



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS  
INSTITUTO ACADÊMICO DE EDUCAÇÃO E LICENCIATURAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

HIGO GABRIEL SANTOS ALVES

**MIGRAÇÃO ESTUDANTIL INTERESTADUAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
GOIÁS: POLÍTICAS, SENTIDOS E JUVENTUDES**

Inhumas – GO

2023

HIGO GABRIEL SANTOS ALVES

**MIGRAÇÃO ESTUDANTIL INTERESTADUAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
GOIÁS: POLÍTICAS, SENTIDOS E JUVENTUDES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Dra. Sylvana de Oliveira Bernardi Noletto.

Linha de Pesquisa: Trabalho, Estado e Políticas Educacionais.

Inhumas – GO

2023

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS,  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE INHUMAS**

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA  
DIGITAL (BDTD)**

Na qualidade de titular dos direitos de autor (a), autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, CsA n.1087/2019 sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do autor / autora.

**Dados do autor (a)**

Nome Completo: Higo Gabriel Santos Alves

E-mail: higoallves@gmail.com

**Dados do trabalho**

Título: Migração estudantil interestadual na Universidade Federal de Goiás: políticas, sentidos e juventudes

( X ) Dissertação

Concorda com a liberação documento?

[X] SIM [ ] NÃO

Obs: Período de embargo é de um ano a partir da data de defesa.

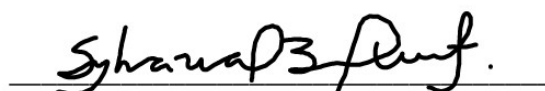
Goiânia, 15 de março de 2023

Local

Data



Assinatura do autor / autora



Assinatura do orientador / orientadora

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UEG  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

A474m      Alves, Higo Gabriel Santos  
             Migração estudantil interestadual na Universidade  
             Federal de Goiás: políticas, sentidos e juventudes /  
             Higo Gabriel Santos Alves; orientador Sylvana de  
             Oliveira Bernardi Noletto. -- Inhumas, 2023.  
             276 p.

             Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação  
             Mestrado Acadêmico em Educação) -- Unidade de Inhumas,  
             Universidade Estadual de Goiás, 2023.

             1. Educação Superior. 2. Migração Estudantil  
             Interestadual. 3. Políticas Educacionais. 4. Juventude.  
             I. de Oliveira Bernardi Noletto, Sylvana, orient. II.  
             Título.



ESTADO DE GOIÁS  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS - UEG  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIDADE UNIVERSITÁRIA  
INHUMAS

Ata Nº **4** da sessão de Defesa de Dissertação de **HIGO GABRIEL SANTOS ALVES** que confere o título de **Mestre em Educação** pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás-PPGE/UEG, na *área de concentração em Educação*.

Ao **primeiro dia do mês de março de dois mil e vinte e três (01/03/2023)**, a partir das **14:00h**, nas dependências da UnU Inhumas, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada "**MIGRAÇÃO ESTUDANTIL INTERESTADUAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS: POLÍTICAS, SENTIDOS E JUVENTUDES**". Os trabalhos foram instalados pelo (a) Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Sylvana de Oliveira Bernardi Noleto PPGE/UEG (Presidente/Orientador), com a participação dos demais integrantes da Banca Examinadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Renata Ramos da Silva Carvalho - PPGE/UEG (Membro Interno), Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Dra. Cláudia Valente Cavalcante - PPGE/PUC Goiás (Membro Externo), Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Andréa Vettorassi - PPGS/ UFG (Membro Externo). Durante a arguição os integrantes da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido o candidato **aprovado** pelos seus integrantes condicionado a incorporação das indicações da banca e a revisão rigorosa de português e de ABNT na dissertação, dentro do prazo estabelecido. Proclamados os resultados pelo (a) Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Sylvana de Oliveira Bernardi Noleto PPGE/UEG, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelas Integrantes da Banca Examinadora, ao primeiro dia do mês de março de dois mil e vinte e três.

