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA

Na correlação das notas pela variável correspondente à organização acadêmica, tabela 25, as notas iguais ou superiores a 40 das IES públicas correspondem a quase 80%, enquanto das IES privadas com fins lucrativos e privadas sem fins lucrativos correspondem a 64% e 66% respectivamente. Considerando os 4 cursos avaliados com notas inferiores à área de Pedagogia - Tecnologia em Gestão da Tecnologia da Informação, Educação Física, Tecnologia em Gestão da Produção Industrial, Tecnologia em Rede de Computadores -, todos têm um percentual de cursos em IES privadas entre 76% e 87%, e, considerando os 4 cursos com melhores resultados, dois têm percentual de cursos em IES públicas inferior a 50%, que são, Engenharia Química e Engenharia da Computação, e dois com percentual superior a 50%, Engenharia Florestal e Engenharia. (INEP, 2017).

Tabela 25 - Faixa de nota do componente de Formação Geral por categoria administrativa (continua)

<b>Faixa de nota</b>	<b>Pública Federal</b>	<b>Pública Estadual</b>	<b>Pública Municipal</b>	<b>Total Públicas</b>	<b>Privada com fins lucrativos</b>	<b>Privada sem fins lucrativos</b>	<b>Total</b>
<b>0-0,9</b>	0,1%	0,1%	0,0%	0,2%	0,3%	0,1%	0,6%
<b>1-9</b>	0,1%	0,1%	0,0%	0,2%	0,9%	0,4%	1,6%
<b>10-19</b>	0,3%	0,3%	0,0%	0,6%	2,7%	1,1%	4,5%
<b>20-29</b>	0,7%	0,7%	0,1%	0,15%	5,7%	2,4%	9,7%
<b>30-39</b>	1,3%	1,3%	0,2%	2,8%	9,7%	4,1%	16,6%
<b>40-49</b>	1,9%	2,1%	0,2%	4,2%	11,9%	5,3%	21,5%
<b>50-59</b>	2,3%	2,3%	0,2%	4,8%	11,1%	5,1%	21,1%
<b>60-69</b>	1,8%	1,8%	0,2%	3,8%	7,6%	3,5%	14,9%
<b>70-79</b>	1,0%	0,9%	0,1%	2,0%	3,5%	1,7%	7,2%

(continuação)

<b>Faixa de nota</b>	<b>Pública Federal</b>	<b>Pública Estadual</b>	<b>Pública Municipal</b>	<b>Total Públicas</b>	<b>Privada com fins lucrativos</b>	<b>Privada sem fins lucrativos</b>	<b>Total</b>
<b>80-89</b>	0,4%	0,3%	0,0%	0,7%	1,0%	0,5%	2,2%
<b>90-99</b>	0,0%	0,0%	0,0%	0%	0,1%	0,1%	0,3%
<b>Total</b>	9,90%	9,90%	1,00%	19,45%	54,50%	24,30%	100,20%
<b>Total = &lt;40</b>	7,40%	7,40%	0,70%	15,5%	35,20%	16,20%	67,20%

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do INEP (2018)

Na análise das correlações quanto à categoria administrativa, os resultados da área de Pedagogia quanto ao percentual de notas mantém o mesmo padrão quanto aos resultados dos cursos com piores notas no componente de Formação Geral do Enade oferecidos em IES privadas.

Mesmo com os resultados da Categoria Administrativa apontando para um percentual maior de notas de FG nos Centros Universitários e Faculdades, quando analisada a organização acadêmica, há um percentual acima de 70% de notas superiores à média nas IES públicas.

Quando observados os cursos com as melhores notas de FG, os mesmos também apresentam esse perfil indicando a superioridade dessas IES no desempenho dos concluintes no Enade. As correlações da nota do Componente Específico nas diferentes Categorias Administrativas, seguem o mesmo padrão das correlações das notas de Formação Geral com o percentual correspondente às notas iguais ou superiores a 40 maiores em IES públicas, acima dos 50%. Quanto às IES privadas, a única com percentual de notas inferior a 50% é das instituições privadas com fins lucrativos (Tabela 26).

Quando observados os resultados das notas dos componentes de FG e CE a partir da categoria administrativa das instituições, portanto, há o predomínio das IES públicas em ambas as provas.

Tabela 26 - Faixa de nota do componente de Conhecimento Específico por categoria administrativa

<b>Faixa de nota</b>	<b>Pública Federal</b>	<b>Pública Estadual</b>	<b>Pública Municipal</b>	<b>Privada com fins lucrativos</b>	<b>Privada sem fins lucrativos</b>	<b>Total</b>
<b>0-0.9</b>	0,03%	0,07%	-	0,09%	0,04%	0,22%
<b>1-9</b>	0,05%	0,06%	0,01%	0,44%	0,15%	0,71%
<b>10-19</b>	0,46%	0,50%	0,06%	4,39%	1,67%	7,08%
<b>20-29</b>	1,34%	1,42%	0,19%	11,38%	4,40%	18,77%
<b>30-39</b>	2,00%	2,25%	0,23%	13,37%	5,88%	23,80%
<b>40-49</b>	2,27%	2,38%	0,24%	11,78%	5,55%	22,27%
<b>50-59</b>	1,89%	1,76%	0,17%	7,51%	3,62%	14,99%
<b>60-69</b>	1,24%	0,99%	0,09%	3,84%	1,98%	8,15%
<b>70-79</b>	0,55%	0,39%	0,04%	1,43%	0,78%	3,19%
<b>80-89</b>	0,16%	0,09%	0,01%	0,33%	0,18%	0,77%
<b>90-99</b>	0,01%	0,00%	0,00%	0,02%	0,01%	0,05%
<b>Total</b>	10,00%	9,91%	1,04%	54,58%	24,26%	100,00%
<b>Total = &lt;40</b>	6,12%	5,61%	0,55%	24,91%	12,12%	49,42%

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do INEP (2018)

#### 5.4 RESULTADOS DAS CORRELAÇÕES DAS NOTAS DE FG E CE POR TURNO E MODALIDADE DE ENSINO

Segundo o relatório de Formação Geral INEP (2017), as notas médias da modalidade presencial são maiores que as notas da modalidade EaD. Nas correlações do percentual de notas da área de Pedagogia pela variável correspondente à Modalidade de Ensino, tabela 27, houve o mesmo resultado que os demais cursos avaliados, contudo, ambas apresentam o percentual de notas iguais ou superiores a 40 acima de 60%, com diferença de apenas 5%.

Na mesma tabela, o resultado das correlações quanto ao turno, os concluintes dos cursos oferecidos no vespertino se destacam dos demais com o percentual acima dos 70%, os demais turnos se aproximam com percentual acima dos 65%.

Tabela 27 - Faixa de nota do componente de Formação Geral por modalidade de ensino e turno

<b>Faixa de nota</b>	<b>EaD</b>	<b>Presencial</b>	<b>Matutino</b>	<b>Vespertino</b>	<b>Integral</b>	<b>Noturno</b>
<b>0-0,9</b>	0,26%	0,33%	0,09%	0,02%	0,06%	0,42%
<b>1-9</b>	0,84%	0,76%	0,20%	0,05%	0,16%	1,19%
<b>10-19</b>	2,53%	2,00%	0,60%	0,12%	0,45%	3,36%
<b>20-29</b>	5,53%	4,15%	1,34%	0,24%	0,90%	7,20%
<b>30-39</b>	8,97%	7,61%	2,24%	0,45%	1,48%	12,41%
<b>40-49</b>	11,04%	10,43%	2,94%	0,71%	1,95%	15,87%
<b>50-59</b>	10,20%	10,87%	2,99%	0,75%	2,01%	15,32%
<b>60-69</b>	6,94%	7,93%	2,07%	0,55%	1,49%	10,76%
<b>70-79</b>	3,34%	3,82%	0,95%	0,28%	0,84%	5,09%
<b>80-89</b>	1,08%	1,10%	0,31%	0,09%	0,30%	1,49%
<b>90-99</b>	0,15%	0,12%	0,04%	0,01%	0,03%	0,18%
<b>Total</b>	50,88%	49,12%	13,77%	3,27%	9,67%	73,29%
<b>Total = &lt;40</b>	32,75%	34,27%	9,30%	2,39%	6,62%	48,71%

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do INEP (2018)

Embora, no componente de Formação Geral, a diferença percentual da modalidade EaD e presencial tenha sido de 5% e do noturno em relação aos cursos matutino e integral de 2%, no componente de Conhecimentos Específicos, o percentual aumentou, ficando acima dos 11% de diferença entre os cursos da modalidade presencial e EaD e dos cursos do diurno e do noturno (Tabela 28). Os resultados das notas do componente de CE pela variável Modalidade de Ensino mostram que apenas os concluintes da modalidade presencial e dos cursos no diurno obtiveram um percentual acima de 50% de notas iguais ou superiores a 40.

Tabela 28 - Faixa de nota do componente de Conhecimentos Específicos por modalidade de ensino e turno

<b>Faixa de nota</b>	<b>EaD</b>	<b>Presencial</b>	<b>Matutino</b>	<b>Vespertino</b>	<b>Integral</b>	<b>Noturno</b>
<b>0-0,9</b>	0,08%	0,14%	0,03%	0,01%	0,02%	0,16%
<b>1-9</b>	0,44%	0,26%	0,09%	0,02%	0,08%	0,52%
<b>10-19</b>	4,63%	2,46%	0,82%	0,16%	0,65%	5,46%
<b>20-29</b>	11,21%	7,55%	2,36%	0,48%	1,65%	14,27%
<b>30-39</b>	12,58%	11,21%	3,15%	0,72%	2,15%	17,78%
<b>40-49</b>	10,49%	11,78%	3,20%	0,75%	2,15%	16,16%
<b>50-59</b>	6,48%	8,51%	2,22%	0,59%	1,51%	10,67%
<b>60-69</b>	3,27%	4,88%	1,30%	0,36%	0,91%	5,58%
<b>70-79</b>	1,32%	1,88%	0,49%	0,14%	0,43%	2,14%
<b>80-89</b>	0,35%	0,43%	0,12%	0,04%	0,11%	0,50%
<b>90-99</b>	0,03%	0,02%	0,01%	0,00%	0,01%	0,03%
<b>Total</b>	50,88%	49,12%	13,79%	3,27%	9,67%	73,27%
<b>Total = &lt;40</b>	21,94%	27,50%	7,34%	1,88%	5,12%	35,08%

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do INEP (2018)

Os resultados apresentados neste capítulo mostram as particularidades do curso de Pedagogia e alguns elementos que corroboram com pesquisas já realizadas quanto ao desempenho acadêmico em outras áreas.

Na análise quanto à região de funcionamento, apenas a região Sudeste apresentou maior percentual de notas iguais ou superiores a 40 nas duas provas, e a região Nordeste apresentou o pior desempenho em ambas.

Na correlação das notas pela variável de organização acadêmica, os Centros Universitários e Faculdades obtiveram um percentual de notas maior em Formação Geral, enquanto os Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologia e as Universidades obtiveram um percentual maior no componente de Conhecimentos Específicos.

Nas correlações quanto à Categoria Administrativa, modalidade e turno as IES públicas, os cursos presenciais e do diurno obtiveram o maior percentual de notas nos dois componentes.

## 6 RESULTADOS DAS CORRELAÇÕES DE PERFIL E DESEMPENHO DOS CONCLUINTES DE PEDAGOGIA/2017

Neste capítulo, dedicar-nos-emos ao terceiro objetivo da pesquisa. Foram realizadas correlações entre as características de perfil socioeconômico e acadêmico dos concluintes de Pedagogia (Licenciatura) do Enade 2017 com seus resultados nas provas de Formação Geral (FG) e Conhecimentos Específicos (CE), usadas para realizar a média da prova e o cálculo do Conceito Enade, identificando, dentre os concluintes da área de Pedagogia com maior desempenho médio no Enade 2017, as características do perfil socioeconômico e acadêmico que se destacam.

A análise dos resultados considerou os concluintes com maior desempenho médio, ou seja, aqueles com resultados iguais ou superiores à média de cada prova – FG e CE. Esse critério foi definido em função de que: (i) cada prova tem sua dificuldade específica e, portanto, as médias foram distintas. Mas agrupamos em números inteiros, diferente do relatório por área que faz a divisão por quartis<sup>49</sup>, para ter um conjunto com uma margem menor de diferença das notas; (ii) a nota 5,0, como recorte para a realização desta análise, estaria fora da realidade do desempenho médio da área (como anteriormente vimos, a Pedagogia tende a resultados médios menores que as demais áreas); (iii) a utilização da média geral de desempenho nas provas como recorte não estaria discriminando resultados ‘excepcionais’, mas sim identificando o correspondente ao desempenho possível do universo dos candidatos. Com isso, esclarecemos os dados usados como parâmetro para identificar, na correlação entre as características de perfil e os melhores resultados, os elementos que se destacam.

Considerando o exposto no capítulo anterior, nossa análise tomou por referência, os grupos de concluintes com percentual de notas iguais ou superiores a 4,0 para as duas provas. As análises e a estrutura do capítulo consideram os mesmos elementos trabalhados nos capítulos anteriores: (i) as características socioeconômicas; (ii) as características acadêmicas. Todas com dados obtidos por meio do Questionário do Estudante (QE). Fazemos, ao final,

---

<sup>49</sup> A divisão por quartil é usada na estatística para dividir os dados em quatro partes iguais, são as estatísticas que dividem os dados ordenados em quatro partes iguais. Para melhor compreensão dessa divisão dos resultados, sugerimos o texto “Estatística - Teoria e Aplicações Usando o Microsoft Excel em Português.” (LEVINE *et al.*, 2013).

uma análise geral do conjunto dos dados, identificando destaques e seus pontos de aproximação com a literatura da área.