Banca Examinadora:

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sylvana de Oliveira Bernardi  
Noletto (Presidente/Orientadora)

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Renata Ramos da Silva Carvalho - PPGE/UEG (Membro  
Interno)

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Dra. Cláudia Valente Cavalcante - PPGE/PUC Goiás  
(Membro Externo)

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Andréa Vettorassi - PPGS/ UFG (Membro Externo)



Documento assinado eletronicamente por **SYLVANA DE OLIVEIRA BERNARDI NOLETO, Docente de Ensino Superior**, em 02/03/2023, às 11:02, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **Andréa Vettorassi, Usuário Externo**, em 02/03/2023, às 15:59, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **RENATA RAMOS DA SILVA CARVALHO, Docente de Ensino Superior**, em 03/03/2023, às 08:36, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **Cláudia Valente Cavalcante, Usuário Externo**, em 08/03/2023, às 11:11, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site [http://sei.go.gov.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=1](http://sei.go.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=1) informando o código verificador **000038014289** e o código CRC **59022411**.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIDADE  
UNIVERSITÁRIA INHUMAS  
AVENIDA ARAGUAIA 400 Qd.14 Lt., S/C - Bairro VILA LUCIMAR -  
INHUMAS - GO - CEP 75400-000 - (62)3514-1345.



Referência: Processo  
nº 202300020002455



SEI 000038014289

HIGO GABRIEL SANTOS ALVES

**MIGRAÇÃO ESTUDANTIL INTERESTADUAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
GOIÁS: POLÍTICAS, SENTIDOS E JUVENTUDES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Goiás (UEG), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, pela seguinte banca examinadora:

---

Profa. Dra. Sylvana de Oliveira Bernardi Noletto – Orientadora (PPGE/ UEG)

---

Profa. Dra. Cláudia Valente Cavalcante – (PPGE/ PUC-GO)

---

Profa. Dra. Andréa Vettorassi – (PPGS/ UFG)

---

Profa. Dra. Renata Ramos da Silva Carvalho – (PPGE/ UEG)

---

Profa. Dra. Valdirene Alves de Oliveira – (Suplente PPGE/ UEG)

Dedico este trabalho aos meus pais, Henrique e  
Delcina, por todo incentivo ao longo da minha vida.



## AGRADECIMENTOS

No momento em que escrevo estes agradecimentos relembro da minha trajetória acadêmica, foram *três não aprovados* em outros processos seletivos para finalmente chegar até aqui. Apesar do caminho solitário, essa Dissertação é fruto de uma coletividade de pessoas. Para demonstrar minha gratidão a essas pessoas, quero distribuir abraços. Depois de uma pandemia, abraçar é um ato político.

Aos meus pais **Henrique e Delcina**, meus **abraços amorosos**, apesar de conviver numa relação entre “tá bom senão vai ficar doido” e “agora vem o Doutorado, ne?”, por todo incentivo, por permitirem que quando criança eu pudesse ter meu primeiro contato com os livros rabiscando-os. Por sempre acreditarem em mim, incentivarem, serem tão presentes na minha vida e por entenderem as ausências nos momentos que estávamos juntos.

A **Hérton**, meus **abraços de gratidão pelo companheirismo**, por não soltar minha mão em momento algum, sacrificando comigo os finais de semana e feriados, vivenciando desde o processo, da seleção à construção deste texto, foi um sonho sonhado junto.

A minha orientadora **Sylvana**, meus **abraços cheios de afeto**, por toda acolhida, por me acalmar nos momentos de ansiedade, pelas leituras cuidadosas e reflexões nas orientações, por entender a minha condição de estudante trabalhador e conduzir o processo de forma tão respeitosa.

Aos professores **Renata, Cláudia e Andréa**, meus **respeitosos abraços** pela disponibilidade em participar da banca e contribuir com a produção desta pesquisa. As reflexões propostas por vocês foram imprescindíveis para a qualidade do trabalho.

Aos **professores do PPGE/UEG**, meus **abraços de agradecimento** por todo o conhecimento compartilhado durante as disciplinas cursadas.

Aos meus **colegas de turma do PPGE/UEG**, meus **abraços calorosos**, especialmente **Janaína, Reinaldo, Priscilla, Cíntia e Luiza**. Sabemos que a nossa trajetória poderia ter sido mais dolorosa e solitária, tendo em vista que nosso percurso formativo foi todo *on-line*, mas demos forças uns aos outros, caminhamos de mãos dadas. Entramos colegas e sairemos amigos.

Aos colegas da **Coordenação de Serviço Social da PRAE/UFG**, meus **abraços risonhos**, pela empatia, por entenderem o meu processo de formação e por ouvirem atentamente sempre que eu apresentava alguma questão da pesquisa, mas tenho que citar duas pessoas que sempre se fizeram presente, **Beatriz e Paula**, além de risonho, meu **abraço carinhoso** para vocês duas. Estendo os abraços à PRAE/UFG, pelo apoio dado.