## 6.1 RELAÇÕES ENTRE DESEMPENHO E CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÔMICAS

As características socioeconômicas têm maior destaque nas pesquisas educacionais, principalmente da ES, nas últimas décadas, a possibilidade de acesso aos dados dos questionários e avaliação do desempenho geraram inúmeros estudos quanto ao desempenho de grupos específicos, com destaque para aqueles que formam o público alvo das políticas de inclusão e de Ações Afirmativas.

### 6.1.1 Os resultados das avaliações de FG e CE segundo cor ou raça

Na tabela 29, são apresentados os resultados da relação de raça/cor e desempenho nas de FG e CE. Os resultados quanto à prova de FG apresentam um percentual de notas superior a 50% de notas iguais ou superiores a 40, independente da raça/cor, contudo, na prova de CE, apenas 3 colunas apresentaram percentuais acima dos 50% a de autodeclarados brancos, pretos e que optaram por não se declarar, sendo o último grupo o que apresentou o maior percentual com 70,6% em FG e 57,9% em CE. A diferença do percentual de acertos de FG e CE em todos os grupos é superior a 15% e aumenta quando nos grupos com resultado percentual menor, ou seja, quanto menor é a nota de FG menor é a nota de CE.

Tabela 29 - Nota de Formação Geral e Conhecimentos Específicos por raça

(continua)

Faixa de nota	Branca		Preta		Amarela		Parda		Indígena		Não quero declarar	
	FG	CE	FG	CE	FG	CE	FG	CE	FG	CE	FG	CE
<b>0 - 0,9</b>	0,5%	0,2%	0,7%	0,2%	0,4%	0,1%	0,7%	0,2%	0,6%	0,0%	0,6%	0,4%
<b>1 - 9,9</b>	1,4%	0,6%	1,7%	0,7%	1,4%	0,6%	1,8%	0,8%	3,0%	1,1%	1,5%	0,8%
<b>10 - 19,9</b>	4,0%	6,2%	4,4%	6,4%	5,3%	8,0%	5,1%	7,9%	8,1%	12,2%	4,1%	5,8%
<b>20 - 29,9</b>	8,8%	17,3%	9,6%	17,4%	9,9%	20,8%	10,6%	20,5%	12,2%	22,6%	8,6%	14,4%
<b>30 - 39,9</b>	15,6%	22,8%	16,4%	24,3%	17,9%	23,8%	17,6%	24,9%	15,1%	24,7%	14,5%	20,5%

Faixa de nota	(conclusão)											
	Branca		Preta		Amarela		Parda		Indígena		Não quero declarar	
	FG	CE	FG	CE	FG	CE	FG	CE	FG	CE	FG	CE
<b>40 - 49,9</b>	20,8%	22,7%	22,3%	23,0%	20,8%	23,1%	22,1%	21,9%	23,5%	17,1%	21,1%	22,4%
<b>50 - 59,9</b>	21,6%	15,9%	21,0%	16,1%	22,1%	14,6%	20,7%	13,8%	18,6%	14,5%	20,4%	17,4%
<b>60 - 69,9</b>	16,2%	9,3%	15,0%	8,3%	14,1%	6,4%	13,5%	6,9%	11,9%	5,3%	16,4%	11,3%
<b>70 - 79,9</b>	8,2%	3,9%	7,1%	2,9%	6,1%	1,9%	6,0%	2,5%	5,3%	2,1%	8,9%	5,6%
<b>80 - 89,9</b>	2,6%	1,0%	1,8%	0,6%	1,7%	0,6%	1,8%	0,5%	1,5%	0,4%	3,3%	1,1%
<b>90 - 99,9</b>	0,4%	0,1%	0,2%	0,0%	0,3%	0,0%	0,2%	0,0%	0,2%	0,0%	0,5%	0,1%
<b>Total</b>												
<b>= ou &lt; 40</b>	69,8%	52,9%	67,4%	50,9%	65,1%	47%	64,3%	45,6%	61%	39,4%	70,6%	57,9%

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do INEP (2018)

### 6.1.2 Os resultados das avaliações de FG e CE segundo a situação do concluinte quanto à moradia

Quanto ao resultado das provas de FG e CE e a situação quanto à moradia, tabela 30, os concluintes que declararam morar com os pais, parentes ou com outras pessoas (incluindo em república e em alojamentos universitários) tiveram percentuais de notas superiores a 50% nas duas provas.

Considerando os menores percentuais correspondentes aos concluintes que - moram sozinhos, com cônjuges ou filhos e em outros tipos de moradias, sendo a primeira com o menor percentual nas duas provas, é possível afirmar que o fator moradia, nos casos em que o estudante precisa manter-se sozinho, pode influenciar no seu desempenho.

Tabela 30 - Nota de Formação Geral e Conhecimentos Específicos e a situação quanto à moradia

Faixa de nota	Em casa ou apartamento, sozinho		Em casa ou apartamento com pais e/ou parentes		Em casa ou apartamento, com cônjuge e/ou filhos		Em casa ou apartamento, com outras pessoas		Em alojamento univ.		Em outros tipos de habitação	
	FG	CE	FG	CE	FG	CE	FG	CE	FG	CE	FG	CE
<b>0 - 0,9</b>	0,9%	0,2%	0,5%	0,2%	0,6%	0,2%	1,2%	0,9%	2,7%	2,7%	1,1%	0,2%
<b>1 - 9,9</b>	2,3%	1,0%	1,2%	0,6%	1,7%	0,7%	1,4%	0,5%	2,7%	0,0%	1,9%	1,1%
<b>10 - 19,9</b>	5,7%	8,4%	3,7%	6,1%	4,8%	7,3%	4,0%	6,1%	2,0%	5,4%	6,2%	11,3%
<b>20 - 29,9</b>	10,6%	20,5%	8,2%	17,3%	10,4%	19,4%	7,8%	13,8%	7,5%	10,2%	11,7%	19,6%
<b>30 - 39,9</b>	17,1%	24,3%	15,5%	22,8%	17,0%	24,3%	13,5%	18,9%	11,6%	19,7%	17,5%	24,8%
<b>40 - 49,9</b>	20,1%	19,9%	21,4%	22,8%	21,7%	22,4%	18,6%	21,7%	15,6%	21,8%	21,9%	20,7%
<b>50 - 59,9</b>	19,8%	13,6%	22,6%	16,3%	20,4%	14,5%	20,3%	19,0%	28,6%	16,3%	20,9%	11,7%
<b>60 - 69,9</b>	13,8%	7,8%	16,4%	9,1%	14,2%	7,6%	18,1%	11,8%	15,6%	12,9%	12,2%	7,6%
<b>70 - 79,9</b>	7,2%	3,1%	7,8%	3,8%	6,8%	2,9%	10,5%	5,7%	8,8%	8,2%	5,7%	2,7%
<b>80 - 89,9</b>	2,2%	1,2%	2,4%	0,9%	2,1%	0,7%	3,8%	1,6%	4,8%	2,7%	0,9%	0,4%
<b>90 - 99,9</b>	0,3%	0,0%	0,3%	0,1%	0,3%	0,1%	0,7%	0,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
<b>Tota</b>												
<b>1 = ou &lt; 40</b>	45,4%	45,6%	70,9%	53%	65,5%	48,2%	72%	59,9%	73,4%	61,9%	61,6%	43,1%

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do INEP (2018)

### 6.1.3 Os resultados das avaliações de FG e CE segundo a renda média da família e a situação financeira do concluinte

Quanto ao fator renda total da família, as conclusões obtidas pelos estudos de Ristoff (2014), que percebeu que os concluintes de áreas consideradas de alta demanda, com renda média familiar superior apresentam melhores resultados nas avaliações, também se reflete na área de Pedagogia (licenciatura) cujos resultados, tabela 31, mostram o aumento contínuo das notas de FG e CE, sendo apenas o último grupo, com renda acima de 30 SM o único que diminui em relação ao grupo anterior.

Tabela 31 - Nota de Formação Geral e Conhecimentos Específicos e a situação quanto a renda total da família

Faixa de nota	Até 1,5 SM		De 1,5 a 3 SM		De 3 a 4,5 SM		De 4,5 a 6 SM		De 6 a 10 SM		De 10 a 30 SM		Acima de 30 SM	
	FG	CE	FG	CE	FG	CE	FG	CE	FG	CE	FG	CE	FG	CE
<b>0 - 0,9</b>	0,7 %	0,2%	0,5 %	0,2%	0,4 %	0,2%	0,5%	0,2 %	0,5%	0,4%	0,8%	0,6 %	0,9 %	0,0%
<b>1 - 9,9</b>	2,0 %	1,1%	1,7 %	0,6%	1,1 %	0,5%	1,1%	0,3 %	0,9%	0,4%	0,1%	0,4 %	0,9 %	0,9%
<b>10 - 19,9</b>	5,8 %	9,4%	4,3 %	6,7%	3,5 %	4,8%	3,1%	4,7 %	2,7%	3,7%	1,9%	3,3 %	3,8 %	5,7%
<b>20 - 29,9</b>	11,8 %	22,7 %	9,6 %	18,7 %	8,0 %	15,2 %	6,6%	13,3 %	5,4%	11,0 %	5,3%	9,7 %	3,8 %	10,4 %
<b>30 - 39,9</b>	18,8 %	26,0 %	16,9 %	24,6 %	14,6 %	22,1 %	12,7 %	19,6 %	10,5 %	16,0 %	9,8%	13,0 %	9,4 %	14,2 %
<b>40 - 49,9</b>	22,5 %	21,0 %	22,1 %	23,1 %	20,6 %	24,0 %	20,0 %	22,6 %	16,5 %	21,7 %	13,6 %	19,5 %	12,3 %	9,4%
<b>50 - 59,9</b>	19,7 %	12,1 %	21,4 %	15,2 %	22,6 %	17,8 %	22,4 %	19,0 %	21,9 %	19,8 %	21,4 %	19,7 %	22,6 %	15,1 %
<b>60 - 69,9</b>	12,2 %	5,6%	14,9 %	7,5%	17,2 %	10,5 %	18,3 %	12,7 %	20,9 %	15,4 %	20,7 %	16,7 %	17,9 %	29,2 %
<b>70 - 79,9</b>	5,0 %	1,8%	6,7 %	2,8%	8,9 %	3,9%	10,5 %	5,9 %	13,7 %	8,5%	16,7 %	11,5 %	17,9 %	12,3 %
<b>80 - 89,9</b>	1,3 %	0,3%	1,7 %	0,6%	2,8 %	1,0%	4,1%	1,5 %	6,0%	3,0%	8,3%	4,8 %	9,4 %	2,8%
<b>90 - 99,9</b>	0,1 %	0,0%	0,2 %	0,0%	0,3 %	0,1%	0,7%	0,2 %	1,1%	0,2%	1,4%	0,8 %	0,9 %	0,0%
<b>Total = ou &lt; 40</b>	60,8 %	40,3 %	67%	49,2 %	72,4 %	57,3 %	76%	61,9 %	80,1 %	68,6 %	82,1 %	73%	81%	68,7 %

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do INEP (2018)

Os resultados da tabela 32 mostram que estudantes beneficiados por programas governamentais apresentam um percentual maior que 50% de notas iguais ou superiores a 40 nas duas provas. Considerando que programas governamentais de auxílio a estudantes em nível superior são destinados àqueles considerados de baixa renda, e que os resultados apresentados anteriormente mostram que, quanto maior a renda, maior o percentual de notas superiores à média, consideramos a necessidade de observar os dados em conjunto com outros fatores e nunca isoladamente.

Do segundo grupo com percentual de notas superiores a 50% nas duas provas, estão os concluintes que têm renda, mas dependem da ajuda da família para manter seus gastos.

Tabela 32 - Nota de Formação Geral e Conhecimentos Específicos quanto à situação financeira (incluindo bolsas)

Faixa de nota	Não tenho renda e meus gastos são financiados por programas governamentais		Não tenho renda e meus gastos são financiados pela minha família ou por outras pessoas		Tenho renda, mas recebo ajuda da família ou de outras pessoas para financiar meus gastos		Tenho renda e não preciso de ajuda para financiar meus gastos		Tenho renda e contribuo com o sustento da família		Sou o principal responsável pelo sustento da família	
	FG	CE	FG	CE	FG	CE	FG	CE	FG	CE	FG	CE
<b>0 - 0,9</b>	0,7%	0,4%	0,6%	0,2%	0,5%	0,2%	0,7%	0,3%	0,5%	0,2%	0,8%	0,2%
<b>1 - 9,9</b>	1,7%	0,8%	1,5%	0,7%	1,3%	0,6%	1,5%	0,8%	1,6%	0,7%	2,1%	0,8%
<b>10 - 19,9</b>	4,2%	5,9%	4,7%	7,3%	3,8%	6,1%	4,3%	7,4%	4,7%	7,1%	5,3%	7,8%
<b>20 - 29,9</b>	9,3%	16,8%	9,8%	19,2%	8,7%	17,5%	9,9%	18,6%	9,7%	19,0%	10,7%	19,3%
<b>30 - 39,9</b>	15,9%	22,9%	17,4%	24,2%	15,4%	23,4%	15,6%	23,2%	16,9%	24,2%	16,6%	23,1%
<b>40 - 49,9</b>	21,3%	23,1%	22,2%	22,5%	21,8%	22,4%	19,9%	21,4%	21,7%	22,7%	20,1%	21,7%
<b>50 - 59,9</b>	21,6%	16,6%	21,4%	14,8%	21,7%	16,1%	21,5%	14,8%	20,8%	14,6%	19,9%	14,9%
<b>60 - 69,9</b>	15,9%	8,8%	13,9%	7,6%	16,6%	9,5%	14,8%	8,4%	14,7%	7,7%	14,3%	8,1%
<b>70 - 79,9</b>	7,2%	3,7%	6,4%	3,0%	7,5%	3,3%	8,6%	4,1%	7,1%	3,0%	7,6%	3,3%
<b>80 - 89,9</b>	2,0%	1,0%	1,8%	0,6%	2,4%	0,9%	2,9%	1,1%	2,1%	0,7%	2,3%	0,7%
<b>90 - 99,9</b>	0,2%	0,0%	0,2%	0,1%	0,3%	0,1%	0,3%	0,1%	0,2%	0,1%	0,3%	0,1%
<b>Tota</b>												
<b>l = ou &lt; 40</b>	68,2%	53,2%	65,9%	48,6%	70,3%	52,3%	68%	49,9%	66,6%	48,8%	64,5%	48,8%

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do INEP (2018)

### 6.1.4 Os resultados das avaliações de FG e CE segundo a situação quanto às horas de trabalho

Nas correlações quanto à situação de trabalho, tabela 33, o grupo de concluintes que não trabalha ou que trabalha de 21 a 39 horas por semana apresentaram os maiores percentuais de médias iguais ou superiores a 40 nas duas provas.

Ao observar todas as correlações da tabela, não é possível estabelecer uma relação entre o trabalho e as notas das provas, pois os maiores percentuais de notas acima da média são do primeiro grupo, que não está trabalhando, e dos grupos que trabalham mais de 21 horas por semana.

Tabela 33 - Nota de Formação Geral e Conhecimentos Específicos quanto à situação de trabalho (exceto estágio ou bolsa)

Faixa de nota	Não estou trabalhando		Trabalho eventualmente		Trabalho até 20h semanais		Trabalho de 21 a 39h semanais		Trabalho 40h semanais ou mais	
	FG	CE	FG	CE	FG	CE	FG	CE	FG	CE
<b>0 - 0,9</b>	0,6%	0,3%	0,8%	0,1%	0,6%	0,1%	0,5%	0,2%	0,5%	0,2%
<b>1 - 9,9</b>	1,5%	0,7%	2,1%	1,1%	1,9%	0,7%	1,3%	0,5%	1,5%	0,7%
<b>10 - 19,9</b>	4,5%	6,8%	5,8%	9,5%	5,2%	8,0%	3,7%	5,4%	4,4%	6,9%
<b>20 - 29,9</b>	9,5%	18,1%	11,9%	22,5%	10,6%	20,8%	8,2%	16,1%	9,5%	18,5%
<b>30 - 39,9</b>	16,7%	23,4%	18,7%	25,2%	17,7%	25,1%	15,2%	22,1%	16,0%	24,0%
<b>40 - 49,9</b>	21,7%	22,5%	21,7%	20,9%	21,7%	21,4%	21,0%	22,3%	21,4%	23,0%
<b>50 - 59,9</b>	21,6%	15,6%	19,9%	12,3%	20,7%	13,5%	21,5%	17,5%	21,0%	14,8%
<b>60 - 69,9</b>	14,7%	8,5%	12,3%	5,8%	13,7%	7,0%	16,8%	10,4%	15,4%	8,0%
<b>70 - 79,9</b>	7,0%	3,4%	5,3%	2,1%	6,0%	2,6%	8,7%	4,3%	7,6%	3,1%
<b>80 - 89,9</b>	2,0%	0,8%	1,4%	0,5%	1,7%	0,6%	2,7%	1,0%	2,4%	0,8%
<b>90 - 99,9</b>	0,3%	0,1%	0,2%	0,0%	0,2%	0,0%	0,4%	0,1%	0,3%	0,1%
<b>Total</b>										
<b>= ou &lt; 40</b>	67,3%	50,9%	66,8%	41,6%	64%	45,1%	71,1%	55,6%	68,1%	49,8%

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do INEP (2018)

Considerando os resultados das correlações, é possível ponderar que o grupo que não trabalha possa, em sua maioria, ser público das bolsas acadêmicas, portanto, beneficia-se das horas de estudo dedicados à pesquisa.

Embora os estudantes que trabalham entre 20 e 39h tenham resultados superiores aos estudantes que têm uma carga horária de trabalho menor, dois pontos podem ser considerados: (i) as horas de trabalho influenciam no desempenho quando ultrapassam as 39h semanais e, portanto, diminuem o tempo dedicado aos estudos; (ii) estudantes com uma carga horária menor podem ter mais tempo de estudo, mas, considerando que a grande maioria é concluinte de IES privadas, isso pode influenciar nas condições de vida do estudante e, conseqüentemente, interferir no seu desempenho.

### 6.1.5 Os resultados das avaliações de FG e CE quanto ao recebimento de auxílios permanência, bolsa de estudos ou financiamento

Na tabela 34, que apresenta as correlações de nota e auxílio permanência, analisamos que os estudantes que obtiveram algum tipo de auxílio representam o maior percentual de notas iguais ou superiores a 40, destacando-se concluintes que receberam auxílio permanência e auxílio moradia e alimentação, com mais de 60% das notas superiores nas duas provas. Apenas os estudantes sem nenhum tipo de auxílio tiveram o percentual acima de 50% de notas, na prova de CE, inferior a 40.

Tabela 34 - Nota de FG e CE quanto ao benefício de auxílio

Faixa de nota	Nenhum		Auxílio moradia		Auxílio alimentação		Auxílio moradia e alimentação		Auxílio permanência		Outro tipo de auxílio	
	FG	CE	FG	CE	FG	CE	FG	CE	FG	CE	FG	CE
<b>0 - 0,9</b>	0,6 %	0,2 %	1,5%	1,1%	1,5%	1,4%	2,7%	2,3%	0,9%	0,7%	0,6%	0,2%
<b>1 - 9,9</b>	1,6 %	0,7 %	1,5%	1,1%	2,1%	0,6%	1,9%	1,5%	0,4%	0,3%	1,6%	0,7%
<b>10 - 19,9</b>	4,5 %	7,1 %	4,5%	7,2%	3,2%	3,9%	1,5%	5,7%	2,7%	4,0%	4,8%	5,4%
<b>20 - 29,9</b>	9,7 %	18,8 %	7,2%	15,1 %	5,9%	13,1%	8,8%	10,7%	7,5%	11,8%	9,2%	16,4%
<b>30 - 39,9</b>	16,6 %	23,9 %	15,8 %	20,8 %	12,5%	20,3%	10,3%	13,4%	12,4%	20,7%	15,9%	22,9%
<b>40 - 49,9</b>	21,5 %	22,3 %	18,5 %	18,9 %	18,2%	23,4%	14,9%	19,5%	20,1%	24,0%	22,5%	23,5%
<b>50 - 59,9</b>	21,0 %	14,9 %	23,4 %	17,4 %	23,6%	18,5%	24,8%	24,0%	25,1%	20,1%	22,5%	17,3%
<b>60 - 69,9</b>	14,9 %	8,1 %	17,4 %	12,8 %	18,6%	12,3%	17,9%	13,4%	17,6%	12,0%	14,6%	9,5%

(continua)

(continuação)

Faixa de nota	Nenhum		Auxílio moradia		Auxílio alimentação		Auxílio moradia e alimentação		Auxílio permanência		Outro tipo de auxílio	
	FG	CE	FG	CE	FG	CE	FG	CE	FG	CE	FG	CE
<b>70 - 79,9</b>	7,2%	3,2%	6,8%	3,8%	10,2%	4,9%	13,0%	7,3%	10,2%	4,9%	5,8%	3,5%
<b>80 - 89,9</b>	2,2%	0,8%	3,0%	1,9%	3,9%	1,4%	3,4%	2,3%	2,8%	1,3%	2,3%	0,6%
<b>90 - 99,9</b>	0,3%	0,1%	0,4%	0,0%	0,3%	0,1%	0,8%	0,0%	0,2%	0,1%	0,1%	0,1%
<b>Total = ou &lt; 40</b>	67,1%	49,4%	69,5%	54,8%	56,2%	60,6%	74,8%	66,5%	76%	62,4%	67,8%	54,5%

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do INEP (2018)

Nas correlações entre as notas das provas e a situação dos concluintes com bolsa de estudos ou financiamento, tabela 35, os concluintes sem nenhum tipo de bolsa ou financiamento atingiram o percentual acima de 50% das notas iguais ou superiores a 50, bem como os concluintes que foram beneficiados pelo ProUni integral ou parcial e ProUni parcial e Fies. O percentual de concluintes beneficiados pelo ProUni integral ou parcial, contudo, destaca-se pelo percentual elevado de notas superiores à média, atingindo 81,9% na prova de FG e 69,6% de CE com diferença de 8% e 5%, respectivamente, dos percentuais mais próximos.

Tabela 35 - Nota de FG e CE quanto à bolsa de estudos ou financiamento do curso

(continua)

Faixa de nota	Nenhum		Nenhum, embora meu curso não seja gratuito		ProUni integral ou parcial		FIES		ProUni parcial e FIES		Bolsa oferecida por gov. estadual, distrital ou municipal/ Bolsa IES/ oferecida por outra Ent.		Financiamento oferecido pela IES./Financiamento bancário	
	FG	CE	FG	CE	FG	CE	FG	CE	FG	CE	FG	CE	FG	CE
<b>0 - 0,9</b>	0,7%	0,5%	0,5%	0,2%	0,2%	0,1%	0,7%	0,2%	0,2%	0,2%	0,6%	0,1%	0,7%	0,1%
<b>1 - 9,9</b>	1,3%	0,6%	1,7%	0,8%	0,5%	0,3%	1,9%	0,6%	1,6%	0,0%	1,6%	0,7%	2,1%	0,9%
<b>10 - 19,9</b>	3,6%	4,9%	5,0%	8,8%	1,6%	2,1%	5,1%	6,1%	4,8%	5,9%	4,5%	6,3%	7,2%	11,4%

(conclusão)

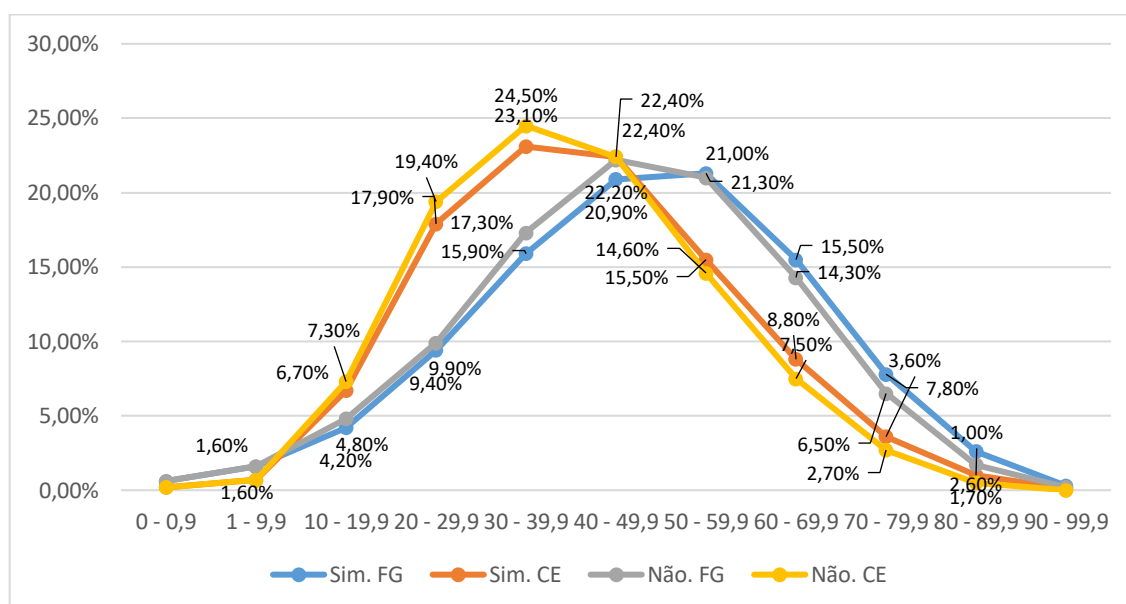
Faixa de nota	Nenhum		Nenhum, embora meu curso não seja gratuito		ProUni integral ou parcial		FIES		ProUni parcial e FIES		Bolsa oferecida por gov. estadual, distrital ou municipal/ Bolsa IES/ oferecida por outra Ent.		Financiamento oferecido pela IES./Financiamento bancário	
	FG	CE	FG	CE	FG	CE	FG	CE	FG	CE	FG	CE	FG	CE
20 - 29,9	7,2 %	14,1 %	10,8 %	21,6 %	4,5%	9,6%	10,1 %	18,7 %	10,3 %	15,3 %	10,6 %	18,5 %	14,7 %	26,7 %
30 - 39,9	13,2 %	21,3 %	17,9 %	24,8 %	11,2 %	18,3 %	18,2 %	25,4 %	18,3 %	26,0 %	17,2 %	24,9 %	20,3 %	26,5 %
40 - 49,9	20,2 %	23,2 %	21,8 %	21,1 %	20,3 %	25,0 %	22,5 %	24,6 %	23,5 %	23,1 %	21,8 %	23,1 %	22,8 %	19,1 %
50 - 59,9	22,6 %	18,2 %	20,0 %	13,0 %	25,2 %	21,5 %	21,2 %	14,7 %	19,9 %	14,6 %	21,3 %	15,6 %	17,3 %	9,3%
60 - 69,9	17,9 %	11,1 %	13,4 %	6,4%	21,4 %	15,2 %	13,8 %	7,3%	12,6 %	9,8%	14,2 %	7,5%	10,4 %	4,6%
70 - 79,9	9,6 %	4,8%	6,4%	2,6%	11,2 %	6,3%	5,2%	2,1%	6,8%	4,8%	6,3%	2,6%	3,7%	1,2%
80 - 89,9	3,2 %	1,3%	2,0%	0,7%	3,4%	1,5%	1,2%	0,3%	1,6%	0,2%	1,7%	0,6%	0,8%	0,2%
90 - 99,9	0,4 %	0,1%	0,3%	0,1%	0,4%	0,1%	0,1%	0,0%	0,5%	0,0%	0,2%	0,0%	0,1%	0,0%
<b>Total = ou &lt; 40</b>	<b>73,9 %</b>	<b>58,7 %</b>	<b>63,9 %</b>	<b>43,9 %</b>	<b>81,9 %</b>	<b>69,60 %</b>	<b>64,00 %</b>	<b>49,00 %</b>	<b>64,90 %</b>	<b>52,50 %</b>	<b>65,50 %</b>	<b>49,40 %</b>	<b>55,10 %</b>	<b>34,40 %</b>