A minha prima **Claunita** (UFSB) e aos meus amigos **Luciana** (UEG), **Luísa** (IFB), **Leandro** (UEG) e **Keila** (IFB), meus **abraços de reconhecimento** pelo imenso apoio quando essa dissertação ainda era uma semente em formato de projeto e no decorrer dela.

Aos **participantes da pesquisa** (ou às Estelas que estão na terceira margem do rio), **abraços de gratidão** por terem aceitado participar. Já estive neste lugar de vocês e, não só por um dever acadêmico em respeito ao processo de cada um, tentei não os interpretar a partir das minhas vivências. Sei que estudante migrante é um desafio e também uma experiência extremamente importante na formação profissional e pessoal.

Por fim, houve e ainda **há braços** que se fazem presentes em toda a minha trajetória escolar e acadêmica, apesar de não conseguir nomear todos, agradeço pelo apoio, pelos sorrisos, toques e palavras de incentivo. A vocês, meus **fortes abraços**.

*Eu penei, mas aqui cheguei.*

*Minha vida é andar por esse país  
Pra ver se um dia descanso feliz  
Guardando as recordações das terras onde passei  
Andando pelos sertões e dos amigos que lá deixei  
Mar e terra, inverno e verão  
Mostro o sorriso, mostro alegria  
Mas eu mesmo, não  
E a saudade no coração*

Luiz Gonzaga, A Vida de Viajante.

ALVES, Higo Gabriel Santos Alves. *Migração estudantil interestadual na Universidade Federal de Goiás: políticas, sentidos e juventudes*. 277 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Goiás, Inhumas, 2023.

## RESUMO

A presente Dissertação, vinculada à linha de pesquisa Trabalho, Estado e Políticas Educacionais, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Goiás. Tem por objetivo principal compreender a migração estudantil interestadual, realizada por jovens universitários que ingressam na Universidade Federal de Goiás enquanto um movimento de acesso à educação superior, implicado pelas políticas de expansão e reconfiguração desse nível de educação para a concretização de um direito social e os sentidos que os próprios estudantes atribuem para este deslocamento. Entende-se que a migração estudantil vem se estruturando enquanto política educacional devido a conjunção de diversas políticas educacionais, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Sistema de Seleção Unificada (SiSU), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e a Lei de Cotas, e como consequência imediata delas. Dessa forma, questiona-se: após a adoção do SiSU quais são os grupos sociais de estudantes que migraram para a Universidade Federal de Goiás? Quais são os sentidos atribuídos a este movimento por quem realizou a migração estudantil? Para responder tais questionamentos, retomou-se a teoria praxiológica desenvolvida por Pierre Bourdieu, por meio dos conceitos chave: campo, *habitus* e capital. No desenvolvimento da pesquisa, utilizou-se a abordagem de pesquisa qualitativa com utilização de dados quantitativos, no delineamento da pesquisa foram utilizadas pesquisas de campo, com fontes de pesquisa bibliográfica e documental. No que se refere à coleta de dados quantitativos, solicitou-se à UFG informações sobre os ingressantes na instituição entre 2015 a 2019. No que tange aos dados qualitativos, foram aplicados questionários e realizadas entrevistas com 17 jovens que fizeram esse deslocamento, provenientes de 11 unidades federativas brasileiras. Os resultados apontam que, neste período, a UFG recebeu estudantes de todas as unidades federativas e também de outros países, mas o número de matriculados não significa a permanência na instituição. Determinados cursos funcionam como fator de atração, mas a taxa de permanência varia de acordo com cada um. Pelos dados obtidos, pode-se afirmar que a migração estudantil interestadual é feita, em sua maioria, por homens (54,7%), autodeclarados pardos (43,9%) e que tenham ingressado por alguma cota (53,3%). No que se refere aos sentidos atribuídos a este deslocamento, apesar da condição de estudantes migrantes que os une, o modo que vivenciam possui particularidades a partir do lugar social de cada estudante, marcadores sociais como classe, cor, gênero e procedência geográfica impactam nessas vivências. Avalia-se que dentre os aspectos positivos estão o amadurecimento pessoal e a qualidade da formação profissional; e entre os negativos, a saudade da família e/ou amigos, a falta de segurança e a violência na cidade de Goiânia. Além disso, atribuem ao SiSU o fato de terem se matriculado na UFG. De todo modo, as migrações estudantis decorrem das políticas educacionais de expansão da educação superior pública, ao mesmo tempo que as constitui, e podem ser entendidas como uma estratégia de continuidade da escolarização para melhor colocação profissional.