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do INEP (2018)

### 6.1.6 Os resultados das avaliações de FG e CE segundo a escolaridade do pai e da mãe e acesso de outros membros da família à ES

Na análise do objetivo específico, quanto ao perfil socioeconômico dos concluintes, o resultado apontou para a grande maioria dos concluintes não ter o pai ou a mãe com formação em nível superior, contudo, a maioria dos concluintes tem algum familiar com o nível superior de ensino. No Gráfico 37 e nas tabelas 36 e 37, apresentamos a correlação entre as notas das provas e a situação quanto à formação de um familiar, do pai e da mãe. No Gráfico 38, a diferença no percentual de concluintes que têm média igual ou superior a 40 nas duas provas não atinge os 5%. Ter um familiar com nível superior, portanto, não representa uma característica que reflita no resultado das provas, quando observado o total de concluintes brasileiros.

Gráfico 38 - Nota de FG e CE quanto à conclusão de um familiar em nível superior



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do INEP (2018)

Na tabela 36, que apresenta a formação do pai e na tabela 37, que apresenta a formação da mãe, há um crescimento contínuo do percentual de notas, iguais ou acima da média ponderada das provas, de acordo com o aumento do grau de formação dos pais.

Esses dados mostram que, independente dos fatores relacionados ao curso ou instituição, a formação dos pais é um fator importante ao desenvolvimento do estudante e resultado do concluinte.

Tabela 36 - Nota de FG e CE quanto à formação do pai

(continua)

Faixa de nota	Nenhuma		Ensino Fundamental 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série)		Ensino Fundamental 6º ao 9º ano. (5ª a 8ª série)		Ensino Médio		Ensino Superior - Graduação		Pós-graduação	
	FG	CE	FG	CE	FG	CE	FG	CE	FG	CE	FG	CE
<b>0 - 0,9</b>	0,8%	0,2%	0,6%	0,2%	0,5%	0,2%	0,5%	0,3%	0,6%	0,3%	1,0%	0,4%
<b>1 - 9,9</b>	2,3%	1,1%	1,7%	0,7%	1,2%	0,5%	1,2%	0,5%	1,3%	0,7%	0,3%	0,3%
<b>10 - 19,9</b>	6,3%	9,1%	4,8%	7,4%	3,6%	5,7%	3,4%	5,7%	3,4%	5,4%	2,3%	4,2%
<b>20 - 29,9</b>	12,2%	22,4%	10,2%	19,8%	8,1%	15,7%	7,8%	15,9%	8,0%	16,1%	5,3%	10,7%

(conclusão)

Faixa de nota	Nenhuma		Ensino Fundamental 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série)		Ensino Fundamental 6º ao 9º ano. (5ª a 8ª série)		Ensino Médio		Ensino Superior - Graduação		Pós-graduação	
	FG	CE	FG	CE	FG	CE	FG	CE	FG	CE	FG	CE
<b>30 - 39,9</b>	18,4 %	25,7 %	17,4 %	24,7 %	15,5 %	23,1 %	14,7 %	21,3 %	13,8 %	21,7 %	10,5 %	15,9 %
<b>40 - 49,9</b>	21,9 %	20,9 %	22,2 %	22,5 %	21,8 %	23,3 %	20,3 %	23,0 %	19,4 %	21,1 %	16,0 %	24,0 %
<b>50 - 59,9</b>	19,0 %	12,1 %	20,9 %	14,5 %	22,4 %	16,8 %	22,6 %	17,1 %	21,3 %	16,6 %	21,0 %	17,7 %
<b>60 - 69,9</b>	12,2 %	6,0%	14,1 %	7,0%	16,1 %	9,8%	17,2 %	10,6 %	17,3 %	11,2 %	21,2 %	16,3 %
<b>70 - 79,9</b>	5,0%	2,1%	6,3%	2,5%	7,9%	4,0%	9,1%	4,5%	10,5 %	5,0%	15,1 %	7,5%
<b>80 - 89,9</b>	1,5%	0,4%	1,7%	0,6%	2,6%	0,8%	2,9%	1,1%	3,8%	1,8%	6,3%	2,6%
<b>90 - 99,9</b>	0,1%	0,0%	0,2%	0,0%	0,3%	0,1%	0,4%	0,1%	0,6%	0,1%	1,0%	0,4%
<b>Total = ou &lt; 40</b>	59,70 %	41,50 %	65,40 %	47,10 %	71,10 %	54,80 %	72,50 %	56,40 %	72,90 %	55,80 %	80,60 %	68,50 %

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do INEP (2018)

Na análise dos dois Gráficos, duas características podem ser observadas, a primeira corresponde às notas da prova de FG em que os concluintes têm percentual maior de notas superiores na prova relacionadas à escolarização do pai. A segunda, em relação à prova de CE, é que o nível de formação da mãe apresenta um percentual entre 16,3% a 23,1% em relação às notas obtidas para a mesma faixa de escolarização dos pais.

Tabela 37 - Nota de FG e CE quanto à formação da mãe

Faixa de nota	Nenhuma		Ensino Fundamental 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série)		Ensino Fundamental 6º ao 9º ano. (5ª a 8ª série)		Ensino Médio		Ensino Superior - Graduação		Pós-graduação	
	FG	CE	FG	CE	FG	CE	FG	CE	FG	CE	FG	CE
<b>0 - 0,9</b>	0,9%	0,3%	0,6%	0,2%	0,5%	0,2%	0,5%	0,2%	0,7%	0,5%	0,5%	0,2%
<b>1 - 9,9</b>	2,6%	1,2%	1,8%	0,7%	1,3%	0,6%	1,0%	0,5%	1,0%	0,6%	0,9%	0,3%
<b>10 - 19,9</b>	6,8%	10,0%	5,0%	7,5%	3,8%	6,0%	3,3%	5,3%	3,2%	5,8%	2,7%	5,8%
<b>20 - 29,9</b>	13,2%	23,2%	10,4%	19,9%	8,6%	16,8%	7,6%	15,9%	7,9%	15,4%	5,9%	15,5%
<b>30 - 39,9</b>	19,0%	25,1%	17,6%	24,9%	15,4%	23,5%	15,0%	21,9%	13,0%	21,2%	13,2%	20,8%
<b>40 - 49,9</b>	21,3%	20,7%	22,1%	22,5%	22,0%	23,1%	20,9%	22,9%	19,1%	21,6%	18,9%	21,5%
<b>50 - 59,9</b>	18,7%	11,9%	20,6%	14,1%	22,0%	16,5%	22,4%	17,1%	22,3%	16,7%	23,1%	17,8%
<b>60 - 69,9</b>	11,7%	5,4%	13,8%	7,0%	15,7%	9,0%	17,1%	10,6%	18,5%	11,1%	19,1%	11,1%
<b>70 - 79,9</b>	4,4%	1,8%	6,2%	2,5%	8,0%	3,5%	8,9%	4,4%	10,0%	5,4%	10,9%	5,2%
<b>80 - 89,9</b>	1,3%	0,3%	1,7%	0,6%	2,3%	0,8%	3,0%	1,1%	3,8%	1,7%	4,3%	1,6%
<b>90 - 99,9</b>	0,2%	0,0%	0,2%	0,0%	0,2%	0,0%	0,4%	0,1%	0,6%	0,1%	0,5%	0,2%
<b>Total = ou &lt; 40</b>	57,60%	40,10%	64,60%	46,70%	70,20%	52,90%	72,70%	56,20%	74,30%	56,60%	76,80%	57,40%

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do INEP (2018)

O resultado corrobora com diversos estudos que analisam o impacto da formação dos pais no desempenho dos estudantes em diferentes níveis de ensino. Com relação a esse elemento, é importante lembrar que, segundo dados do IBGE (2010), o nível de instrução também impacta na renda média familiar, o que significa que os estudantes com pais cujo nível de formação é maior possivelmente têm melhores condições financeiras o que também influencia no desempenho dos concluintes, segundo resultados aqui apresentados.

## 6.2 CORRELAÇÕES ENTRE DESEMPENHO E CARACTERÍSTICAS ACADÊMICAS

O questionário do estudante apresenta informações quanto à formação acadêmica dos concluintes. Essas informações foram exploradas para que, assim como o perfil socioeconômico, venham a indicar fatores que possam influenciar no desempenho acadêmico. Nos subcapítulos apresentados na sequência, estão reunidos os resultados das correlações quanto às questões relacionadas à formação do EM.

### 6.2.1 Os resultados das avaliações de FG e CE segundo a Modalidade e tipo de curso do Ensino Médio

Quanto à formação no EM, tabela 38, os dados apresentam um percentual maior de notas superiores à média de concluintes que estudaram em escolas privadas ou a maior parte em escola privada ou a maior parte no exterior., Com percentuais de 82,2% para a prova de FG e 64,3% para a prova de CE, o grupo que obteve o maior percentual de notas superiores corresponde aos que estudaram parte do EM no Brasil e parte no exterior.

Tabela 38 - Nota de FG e CE quanto ao tipo de escola de Ensino Médio (continua)

Faixa de nota	Todo em escola pública		Todo em escola privada (particular)		Todo no exterior		A maior parte em escola pública		A maior parte em escola privada (particular)		Parte no Brasil e parte no exterior	
	FG	CE	FG	CE	FG	CE	FG	CE	FG	CE	FG	CE
<b>0 - 0,9</b>	0,6%	0,2%	0,6%	0,4%	0,0%	0,0%	0,5%	0,2%	0,5%	0,2%	0,0%	0,0%
<b>1 - 9,9</b>	1,6%	0,7%	0,9%	0,4%	2,1%	0,0%	1,7%	0,7%	1,2%	0,4%	1,8%	1,8%
<b>10 - 19,9</b>	4,6%	7,2%	2,7%	4,1%	6,4%	6,4%	4,9%	7,3%	3,7%	5,6%	1,8%	5,4%
<b>20 - 29,9</b>	9,9%	19,2%	6,1%	12,4%	4,3%	19,1%	10,8%	19,0%	8,3%	15,1%	3,6%	10,7%
<b>30 - 39,9</b>	17,0%	24,3%	11,5%	17,6%	14,9%	21,3%	16,9%	24,1%	13,2%	22,1%	10,7%	17,9%
<b>40 - 49,9</b>	21,9%	22,5%	17,4%	21,3%	31,9%	21,3%	20,2%	22,9%	20,7%	22,1%	23,2%	21,4%
<b>50 - 59,9</b>	21,1%	14,7%	22,0%	19,1%	12,8%	17,0%	20,7%	14,6%	21,6%	17,9%	16,1%	12,5%
<b>60 - 69,9</b>	14,5%	7,6%	20,0%	14,6%	17,0%	14,9%	15,0%	7,6%	18,0%	10,7%	17,9%	17,9%

(conclusão)

Faixa de nota	Todo em escola pública		Todo em escola privada (particular)		Todo no exterior		A maior parte em escola pública		A maior parte em escola privada (particular)		Parte no Brasil e parte no exterior	
	FG	CE	FG	CE	FG	CE	FG	CE	FG	CE	FG	CE
70 - 79,9	6,7%	2,8%	12,9%	7,6%	6,4%	0,0%	7,1%	2,9%	9,0%	4,7%	19,6%	5,4%
80 - 89,9	1,9%	0,6%	5,1%	2,3%	4,3%	0,0%	2,1%	0,7%	3,4%	1,2%	1,8%	7,1%
90 - 99,9	0,2%	0,0%	0,8%	0,2%	0,0%	0,0%	0,3%	0,0%	0,4%	0,0%	3,6%	0,0%
Total = ou < 40	66,30%	48,20%	78,20%	65,10%	72,40%	53,20%	65,40%	48,70%	73,10%	56,60%	82,20%	64,30%

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do INEP (2018)

Embora a maioria dos concluintes de Pedagogia seja oriunda da escola pública, apenas os concluintes de escolas privadas, ou seja, de faixa salarial mais alta, obtiveram um percentual de notas elevado nas duas provas. Quanto à modalidade de EM, os concluintes com maior percentual de notas superiores cursaram o EM na modalidade Profissionalizante técnico, magistério e EM tradicional.

Tabela 39 - Nota de FG e CE quanto à modalidade de Ensino Médio

(continua)

Faixa de nota	Ensino Médio tradicional		Profissionalizante técnico (eletrônica, contabilidade, agrícola, outro)		Profissionalizante magistério (Curso Normal)		Educação de Jovens e Adultos (EJA) e/ou supletivo		Outra modalidade	
	FG	CE	FG	CE	FG	CE	FG	CE	FG	CE
<b>0 - 0,9</b>	0,5%	0,2%	0,6%	0,4%	0,5%	0,1%	0,9%	0,3%	0,7%	0,3%
<b>1 - 9,9</b>	1,4%	0,7%	1,2%	0,4%	1,9%	0,6%	2,3%	1,0%	2,3%	0,5%
<b>10 - 19,9</b>	4,1%	6,8%	2,8%	4,4%	5,0%	6,0%	7,0%	10,1%	4,4%	7,5%
<b>20 - 29,9</b>	9,0%	18,5%	7,3%	13,2%	10,3%	17,2%	13,3%	23,6%	9,8%	19,1%
<b>30 - 39,9</b>	16,1%	23,6%	13,3%	21,2%	16,7%	23,8%	19,9%	26,0%	16,3%	24,0%
<b>40 - 49,9</b>	21,4%	22,2%	20,5%	23,6%	21,6%	23,8%	21,9%	20,8%	22,1%	23,0%
<b>50 - 59,9</b>	21,5%	15,2%	22,5%	19,1%	21,0%	15,7%	18,9%	11,6%	20,3%	14,9%
<b>60 - 69,9</b>	15,6%	8,5%	18,4%	11,5%	14,3%	8,4%	10,4%	4,8%	13,8%	7,8%

(conclusão)

Faixa de nota	Ensino Médio tradicional		Profissionalizante técnico (eletrônica, contabilidade, agrícola, outro)		Profissionalizante magistério (Curso Normal)		Educação de Jovens e Adultos (EJA) e/ou supletivo		Outra modalidade	
	FG	CE	FG	CE	FG	CE	FG	CE	FG	CE
<b>70 - 79,9</b>	7,6%	3,3%	9,7%	5,0%	6,6%	3,4%	4,3%	1,5%	7,9%	2,4%
<b>80 - 89,9</b>	2,4%	0,8%	3,2%	1,1%	1,9%	0,9%	1,1%	0,3%	2,2%	0,3%
<b>90 - 99,9</b>	0,3%	0,1%	0,5%	0,1%	0,2%	0,1%	0,1%	0,0%	0,3%	0,1%
<b>Total = ou &lt; 40</b>	68,80%	50,10%	74,80%	60,40%	65,60%	52,30%	56,70%	39,00%	66,60%	48,50%

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do INEP (2018)

Como apresentado no capítulo anterior, os concluintes que tiveram a formação no EM pelo sistema de Educação de Jovens e Adultos representam o menor grupo de concluintes de Pedagogia, esse grupo obteve um resultado acima dos 55% quanto à Formação Geral, informação que se contrapõe ao discurso de formação inferior nesses cursos.

### 6.2.2 Os resultados das avaliações de FG e CE segundo a forma de acesso à ES e ao benefício de bolsa de programas acadêmicos

Na tabela 40, os concluintes que afirmam ter ingressado por meio de Critérios Étnico Racial, ter estudado em escola pública ou particular com bolsa de estudos e por sistemas que combinam dois ou mais critérios, apresentam percentual de notas superior à média.

Tabela 40 - Nota de FG e CE quanto ao ingresso no curso de graduação por meio de Políticas de Ação Afirmativa ou Inclusão Social

Faixa de nota	Não		Sim, por critério étnico racial		Sim, por critério de renda		Sim, por ter estudado em escola pública ou particular com bolsa de estudos		Sim, por sistema que combina dois ou mais critérios anteriores		Sim, por sistema diferente dos anteriores	
	FG	CE	FG	CE	FG	CE	FG	CE	FG	CE	FG	CE
<b>0 - 0,9</b>	0,6%	0,2%	0,7%	0,4%	0,5%	0,1%	0,8%	0,5%	0,4%	0,2%	0,6%	0,2%
<b>1 - 9,9</b>	1,6%	0,7%	1,3%	0,6%	1,8%	0,9%	1,3%	0,4%	0,8%	0,3%	2,2%	0,8%
<b>10 - 19,9</b>	4,6%	7,2%	4,7%	6,7%	4,8%	7,2%	3,0%	4,7%	2,5%	2,7%	5,5%	7,6%
<b>20 - 29,9</b>	9,9%	19,1%	8,1%	18,5%	10,2%	21,1%	7,5%	12,6%	4,8%	9,7%	11,2%	20,2%
<b>30 - 39,9</b>	16,7%	24,1%	16,4%	22,7%	18,8%	25,0%	13,2%	20,6%	10,9%	16,5%	16,7%	25,9%
<b>40 - 49,9</b>	21,6%	22,2%	21,5%	23,3%	22,2%	22,1%	20,4%	24,3%	18,9%	24,2%	22,3%	22,7%
<b>50 - 59,9</b>	20,9%	14,7%	22,9%	15,0%	20,2%	13,5%	24,0%	19,6%	24,6%	21,5%	20,4%	13,8%
<b>60 - 69,9</b>	14,6%	7,8%	15,3%	9,1%	13,9%	7,1%	17,6%	11,5%	21,7%	16,0%	14,0%	6,3%
<b>70 - 79,9</b>	7,1%	3,1%	6,9%	3,2%	5,9%	2,4%	8,8%	4,7%	11,8%	6,9%	5,7%	2,2%
<b>80 - 89,9</b>	2,2%	0,8%	2,0%	0,4%	1,5%	0,5%	3,1%	1,1%	3,4%	1,8%	1,3%	0,4%
<b>90 - 99,9</b>	0,3%	0,1%	0,1%	0,0%	0,2%	0,0%	0,2%	0,0%	0,3%	0,1%	0,1%	0,0%
<b>Total = ou &lt; 40</b>	66,70 %	48,70%	68,70%	51,00%	63,90%	45,60%	74,10%	61,20%	80,70%	70,50%	63,80%	45,40%

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do INEP (2018)

Independente do critério, os estudantes que foram beneficiados com programas de inclusão ou PAA apresentam um desempenho acima da média nas duas provas, esse fato indica que, se não fossem os programas de acesso, provavelmente esses alunos não teriam a oportunidade de frequentar esses cursos.

Catunda (2012) ao pesquisar os cursos de Administração, identificou melhor desempenho dos estudantes de IES públicas, e, considerando que as políticas de inclusão e de Ações Afirmativas fazem parte dessas instituições, os resultados de Pedagogia corroboram com os resultados da pesquisa correlata.

Dos resultados quanto à bolsa durante o curso, tabela 41, o percentual de concluintes com notas acima da média pertence aos grupos que receberam algum tipo de bolsa. Além

disso, aqueles que pertencem ao grupo que recebeu bolsa Pet. e bolsa de iniciação científica obtiveram percentual de notas superiores a 80% na prova de FG e 70% na prova de CE.

Tabela 41 - Notas das provas de FG e CE: bolsa de estudos

Faixa de nota	Nenhum		Bolsa de iniciação científica		Bolsa de extensão		Bolsa de monitoria/tutoria		Bolsa Pet		Outro tipo de bolsa acadêmica	
	FG	CE	FG	CE	FG	CE	FG	CE	FG	CE	FG	CE
<b>0 - 0,9</b>	0,6%	0,2%	0,7%	0,5%	0,8%	0,7%	1,1%	1,0%	0,0%	0,0%	0,7%	0,4%
<b>1 - 9,9</b>	1,6%	0,7%	0,8%	0,5%	0,9%	0,3%	1,1%	0,3%	0,9%	0,0%	1,4%	0,6%
<b>10 - 19,9</b>	4,7%	7,4%	2,0%	2,8%	2,6%	3,0%	2,4%	3,0%	1,9%	3,8%	3,8%	4,9%
<b>20 - 29,9</b>	9,9%	19,5%	5,1%	7,6%	5,6%	9,8%	6,0%	10,1%	2,8%	10,4%	8,8%	15,1%
<b>30 - 39,9</b>	16,9%	24,3%	9,8%	15,4%	11,0%	18,0%	10,0%	17,2%	11,4%	10,9%	15,3%	22,5%
<b>40 - 49,9</b>	21,7%	22,3%	18,5%	21,6%	18,7%	21,9%	19,2%	21,9%	17,1%	21,3%	20,8%	23,7%
<b>50 - 59,9</b>	20,9%	14,5%	22,7%	23,1%	25,3%	21,7%	23,3%	20,9%	28,4%	24,6%	22,0%	17,2%
<b>60 - 69,9</b>	14,5%	7,6%	21,8%	17,2%	19,6%	15,5%	19,9%	14,9%	19,4%	17,1%	16,3%	10,1%
<b>70 - 79,9</b>	6,9%	2,9%	13,1%	8,2%	10,6%	6,8%	11,8%	8,3%	12,3%	9,0%	8,0%	4,3%
<b>80 - 89,9</b>	2,0%	0,7%	4,8%	2,8%	4,4%	2,3%	4,8%	2,4%	5,7%	2,4%	2,6%	1,1%
<b>90 - 99,9</b>	0,3%	0,0%	0,7%	0,3%	0,4%	0,1%	0,3%	0,0%	0,0%	0,5%	0,3%	0,0%
<b>Total = ou &lt; 40</b>	66,30%	48,00%	81,60%	73,20%	79,00%	68,30%	79,30%	68,40%	82,90%	74,90%	70,00%	56,40%

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do INEP (2018)

Os dados da tabela apontam resultados positivos quanto ao ingresso por Políticas de Inclusão ou PAA e por concluintes que foram beneficiados por programas de bolsa ou de iniciação científica. Esse fator também pode ser associado ao tipo de IES que oferece grande parte desses programas, as Universidades públicas e, dessa forma, justifica-se o conjunto de resultados positivos.

### 6.2.3 Os resultados das avaliações de FG e CE quanto ao tempo de dedicação aos estudos

Na Tabela 42, os percentuais mostram que o tempo de estudo mínimo para a obtenção de notas superiores à média ponderada das duas provas precisa ser igual ou superior a quatro horas.

Tabela 42 - Notas de FG e CE: tempo de dedicação aos estudos

Faixa de nota	Nenhuma, apenas assisto às aulas		De uma a três		De quatro a sete		De oito a doze		Mais de doze	
	FG	CE	FG	CE	FG	CE	FG	CE	FG	CE
<b>0 - 0,9</b>	0,7%	0,2%	0,6%	0,2%	0,6%	0,2%	0,5%	0,2%	0,6%	0,2%
<b>1 - 9,9</b>	2,6%	1,2%	1,7%	0,8%	1,4%	0,6%	1,4%	0,5%	1,4%	0,5%
<b>10 - 19,9</b>	6,4%	11,6%	4,9%	7,6%	3,9%	6,3%	3,9%	5,3%	3,7%	5,3%
<b>20 - 29,9</b>	13,1%	24,9%	10,3%	20,4%	8,8%	17,0%	8,0%	15,6%	8,4%	14,6%
<b>30 - 39,9</b>	19,9%	25,6%	17,5%	25,1%	15,6%	22,7%	14,8%	21,7%	14,2%	21,1%
<b>40 - 49,9</b>	21,4%	18,2%	21,8%	22,0%	21,6%	23,1%	20,6%	23,0%	20,1%	23,4%
<b>50 - 59,9</b>	17,0%	10,6%	21,0%	13,8%	21,3%	16,4%	22,3%	17,7%	21,6%	17,2%
<b>60 - 69,9</b>	11,4%	5,2%	13,8%	7,0%	16,2%	9,2%	16,6%	10,1%	17,0%	11,2%
<b>70 - 79,9</b>	5,6%	2,0%	6,3%	2,6%	7,8%	3,6%	8,6%	4,6%	9,7%	4,7%
<b>80 - 89,9</b>	1,7%	0,4%	1,8%	0,6%	2,6%	0,8%	2,8%	1,2%	2,8%	1,5%
<b>90 - 99,9</b>	0,2%	0,1%	0,2%	0,0%	0,3%	0,1%	0,4%	0,1%	0,4%	0,1%
<b>Total = ou &lt; 40</b>	57,30%	36,50%	64,90%	46,00%	69,80%	53,20%	71,30%	56,70%	71,60%	58,10%

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do INEP (2018)

Quanto maior a dedicação ao estudo, melhor o resultado. Por outro lado, chama a atenção que ainda possa haver um percentual superior a 50% de estudantes que não estudam com bons resultados em Formação Geral.