**Palavras-chave:** Educação Superior; Políticas Educacionais; Migração Estudantil Interestadual; Juventude.

## ABSTRACT

This Dissertation, linked to the research line Work, State and Educational Policies, developed in the Graduate Program in Education, at the State University of Goiás. Its main objective is to understand the interstate student migration, carried out by university students who enter the Federal University of Goiás as a movement of access to higher education, implied by the policies of expansion and reconfiguration of this level of education for the realization of a social right and the meanings that the students themselves attribute to this displacement. SiSU), the Support Program for Restructuring and Expansion Plans for Federal Universities (REUNI), the National Student Assistance Program (PNAES) and the Quota Law, and as an immediate consequence of them. In this way, the question is: after the adoption of SiSU, which are the social groups of students who migrated to the Federal University of Goiás? What are the meanings attributed to this movement by those who carried out the student migration? To answer these questions, the praxiological theory developed by Pierre Bourdieu was resumed, through the key concepts: field, habitus and capital. In the development of the research, I used the qualitative research approach with the use of quantitative data, in the research design, field research was used, with bibliographic and documental research sources. With regard to the collection of quantitative data, the UFG was asked to provide information about those entering the institution between 2015 and 2019. With regard to qualitative data, questionnaires were applied and interviews were conducted with 17 young people who made this displacement, from 11 Brazilian federal units. The results indicate that, in this period, UFG received students from all federal units and also from other countries, but the number of enrolled does not mean permanence in the institution. Certain courses act as an attraction factor, but the permanence rate varies according to each one. From the data obtained, it can be stated that interstate student migration is mostly made by men (54.7%), self-declared brown (43.9%) and who have entered for some quota (53.3%) . With regard to the meanings attributed to this displacement, despite the condition of migrant students that unites them, the way they experience has particularities from the social place of each student, social markers such as class, color, gender and geographic origin impact these experiences . It is estimated that among the positive aspects are personal maturity and the quality of professional training; and among the negatives, missing family and/or friends, lack of security and violence in the city of Goiânia. In addition, they attribute to SiSU the fact that they enrolled at UFG. In any case, student migrations result from educational policies for the expansion of public higher education, at the same time as constituting them, and can be understood as a strategy for continuing schooling for better professional placement.

**Keywords:** College Education; Educational Policies; Interstate Student Migration; Youth.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Evolução das IES públicas e privadas, por organização acadêmica – 1996 – 2002	p. 59
Tabela 02	Evolução das matrículas em instituições públicas e privadas, por organização acadêmica – 1996 – 2002	p. 59
Tabela 03	Evolução das IES públicas e privadas, por organização acadêmica – 2003 – 2010	p. 63
Tabela 04	Evolução das matrículas em instituições públicas e privadas, por organização acadêmica 2003 – 2010	p. 69
Tabela 05	Evolução das IES públicas e privadas, por organização acadêmica – 2011 – 2016	p. 73
Tabela 06	Evolução das matrículas em instituições públicas e privadas, por organização acadêmica – 2011 – 2016	p. 76
Tabela 07	Evolução das IES públicas e privadas, por organização acadêmica – 2017 – 2020	p. 87
Tabela 08	Evolução das matrículas em instituições públicas e privadas, por organização acadêmica 2017 – 2020	p. 89
Tabela 09	Recursos do PNAES – PRAE/UFG por ano 2010 – 2020	p. 129
Tabela 10	Estudantes que ingressaram na graduação: por forma de ingresso e por ano (UFG)	p. 138
Tabela 11	Etapas para ingresso na UFG	p. 153
Tabela 12	Estudantes migrantes por cota de ingresso na UFG (2015 – 2019)	p. 159
Tabela 13	Quantidade de estudantes de outras unidades federativas que ingressaram na UFG (2015 a 2019) por status de matrícula	p. 170
Tabela 14	Taxa do número real de matriculados na UFG por unidade federativa (2015 – 2019)	p. 171
Tabela 15	Cursos com maiores números de estudantes migrantes na UFG (2015 – 2019)	p. 173
Tabela 16	Cursos com maiores números de estudantes migrantes por status de matrícula e o quantitativo de estudantes matriculados por curso na UFG (2015 – 2019)	p. 179
Tabela 17	Cota de ingresso dos estudantes migrantes com matrículas inativas na UFG (2015 – 2019)	p. 183
Tabela 18	Quantidade de evadidos da UFG por modalidade de ingresso e de estudantes migrantes por ano na UFG (2015 a 2019)	p. 184
Tabela 19	Estudantes migrantes contemplados com ações de assistência estudantil na UFG (2015 a 2019)	p. 189
Tabela 20	Quantidade de bolsistas separados por unidade federativa e modalidade de bolsa na UFG (2015 – 2019)	p. 190
Tabela 21	Número de contemplados com ações emergenciais da PRAE no período da pandemia de Covid-19	p. 212