### 6.3 VISÃO GERAL SOBRE OS RESULTADOS

Os concluintes de Pedagogia, do Enade 2017, que se destacaram nas provas de FG e CE, pertencem ao grupo com as seguintes características socioeconômicas: (i) autodeclarado brancos, pretos ou que não querem declarar, com percentual de notas igual em FG independente da renda média familiar, contudo, apresenta melhores notas de CE quando a renda é igual ou superior a 3 SM, (ii) os que moram com os pais ou parentes, com outras pessoas ou em alojamentos universitários, sendo o último com percentual maior que 60% nas duas provas, (iii) é financiado por programas governamentais ou, mesmo com renda, recebe ajuda da família, (iv) não trabalha ou trabalha entre 20 e 39 horas semanais, (v) quanto maior a escolaridade do pai e da mãe, porém, maior é o percentual de notas iguais ou superiores a 40 nas duas provas, contudo, a escolaridade de um familiar não apresenta fator relevante em nenhuma das duas provas.

Nos resultados das correlações quanto ao fator acadêmico, os concluintes têm como característica: (i) serem oriundos de escolas de EM privadas ou do exterior, durante todo o EM ou na maior parte dele, (ii) terem cursado o EM tradicional ou profissionalizante, técnico ou magistério, sendo do Curso Técnico Profissionalizante o percentual acima de 60% de notas superiores ou iguais a 40 nas duas provas, (iii) alunos que foram beneficiados pelo sistema de cotas raciais, critério de seleção por estudar em escola pública ou por dois ou mais critérios, ou ainda que receberam algum tipo de auxílio, sendo o auxílio moradia mais auxílio alimentação e auxílio permanência, são os beneficiários com percentual acima de 60% das notas iguais ou superiores a 40 nas duas provas, (iv) concluintes beneficiados pelo ProUni integral ou parcial, e pelo ProUni parcial além do FIES. Alunos beneficiados por programas de iniciação científica, bolsa de extensão, bolsa de monitoria, bolsa Pet ou outras, com mais de 70% de notas iguais ou superiores a 40 nas duas provas para alunos que foram bolsistas do programa de iniciação científica e bolsa Pet.

Como último item de análise, observamos, ainda, que, quanto maior o período de estudo, maiores são os percentuais de notas superiores.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Explorar em profundidade os dados do perfil socioeconômico e acadêmico dos concluintes dos cursos de graduação do Brasil, bem como seus resultados de desempenho acadêmico ao final do percurso de formação, via dados do Enade, é possibilidade garantida pelo Inep apenas recentemente – desde 2014. Isso significa um enorme ganho para os pesquisadores da área de políticas públicas e educação no país, embora ainda sejam poucas as pesquisas que exploram os dados no nível macro.

O curso de Pedagogia, em nosso país, é responsável pela formação inicial dos profissionais da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Os detentores desses diplomas são responsáveis por grande parte da formação dos anos obrigatórios de escolarização, envolvendo desde a EI até a metade dos chamados Anos Iniciais. Esses sete anos, no total, talvez sejam os mais sensíveis para as crianças em termos de estímulo e apoio à aquisição de conhecimento. (SILVA, 2010). Esse fato denota a relevância de políticas públicas voltadas à formação desse profissional.

Por esse motivo, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar as relações entre o perfil socioeconômico e acadêmico dos concluintes de Pedagogia e os resultados das avaliações de desempenho da área de Pedagogia no Enade, tomando por base o exame realizado em 2017.

É importante considerar que a prova do ENADE tem por base o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao desenvolvimento profissional do concluinte, e que os resultados de suas provas - Formação Geral e Conhecimentos Específicos – não avaliam os indivíduos, em si, mas um conjunto de sujeitos de determinado curso e instituição. Legitimam, portanto, análises em âmbito macro.

A necessidade de formação em nível superior para professores de Educação Infantil e Anos Iniciais, como vimos no capítulo 2, demorou anos para ser conquistada, sendo fundamentada no aprofundamento de conhecimentos históricos e filosóficos da Educação (para além de aspectos técnicos) e, também, na necessidade de promover uma formação teórica concomitante com inserção prática – fundamento de programas como o PIBID. Nesse sentido, a demanda por formação em nível superior e o aumento do período de escolarização das crianças garantido pela LDB/1996, geraram aumento das vagas de trabalho nessa profissão e, por extensão, aumento significativo da procura e oferta de cursos de Pedagogia (Licenciatura) em todo o país.

A grande expansão quanto ao número de novos cursos e matrículas em Pedagogia, porém, ocorreu concomitantemente com a abertura da Educação Superior para o mercado

educacional das instituições com fins lucrativos, no processo que Sguissardi (2015) denominou mercadorização da ES. No contexto de políticas que marcaram a ES do país na última década, como diversificação de instituições e cursos, houve geração de um grande aumento das vagas ofertadas em pequenas instituições (faculdades) por distintas modalidades de ensino (além da presencial, a educação a distância e a semipresencial) e, ainda, no curso noturno os pedagogos passaram a ser formados no contexto da educação-mercadoria.

Ao mesmo tempo, políticas de democratização da ES permitiram a entrada de um novo perfil socioeconômico de estudantes nas IES. Fomentadas com recursos governamentais (PROUNI e FIES) para gerar alternativas de financiamento aos estudantes, e de negócio às instituições privadas, deram acesso a um público que, em grande parte, não tem antecedentes familiares na ES. Do mesmo modo, por meio de cotas raciais e socioeconômicas, IES públicas receberam estudantes que, demandando auxílio financeiro, foram beneficiados por programas como o PNAES e PIBID. As novas gerações de professores têm sido formadas em condições acadêmicas bastante distintas das anteriores; trata-se do trabalhador-estudante, não do estudante-trabalhador (Capítulo 3).

Nesse novo formato, ao invés da expectativa de melhoria na qualidade da Educação Básica – Educação Infantil e Anos Iniciais – por meio da formação em nível superior dos pedagogos, passamos a ver especialistas manifestando grande preocupação com a qualidade da formação. (GATTI, 2014; ABRUCIO, 2016). Se, por um lado, a abertura e entrada de novos sujeitos nas instituições de ES tornou-se um imperativo de democratização, por outro, é clara a precariedade das condições de formação profissional – em meio a um mercado lucrativo para cursos EaD, com oferta ilimitada de matrículas, garantindo valores baixos e pouca dedicação; cursos noturnos repletos de trabalhadores que, nem mesmo nas horas vagas, tornam-se estudantes.

Há quase uma década, em estudo com dados de 2008, Gatti (2010, p. 1361) já alertava para a importância de “considerar as características dos licenciandos, uma vez que estas têm peso sobre as aprendizagens e seus desdobramentos na atuação profissional.” O que ocorreu desde então? Esta pesquisa tentou avançar em respostas a essa questão.

O primeiro objetivo específico, caracterização do perfil socioeconômico e acadêmico do concluinte de Pedagogia (Licenciatura), mostrou que o curso não apenas mantém como ampliou a presença de estudantes autodeclarados pretos e pardos, embora o percentual tenha uma distribuição desigual nas diferentes regiões do país. Nesse sentido, tem destaque as regiões.

Os concluintes de Pedagogia são, predominantemente, oriundos de famílias com baixa renda, com a maioria na faixa de até três salários mínimos – uma das mais baixas de todo o ciclo do Enade 2017. Metade deles faz parte da primeira geração da família a acessar a ES, e seus pais possuem baixa escolaridade (Superior a 80% para pai e mãe). Eles trabalham e, na maior parte dos casos (69,9 %), são responsáveis por manter a família ou auxiliam nessa manutenção. Provavelmente porque é o curso com maior percentual de concluintes casados (as) e/ou com filhos do ciclo 2017.

Quanto às características dos cursos e das instituições, os dados são compatíveis com estudos anteriores. (GRIBOSKI, 2014; GATTI, 2019): o perfil baixa-renda busca por cursos na modalidade EaD ou noturno, está matriculado em instituições cujas mensalidades (as possíveis de serem pagas) exigem sua força de trabalho durante o dia, assim como o apoio de outras pessoas da família para manter-se estudando. Esse item mostra que o recorte não é socioeconômico, mas sim, institucional, por meio da categoria pública e privada. Assim, os concluintes de IES estaduais e federais usufruem de possibilidades de apoio financeiro e bolsas (tanto de auxílio quanto acadêmicas) quase inexistentes para os que frequentam IES privadas, que podem usufruir apenas de bolsas como PROUNI e FIES.

A trajetória desses sujeitos do ponto de vista acadêmico, também aprofunda tendências apontadas em pesquisas anteriores: são majoritariamente egressos de escolas públicas com Ensino Médio tradicional. Chama a atenção que, apesar do perfil socioeconômico identificado, é baixo o número de acesso à ES por meio de PAA (%), bem como o recebimento de auxílios (bolsas) – as IES não parecem ser, exatamente, um local de oportunidades para este grupo. Sem tempo de dedicação aos estudos, pois a maior parte declara ter apenas % horas por semana para esta atividade, a formação parece ocorrer de forma mais que “aligeirada”, entre cuidados a serem prestados à família e ao trabalho (a maior parte dedica a esta atividade mais de 40h semanais) - ou à busca de emprego, para alguns.

Quanto ao nosso segundo objetivo específico, o desempenho desses sujeitos conforme as características socioeconômicas já descritas, nosso estudo trouxe algumas ‘surpresas’. Os resultados das provas de Formação Geral (FG) foram maiores que os da prova de Conhecimentos Específicos – o que, de certa forma, ratifica que os estudantes pouco aprendem na ES. Os melhores resultados de FG, todavia, não estão nas Universidades, local que necessariamente conta com um ambiente acadêmico – eventos científicos, oportunidades de bolsas, congressos etc. Por outro lado, os melhores resultados do CE são de egressos de Universidades, que dispõe de mais oportunidades de bolsas acadêmicas (PET, IC, PIBID, Extensão). Talvez esses sejam indicadores de que o investimento acadêmico no estudante de

baixa renda pode dar resultado; ou seja, se ele tiver oportunidade de acessar boa formação, ele se reflete em bom desempenho na avaliação do Enade. No haveria, portanto, ‘falta de capacidade’ de estudantes de baixa renda, mas sim, de falta de oportunidade para estudar mais e em boas instituições.

Importante destacar também que observamos algumas peculiaridades e características quando analisadas as diferentes regiões do país. As tendências apontadas no perfil socioeconômico estão presentes em todas elas, embora no Norte e Nordeste estejam mais marcadas a pobreza e as dificuldades de acesso a auxílios – bolsas, financiamento (é isso?). Quanto à correlação dos melhores desempenhos, notamos que não predominam bons resultados em nenhuma região; os fatores determinantes para estes estão relacionados a itens socioeconômicos.

Dentre os fatores que apresentaram maior impacto no rendimento do Enade 2017, se destacam o fator renda média familiar, a escolaridade dos pais, a situação quanto à moradia, bolsas e as políticas de acesso e permanência. Considerando que os primeiros elementos estão vinculados à situação da origem familiar do estudante, temos a importância das políticas de acesso que, além de mostrarem eficiência para a manutenção da ES, também podem ser uma alternativa para qualificar a formação.

Outro aspecto a destacar com relação às bolsas: se um dos critérios para obter o benefício é não ter função remunerada, ou seja, emprego, dificilmente poderá acessá-lo o estudante trabalhador que contribui com o sustento da família. No entanto, como visto, este é justamente o perfil do estudante deste curso.

Quanto à escolaridade dos pais, um dado merece atenção: a maioria informa que possui um familiar com curso superior, contudo, estes não são, necessariamente, seus pais. Os resultados também apontam que a escolarização dos pais causa impacto, independentemente de ser o pai ou a mãe, mas quanto a outros familiares, o resultado não é o mesmo. Isso ratifica pesquisas sobre a importância da escolaridade dos pais no desenvolvimento do concluinte em períodos anteriores ao do curso, pois oferece condições melhores de acesso e desempenho na ES.

Para Gatti (2010), a escolha do curso já é um indicativo de busca por melhores condições econômicas, uma garantia de emprego. Não podemos, entretanto, afirmar, em face dos dados apresentados, que as condições de formação inicial preparam efetivamente um bom profissional. Como será a continuidade de formação desses estudantes? E como organizar o percurso formativo dentro do curso, de modo que as características do perfil não sejam um limitante da aprendizagem?

Em 2010, Gatti apontou para algumas especificidades quanto ao currículo dos cursos de Pedagogia, entre elas, o baixo percentual de disciplinas que envolvem a formação docente, ou melhor, que realmente preparam o profissional para o exercício da docência. Considerando que o curso de Pedagogia já passou por duas avaliações do Enade (2011 e 2014) desde a conclusão do estudo de Gatti, quais foram as mudanças adotadas? Por que o desempenho dos concluintes de Pedagogia continua tão baixo no componente de Formação Geral?

Pesquisas como a nossa podem auxiliar na reflexão sobre a formação de professores em nível institucional e de política pública. Lamentavelmente, porém, poucas IES parecem fazer uso deles; ao que parece, eles são mais atrativos a algumas instituições privadas, ocupadas em ter bons resultados para marketing/divulgação, ou novos “clientes.” Seria importante, porém, que as instituições públicas, que também têm importantes desafios a responder no que tange à formação de docentes com o perfil aqui retratado, buscassem uma gestão acadêmica e pedagógica específica para esse perfil de estudante. Os pontos destacados como contributivos a bons resultados de instituições públicas sugerem aprofundamento de dados quanto aos fatores institucionais que interferem na nota Enade.