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### FIGURAS

<b>Figura 01</b>	Cidades e estados de procedência dos estudantes que participaram da pesquisa	p. 37
<b>Figura 02</b>	Configuração das instituições federais e campi	p. 119
<b>Figura 03</b>	Estudantes migrantes por Unidade Federativa – 2015	p. 162
<b>Figura 04</b>	Estudantes migrantes por Unidade Federativa – 2016	p. 163
<b>Figura 05</b>	Estudantes migrantes por Unidade Federativa – 2017	p. 164
<b>Figura 06</b>	Estudantes migrantes por Unidade Federativa – 2018	p. 165
<b>Figura 07</b>	Estudantes migrantes por Unidade Federativa – 2019	p. 166
<b>Figura 08</b>	Nuvem de termos: avaliação dos aspectos positivos da migração estudantil	p. 208
<b>Figura 09</b>	Nuvem de termos: avaliação dos aspectos negativos da migração estudantil	p. 209

### QUADROS

<b>Quadro 01</b>	Participantes da pesquisa	p. 36
<b>Quadro 02</b>	Principais legislações criadas no governo Fernando Henrique Cardoso na política de educação superior (1994 – 2002)	p. 60
<b>Quadro 03</b>	Principais legislações criadas no governo Luís Inácio Lula da Silva na política de educação superior (2003 – 2010)	p. 71
<b>Quadro 04</b>	Principais legislações criadas no governo Dilma Rousseff na política de educação superior (2003 – 2010)	p. 77
<b>Quadro 05</b>	Ministros de Educação do governo Bolsonaro	p. 85
<b>Quadro 06</b>	Principais legislações criadas nos governos Michel Temer (2016 – 2018) e Jair Messias Bolsonaro (2019 – 2022) na política de educação superior	p. 90
<b>Quadro 07</b>	Políticas educacionais que versam sobre a migração/ mobilidade estudantil	p. 109
<b>Quadro 08</b>	Atendimentos PASE	p. 128
<b>Quadro 09</b>	Distribuição das cotas conforme a Lei 12.711/2012	p. 136

## GRÁFICOS

<b>Gráfico 01</b>	Taxa de escolarização bruta e líquida da população na educação superior	p. 101
<b>Gráfico 02</b>	Inscritos no ENEM ao longo dos anos	p. 115
<b>Gráfico 03</b>	Execução orçamentária UFG (2016 – 2020)	p. 131
<b>Gráfico 04</b>	Faixa etária dos estudantes migrantes na UFG entre os anos 2015 a 2019	p. 154
<b>Gráfico 05</b>	Quantidade de vagas ofertadas, alunos matriculados e estudantes migrantes por ano (2015 – 2019) na UFG	p. 156
<b>Gráfico 06</b>	Cor/ etnia dos estudantes migrantes da UFG (2015 – 2019)	p. 157
<b>Gráfico 07</b>	Estudantes migrantes por cota de ingresso na UFG (2015 – 2019)	p. 160
<b>Gráfico 8.1</b>	Número de contemplados com as Bolsas PNAES na UFG por região (2015 – 2019) – Bolsa Permanência	p. 191
<b>Gráfico 8.2</b>	Número de contemplados com as Bolsas PNAES na UFG por região (2015 – 2019) – Bolsa CEU	p. 191
<b>Gráfico 8.3</b>	Número de contemplados com as Bolsas PNAES na UFG por região (2015 – 2019) – Bolsa Moradia	p. 191
<b>Gráfico 8.4</b>	Número de contemplados com as Bolsas PNAES na UFG por região (2015 – 2019) – Bolsa Isenção no Restaurante Universitário	p. 191
<b>Gráfico 09</b>	Motivos que levaram os estudantes a escolher a UFG para cursar a graduação	p. 198
<b>Gráfico 10</b>	Avaliação dos estudantes sobre aspectos da migração estudantil	p. 202
<b>Gráfico 11.1</b>	Relação entre renda familiar e escolaridade dos pais – até 1 salário mínimo	p. 219
<b>Gráfico 11.2</b>	Relação entre renda familiar e escolaridade dos pais – entre 1 e 3 salários mínimos	p. 219
<b>Gráfico 11.3</b>	Relação entre renda familiar e escolaridade dos pais – entre 3 e 10 salários mínimos	p. 219
<b>Gráfico 11.4</b>	Relação entre renda familiar e escolaridade dos pais – acima de 10 salários mínimos	p. 219