O terceiro objetivo específico buscou elementos do perfil socioeconômico e acadêmico que se destacassem nas faixas de notas superiores à média de cada prova – FG e CE. Os dados mostram que as características das relações anteriores se confirmam, os concluintes obtêm melhores resultados de acordo com o nível de formação dos pais, tempo de estudo e quando são beneficiados por programas de acesso à ES e bolsas de estudos.

Chama-nos a atenção que, embora o maior tempo de dedicação aos estudos indique obtenção de melhores resultados, o mesmo não ocorre quanto ao trabalho, já que estudantes que trabalham até 20 horas semanais têm resultados menores que os concluintes que trabalham até 40 horas semanais.

Os fatores região do país, raça/cor e tipo de instituição não apresentam impacto nos resultados quando observados individualmente, enfatizando a importância de considerar os inúmeros fatores no resultado das avaliações, compreendendo o quão complexo e amplo precisa ser o processo de avaliação em larga escala no contexto de um país com a extensão e diversidade física, cultural e social do Brasil.

Diante do exposto, finalizamos com algumas provocações que nos parecem possíveis desdobramentos desta pesquisa. Primeiro: esforço de IES públicas na ampliação das pesquisas relacionadas ao perfil socioeconômico e acadêmico dos concluintes de diferentes áreas, mas, sobretudo, nas Licenciaturas e ciclos avaliativos, identificando elementos que se aproximam e se distanciam quanto ao processo de democratização da ES.

Segundo, importância de aprofundamento das pesquisas quanto aos fatores que influenciam no desempenho acadêmico dos concluintes em diferentes áreas, mas, novamente, sobretudo nas Licenciaturas, com a ampliação da análise quantitativa em análise qualitativa dos fatores de destaque. Embora a pesquisa quantitativa possibilite a visão geral dos dados, o próximo passo precisa do olhar qualitativo dos diversos elementos analisados para melhor compreensão dos fenômenos.

Por último, mas não menos importante, é imperativa a ampliação do debate sobre a democratização da ES. É sabido que esta foi historicamente elitista e que não é possível pensar na mudança social sem discutir o acesso de todos a todos os níveis de educação. As recentes políticas de expansão possibilitaram, mesmo que de maneira não ideal, a democratização do acesso e, em muitos casos, do sucesso. Mas em que ‘condições de sucesso’ concluem os pedagogos?

Concluimos esta dissertação com considerações que estiveram presentes no início de nosso percurso, ainda no processo seletivo do mestrado. Nóvoa (2009, p. 17) alerta para os discursos quanto à formação do professor produzidos no ambiente universitário: “O excesso dos discursos esconde, frequentemente, uma grande pobreza das práticas. Temos um discurso coerente, em muitos aspectos consensual, mas raramente temos conseguido fazer aquilo que dizemos que é preciso fazer.”

É possível discutir mudanças de acesso, permanência e desempenho ao final do curso sem repensar a estrutura das instituições de ensino superior como local de poucos e privilegiados? Ao que parece, estudantes de Pedagogia vêm recebendo uma formação bastante precária em IES privadas, e nas públicas, como está?

Talvez, ainda faltem formas e espaço para a população “carente de tudo” - emprego, saúde, segurança - desenvolver-se plenamente num ambiente elitizado como o das IES públicas, que, mesmo conhecendo seus novos alunos, ainda não têm debatido de forma suficiente suas necessidades. Que as pesquisas continuem se movendo, ampliando e abordando o complexo processo de formação do docente, não com a pretensão de sanar os problemas educacionais, mas de buscar novos fazeres, novos olhares e novos sujeitos.



## REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, Luiz Fernando (coord.). **Formação de professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança**. São Paulo: Moderna, 2016. Disponível em: [http://www2.institutopeninsula.org.br/docs/default-source/publicacoes-ip/livro\\_abruccio.pdf?sfvrsn=8507d48f\\_2](http://www2.institutopeninsula.org.br/docs/default-source/publicacoes-ip/livro_abruccio.pdf?sfvrsn=8507d48f_2). Acesso em: 15 fev. 2019.
- AMINUZZAMAN, Salahuddin M. **A research monograph on socio-economic profile of the students of university of Dhaka**. 2015. Disponível em: [https://www.academia.edu/16367867/Socio-Economic\\_Profile\\_of\\_the\\_Students\\_of\\_University\\_of\\_Dhaka](https://www.academia.edu/16367867/Socio-Economic_Profile_of_the_Students_of_University_of_Dhaka). Acesso em: 25 jun. 2017.
- BAQUERO, Marcello. **Pesquisa quantitativa nas ciências sociais**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2009.
- BARBIERI, Aline Fabiane; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. A mercadorização da educação superior no Brasil: reflexões e apontamentos a partir de Albert Hirschman – saída, voz e lealdade. In: AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; VOLSI, Maria Eunice França; MIRANDA, Paula Roberta (org.). **Educação superior as diversas faces da expansão**. Maringá: Ed. Eduem, 2017.
- BARRETO, Dalton. **Moradias estudantis das Universidades federais do sul do Brasil: reflexões sobre as políticas de gestão universitária**. 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/128775/327878.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 23 fev. 2018.
- BELTRÃO, Kaizô Iwakami; et. al. **Diferenciais Socioeconômicos dos concluintes das diferentes áreas**. 2016. In LETICHEVSKY, C. A.; GRIBOSKI, M. C.; MENEGHEL, M. E. (org.). **ENADE: quatro recortes, quatro visões**. Pg. 15 – 117. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, 2016. Disponível em: <http://www.cesgranrio.org.br/pdf/Enade/4recortes4visoes.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2019.
- BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar. **Da universidade à commoditycidade: ou de como e quando, se a educação/formação é sacrificada no altar do mercado, o futuro da universidade se situaria em algum lugar do passado**. Campinas: Mercado de Letras, 2017.
- BITTENCOURT, Hélio Radke; CASARTELLI, Alam de Oliveira; RODRIGUES, Alziro César de Moraes. Sobre o índice geral de cursos (IGC). **Avaliação**, Campinas, v. 14, n. 3, p. 667-682, nov. 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772009000300008&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772009000300008&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 13 jan. 2019.
- BRASIL. **Decreto nº 86.000, de 13 de maio de 1981**. Dispõe sobre a suspensão temporária de criação de novos cursos de graduação e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1981. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-86000-13-maio-1981-435882-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 29 maio 2018.

BRASIL. **Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1994.** Regulamenta o art. 80 da LDB (Lei nº 9.394/96). Brasília, DF: Ministério da Educação, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1996.** Legislação Informatizada. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/Antigos/D2026.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D2026.htm). Acesso em: 20 ago. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 2.207, de 10 de abril de 1997.** Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos art. 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília, DF, 1997. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2207.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2207.htm). Acesso em: 20 ago. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997.** Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos art. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1997. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2306.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2306.htm). Acesso em: 20 de ago. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília, DF, 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm). Acesso em: 28 ago. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm). Acesso em: 13 ago. 2018.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 421, de 11 de maio de 1938.** Regula o funcionamento dos estabelecimentos de ensino superior. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1938. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-421-11-maio-1938-350759-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 30 set. 2018.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939.** Dá organização à faculdade nacional de filosofia. Brasília, DF: Presidência da República, 1939. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/Del1190.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del1190.htm). Acesso em: 29 maio 2018.

BRASIL. **Decreto - Lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967.** Dispõe sobre a organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras providências. Brasília, DF, 1967. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del0200.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0200.htm). Acesso em: 21 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras

providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1968. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm). Acesso em: 3 jun. 2018.

**BRASIL. Lei nº 8.987, de 13 de fevereiro de 1995.** Dispõe sobre o regime de concessão e permissão da prestação de serviços públicos previsto no art. 175 da Constituição Federal, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1995. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8987compilada.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8987compilada.htm). Acesso em: 3 jun. 2018.

**BRASIL. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995.** Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1995. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9131.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9131.htm). Acesso em: 20 ago. 2018.

**BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 29 maio 2018.

**BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/LEIS\\_2001/L10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm). Acesso em: 29 maio 2018.

**BRASIL. Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001.** Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/LEIS\\_2001/L10260.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10260.htm). Acesso em: 29 maio 2018.

**BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm). Acesso em: 29 maio 2018.

**BRASIL. Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004.** Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Lei/L11079.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L11079.htm). Acesso em: 3 jun. 2018.

**BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.** Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm). Acesso em: 12 maio 2018.

**BRASIL. Lei nº 12.014, de 06 de agosto de 2009.** Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Brasília, DF: Presidência da República, 2009.

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm). Acesso em: 12 maio 2018.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm). Acesso em: 12 maio 2018.

BRASIL. **Lei nº 12.881, de 12 de novembro de 2013**. Dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior - ICES, disciplina o Termo de Parceria e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12881.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12881.htm). Acesso em: 12 maio 2018.

BRASIL. **Medida provisória nº 147, de 15 de dezembro 2003**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior e dispõe sobre a avaliação do ensino superior. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/mpv/Antigas\\_2003/147.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/Antigas_2003/147.htm). Acesso em: 20 ago. 2018.

BRASIL. **Portaria normativa nº 8, de 26 de abril de 2017**. Estabelece o regulamento do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes para o ano de 2017 - Enade 2017. Brasília, DF, 2017. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/legislacao/2017/portaria\\_normativa\\_n8\\_de\\_26042017.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/legislacao/2017/portaria_normativa_n8_de_26042017.pdf). Acesso em: 21 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual do programa de crédito educativo**. Brasília, DF, S/A. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/mcrededuc.pdf>. Acesso em: 9 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004**. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004. Brasília, DF, 2004. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/PORTARIA\\_2051.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/PORTARIA_2051.pdf). Acesso em: 15 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação. Brasília, DF, 2007. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/download/condicoes\\_ensino/2007/Portaria\\_n40.pdf](http://download.inep.gov.br/download/condicoes_ensino/2007/Portaria_n40.pdf). Acesso em: 15 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria normativa nº 19, de 13 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre os procedimentos de competência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP referentes à avaliação de instituições de educação superior, de cursos de graduação e de desempenho acadêmico de estudantes. Brasília, DF, 2017. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/avaliacao\\_institucional/legislacao\\_normas/2017/portaria\\_N\\_19\\_13122017.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/legislacao_normas/2017/portaria_N_19_13122017.pdf). Acesso em: 9 out. 2018.

BRITO, Rosa Mendonça de. Breve histórico do curso de pedagogia no Brasil. **Dialógica**, Manaus, v. 1, n. 1, 2006. Disponível em: <http://dialogica.ufam.edu.br/dialogicavol1.htm>. Acesso em: 29 maio 2018.

CASTRO; Maria Helena Guimarães de. Sistemas de avaliação da educação no Brasil avanços e novos desafios. **Perspectiva**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009. Disponível em: [http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01\\_01.pdf](http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01_01.pdf) Acesso em: 7 set. 2018.

CAVALCANTE, Joseneide Franklin. **Educação Superior: conceitos, definições e classificações**. Brasília, DF: MEC: INEP, 2000. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000095.pdf>. Acesso em: 29 maio 2018.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, set./dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2018.

CHAVES, Vera, Lúcia, Jacob; AMARAL, Nelson, Cardoso. Política de expansão da Educação Superior no Brasil – o PROUNI e o FIES como financiadores do setor privado. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 49-72, out./dez. 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982016000400049&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982016000400049&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 20 jul. 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Parecer CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf). Acesso em: 18 maio 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Parecer CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 20 maio 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005**. Diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia. Brasília, DF, 2005. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf). Acesso em: 20 maio 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Parecer CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 20 maio 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução nº 2, de 26 de junho de 1997**. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Brasília, DF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Res02.pdf>. Acesso em: 20 maio 2018.

COSTA, Everton de Brito Oliveira; RAUBER, Pedro; História da educação: surgimento e tendências atuais da universidade no Brasil. **Revista Jurídica UNIGRAN**, Dourados, MS, v. 11, n. 21, jan./jun. 2009. Disponível em: [https://www.unigran.br/revista\\_juridica/ed\\_anteriores/21/artigos/artigo15.pdf](https://www.unigran.br/revista_juridica/ed_anteriores/21/artigos/artigo15.pdf). Acesso em: 13 maio 2018.

COSTA, Suzana Pilonetto da; MARTINS, Rosane Magali; MENEGHEL, Stela Maria. Características dos estudos sobre perfil na educação superior no período (2012-2017). In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED SUL, 10., 2018, Porto Alegre. **Anais eletrônicos** [...]. Porto Alegre: Anped, 2018. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/2/2517-TEXTO\\_PROPOSTA\\_COMPLETO.pdf](http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/2/2517-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf). Acesso em: 20 dez. 2018.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino superior no octênio FHC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 37-61, abril 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a03v24n82.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2018.

CUNHA, Luiz Antônio. Desenvolvimento desigual e combinado no Ensino Superior – estado e mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 795-817, out. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 fev. 2018.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao Sinaes. **Avaliação**, Campinas, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010. Disponível em: <http://submission.scielo.br/index.php/aval/article/view/26656>. Acesso em: 15 fev. 2018.

DIAS SOBRINHO, José. Educação Superior: bem público, equidade e democratização. **Avaliação**, Campinas, v. 18, n. 1, p. 107-126, mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v18n1/07.pdf>. Acesso em: 6 out. 2018.

DICIO, Dicionário Online de Português. Disponível em <https://www.dicio.com.br/aurelio-2/>. Acesso em 05 de mar. 2018.

DOURADO, Luiz Fernandes. **A interiorização do ensino superior e a privatização do público**. Goiânia: Ed. UFG, 2001.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-252, set. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12931.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2018.

DOURADO, Luiz Fernandes; CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João. Políticas públicas e reforma da educação superior no Brasil: impasses e perspectivas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 15, n. 3, set./dez. 2004. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/bitstream/ri/12852/5/Arigo%20-%20Luiz%20Fernandes%20Dourado%20-%202004.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2018.

FURLAN, Cacilda Mendes Andrade. **História do curso de pedagogia no Brasil: 1939-2005**. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/164\\_885.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/164_885.pdf). Acesso em: 29 maio 2018.

GATTI, Bernadete Angelina. Estudos quantitativos em educação. 2004. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a02v30n1.pdf>. Acesso em: 12 maio 2018.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 21 set. 2017.

GATTI, Bernadete Angelina. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, 18 fev. 2014. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso em: 21 jun. 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GRIBOSKI, Cláudia Marafoni; FUNGHETTO, Suzana Schwerz. O SINAES e a qualidade da educação. 2013. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 49-63, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/259>. Acesso em: 21 jun. 2018.

GRIBOSKI, Cláudia Marafoni. **Regular e/ou induzir qualidade? os cursos de pedagogia nos ciclos avaliativos do Sinaes**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: [http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/17381/1/2014\\_ClaudiaMaffiniGriboski.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/17381/1/2014_ClaudiaMaffiniGriboski.pdf). Acesso em: 21 jun. 2018.

GRIBOSKI Cláudia Maffini; PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda; HORA, Paola Matos da. Avaliação externa, autoavaliação e o PDI. **Avaliação**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 178-197. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v23n1/1982-5765-aval-23-01-00178.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2019.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico**: tabela 3175 - população residente, por cor ou raça, segundo a situação de domicílio, o sexo e a idade. 2010. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/3175#notas-tabela>. Acesso em: 13 set. 2018.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. 2018. (Estudos e Pesquisas, Informação demográfica e socioeconômica, n. 39). Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98965.pdf>. Acesso em: 13 set. 2018.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior 2016**: notas explicativas. Brasília, DF: INEP, 2017. Disponível em: [https://abmes.org.br/arquivos/documentos/censo\\_superior\\_tabelas.pdf](https://abmes.org.br/arquivos/documentos/censo_superior_tabelas.pdf). Acesso em: 10 maio 2018.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS  
ANÍSIO TEIXEIRA. **Criação do banco nacional de itens do Enade**. Brasília, DF: INEP, 2013. Disponível em: <http://repositorio.inep.gov.br/handle/1/1080>. Acesso em: 5 set. 2018.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS  
ANÍSIO TEIXEIRA. **Dicionário de variáveis dos microdados do Enade**. Brasília, DF: INEP, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/microdados>. Acesso em: 20 out. 2018.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS  
ANÍSIO TEIXEIRA. **Guia BND**. Brasília, DF: INEP, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/guia-bni>. Acesso em: 20 out. 2018.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS  
ANÍSIO TEIXEIRA. **Participantes do Enade 2017 já podem preencher o questionário do estudante**. Brasília, DF: INEP, 2017. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/participantes-do-enade-2017-ja-podem-preencher-o-questionario-do-estudante/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/participantes-do-enade-2017-ja-podem-preencher-o-questionario-do-estudante/21206). Acesso em: 5 fev. 2019.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS  
ANÍSIO TEIXEIRA. **Portaria normativa MEC nº 19, de 13 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre os procedimentos de competência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP referentes à avaliação de instituições de educação superior, de cursos de graduação e de desempenho dos estudantes. Brasília, DF: INEP, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documentos-e-legislacao17>. Acesso em: 10 maio 2018.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS  
ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatório síntese de área: pedagogia (licenciatura)**. Brasília, DF: INEP, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/relatorios>. Acesso em: 9 nov. 2018.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS  
ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo técnico de 2004**. Brasília, DF: INEP, 2004. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resumos-tecnicos1>. Acesso em: 5 set. 2018.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS  
ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopses estatísticas da educação superior 2016**. Brasília, DF: INEP, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 5 set. 2018.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS  
ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da educação superior 2017**. Brasília, DF: INEP, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 5 set. 2018.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS  
ANÍSIO TEIXEIRA. **Sistema de informações e indicadores culturais 2007-2010**. Brasília,

DF: INEP, 2013. Disponível em:

<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv65974.pdf>. Acesso em: 5 set. 2018.

KLEIN, Lúcia; SAMPAIO, Helena. Políticas de ensino superior na América Latina: uma análise comparada. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, n. 24, fev. 1994. Disponível em [http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs\\_00\\_24/rbcs24\\_06.htm](http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_24/rbcs24_06.htm). Acesso em: 21 set. 2018.

LETICHEVSKY, C. A.; GRIBOSKI, M. C.; MENEGHEL, M. E. (org.). **ENADE: quatro recortes, quatro visões**. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, 2016. Disponível em: <http://www.cesgranrio.org.br/pdf/Enade/4recortes4visoes.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2019.

LEVINE, David M. et al. Estatística: teoria e aplicações: usando Microsoft Excel em português. [Statistics for managers using MS Excel, 6th ed. (inglês)]. Tradução e revisão técnica de Teresa Cristina Padilha de Souza. 6 ed. reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

MAGALHÃES, Rosélia, Pinheiro de; MENEZES, Simone, Cazarin de. Ação afirmativa na UFRJ: implantação de uma política e dilemas da permanência. **O Social em Questão**, Rio de Janeiro, ano 17, n. 32. p. 59-74. 2014. Disponível em: [http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ\\_32\\_3\\_Magalhaes\\_Menezes\\_WEB.pdf](http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ_32_3_Magalhaes_Menezes_WEB.pdf). Acesso em: 21 set. 2017.

MARCONI; M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2017.

MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria, RABELO, Mauro Luiz. Avaliação educacional: abordagem por competências. **Avaliação**, Campinas, v. 20, n. 2, p. 443-466, jul. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v20n2/1414-4077-aval-20-02-00443.pdf>. Acesso em: 21 set. 2017.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 25 jul. 2018.

MAZZA, D. A história da sociologia no Brasil contada pela ótica da sociologia da educação. In: TURA, M. de L. R. (org.). **Sociologia para educadores**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrazil.com.br/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova/>. Acesso em: 27 de ago. 2017.

MUGNOL, Marcio. **Educação superior à distância no Brasil: o percurso das políticas regulatórias**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; MARTINS, Carlos Benedito. Ensino Superior no Brasil: uma visão abrangente. In: DWYER, Tom *et al.* (org.). **Jovens universitários em um mundo em transformação uma pesquisa sino-brasileira**. Brasília, DF: Ipea, 2016. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/livros/livros/160715\\_livro\\_jovens\\_universitarios.pdf](http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/livros/livros/160715_livro_jovens_universitarios.pdf). Acesso em: 12 out. 2018.

NÓVOA, Antônio. **Professores imagem do futuro presente**. Lisboa: Ed. Educa, 2009.

NUNES, Roseli Souza dos Reis; VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. A permanência na educação superior: múltiplos olhares. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 6, n. 16, jan./abr. 2016. Disponível

em<<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/viewFile/5708/2914> >. Acesso em 15 mar. 2019.

OLIVEIRA, João Ferreira. Acesso à educação superior no Brasil: ente o elitismo e as perspectivas de democratização. *In*: SOUSA, J. V. (org.). **Educação superior: cenários, impasses e propostas**. Campinas: Autores Associados, 2013.

OLIVEN, Arabela Campos. Histórico da educação superior no Brasil. *In*: SOARES, Maria Susana Arroza (coord.). **A educação superior no Brasil**. Porto Alegre: IESALC, 2002. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1109.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2018.

PASQUALI, Luiz. Psicometria. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 43, p. 992-999, dez. 2009. Edição especial. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v43nspe/a02v43ns.pdf>. Acesso em: 3 out. 2018.

RABELO, Mauro Luiz; BISINOTO, Cynthia; MARINHO-ARAÚJO, Claisy; GRIBOSKI, Cláudia; MENEGHEL, Stela Maria. Educação superior brasileira: perfil dos concluintes e sua percepção sobre a formação. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, Coruña, España, n. 14, 2015. Disponível em: <http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2015.0.14.869>. Acesso em: 22 mar. 2018.

RAMOS, Marília Patta. **Pesquisa social: abordagem quantitativa com uso do SPSS**. Porto Alegre: Escritos, 2014.

RICHARDSON, J. R. **A pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

RISTOFF, Dilvo. Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB: da expansão à democratização. *In*: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (org.). **Educação Superior no Brasil: 10 anos pós-LDB**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anysio Teixeira, 2008. (Coleção Inep 70 anos, v. 2). Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/492421](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/492421). Acesso em: 6 out. 2018.

RISTOFF, Dilvo. Os desafios da educação superior na ibero-américa: inovação, inclusão e qualidade. **Avaliação**, Campinas, v. 18, n. 3, nov. 2013. Disponível em: <https://www.ufmg.br/dai/textos/artigo4.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2017.

RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação**, Campinas, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n3/10.pdf>. Acesso em: 21 set. 2017.

RISTOFF, Dilvo. **Democratização do campus: impacto dos programas de inclusão sobre o perfil da graduação**. Rio de Janeiro: GEA, 2016. (Cadernos do GEA, n. 9). Disponível em: <http://flacso.org.br/?publication=caderno-gea-n9-democratizacao-do-campus-impacto-dos-programas-de-inclusao-sobre-o-perfil-da-graduacao>. Acesso em: 21 set. 2017.

ROTHEN, J. C. O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos: uma leitura da RBEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 86, n.212, p. 189-224, 2005. Disponível em:

[http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489316/Revista+Brasileira+de+Estudos+Pedag%C3%B3gicos+\(RBEP\)+-+Num+212/cbeadc35-ec0d-4b12-9f05-c09eb52c7a2d?version=1.3](http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489316/Revista+Brasileira+de+Estudos+Pedag%C3%B3gicos+(RBEP)+-+Num+212/cbeadc35-ec0d-4b12-9f05-c09eb52c7a2d?version=1.3). Acesso em: 15 fev. 2018.

SAMPAIO, Helena. **Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990**. São Paulo: USP, 1991. Disponível em: <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9108.pdf>. Acesso em: 22 set. 2018.

SAMPAIO, Helena. O setor privado de ensino Superior no Brasil: continuidades e transformações. **Ensino Superior Unicamp**, São Paulo, 2011. Disponível em: [https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/ed04\\_outubro2011/05\\_ARTIGO\\_PRINCIPAL.pdf](https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/ed04_outubro2011/05_ARTIGO_PRINCIPAL.pdf). Acesso em: 22 set. 2018.

SAMPAIO, Helena. Diversidade e diferenciação no ensino superior no Brasil: conceitos para discussão. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 29, n. 84, fev. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v29n84/02.pdf>. Acesso em: 22 set. 2018.

SANTOS FILHO, José Camilo; GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez. 2013.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 jun. 2018.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação Superior no Brasil: democratização ou massificação mercantil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889, out./dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n133/1678-4626-es-36-133-00867.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2018.

SILVA, Dirceu da; LOPES, Evandro Luiz; BRAGA JUNIOR, Sérgio Silva. Pesquisa quantitativa: elementos, paradigmas e definições. **Revista de Gestão e Secretariado**, São Paulo, v. 5, n. 1, p.1-18, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/297>. Acesso em: 15 mar. 2018.

SILVA JR., João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudanças na produção**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Maria Elisandre da. **A importância da educação infantil para o desenvolvimento da aprendizagem da criança**. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/MARIA%20ELISANDRE%20DA%20SILVA.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2019.

SOARES, Laura Tavares. O papel da rede federal na expansão e na reestruturação da Educação Superior pública no Brasil. In: RISTOFF, Dilvo. **Vinte e um anos de educação**

**superior expansão e democratização.** Rio de Janeiro: GEA, 2013. (Cadernos do GEA, n. 3). Disponível em: [http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/Caderno\\_GEA\\_N3.pdf](http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/Caderno_GEA_N3.pdf). Acesso em: 23 jul. 2018.

SOKOLOWSKI, Maria Teresa. História do curso de pedagogia no Brasil. **Comunicações**, Piracicaba, ano 20, n. 1, p. 81-97, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/viewFile/1110/119>. Acesso em: 29 maio 2018.

SOUZA, José Vieira de; SEIFFERT, Otilia Maria Lúcia Barbosa; FERNANDES, Ivanildo Ramos. Acesso e expansão de cursos de graduação de alta qualidade no Brasil: outros indicadores de qualidade para a educação superior. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 19-47, out./dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v32n4/1982-6621-edur-32-04-00019.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2018.

VIEIRA, Suzane da Rocha. A trajetória do curso de Pedagogia - de 1939 a 2006. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1.; SEMANA DE PEDAGOGIA, 20., 2008, Cascavel. **Anais** [...]. Cascavel: UNIOESTE, 2008. p. 1-15.