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABMES	Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior
AC	Ampla Concorrência
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANUP	Associação Nacional das Universidades Particulares
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
CEB	Centro de Estudos Brasileiros
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEPEC	Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura da Universidade Federal de Goiás
CEU	Casa do Estudante Universitário
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CONFINS	Contribuição Social para o Financiamento da Seguridade Social
CONSUNI	Conselho Universitário
CONVESU	Comissão Nacional do Vestibular Unificado
Covid-19	Coronavírus Disease-19
CSLL	Contribuição Social sobre o Lucro Líquido
DCE	Diretório Central dos Estudantes
EBSERH	Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares
EC	Emenda Constitucional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENADE	Exame Nacional do Desempenho dos Estudante
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
E-SIC	Sistema Eletrônico de Informações ao Cidadão
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
FONAPRACE	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Educação Superior

IFES	Instituições Federais de Educação Superior
IFET	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IRPJ	Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PAMA	Programa de Mobilidade Acadêmica
PASE	Política de Assistência Social Estudantil
PEC-G	Programa Estudantes-Convênio de Graduação
PIB	Produto Interno Bruto
PIS	Contribuição para o Programa de Integração Social
PMDB	Partido Movimento Democrático Brasileiro
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Parceria Público Privado
PRAE	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
REUNI	Programas de Apoio de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RI	Renda Inferior
RI-CD	Renda Inferior - pessoa com deficiência
RI-PPI	Renda Inferior - Pretos Pardos e Indígenas
RI-PPI-CD	Renda Inferior - Preto, Pardo ou Indígena - Pessoa com Deficiência
RS-CD	Renda Superior - Pessoa com Deficiência
RS-PPI	Renda Superior - Pretos Pardos e Indígenas
RS-PPI-CD	Renda Superior - Preto, Pardo ou Indígena - Pessoa com Deficiência
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEMESP	Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SiSU	Sistema de Seleção Unificada
STF	Supremo Tribunal Federal
TRI	Teoria de Resposta ao Item

UEG	Universidade Estadual de Goiás
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UF	Unidade Federativa
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UnB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade Estadual da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>19</b>
A educação superior como campo .....	22
Delimitação do tema, construção do objeto e problematização .....	28
Objetivos .....	31
Percurso metodológico .....	32
Caracterização do local da pesquisa .....	38
Estrutura da Dissertação .....	39
<b>CAPÍTULO 1 – VOU MOSTRANDO COMO SOU A REFORMA DO ESTADO E O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA – DA DÉCADA DE 1990 AO ANO DE 2020 .....</b>	<b>41</b>
1.1 – Estado, organismos internacionais e a redefinição da política educacional de nível superior.....	41
1.2 – A política educacional dos governos FHC, Lula e Dilma para a educação superior: convergências e afastamentos .....	53
1.2.1 – As políticas educacionais do governo Fernando Henrique Cardoso (1994 – 2002) para a educação superior .....	54
1.2.2 – As políticas educacionais do governo Luís Inácio Lula da Silva (2003 – 2010) para a educação superior .....	61
1.2.3 – As políticas educacionais do governo Dilma Rousseff (2011 – 2016) para a educação superior .....	71
1.3 – As políticas educacionais no pós-golpe de 2016 e a educação superior pública .....	78
<b>CAPÍTULO 2 – E VOU SENDO COMO POSSO JUVENTUDES E POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA ACESSO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR .....</b>	<b>91</b>
2.1 – Juventudes e educação superior .....	92
2.2 – A migração estudantil estruturada como política educacional para ingresso na educação superior .....	106
2.2.1 Exame Nacional do Ensino Médio .....	112
2.2.2 Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais .....	117
2.2.3 Sistema de Seleção Unificada .....	123
2.2.4 Programa Nacional de Assistência Estudantil .....	126
2.2.5 Lei de Cotas .....	133
<b>CAPÍTULO 3 – JOGANDO MEU CORPO NO MUNDO A UFG ENQUANTO LÓCUS DA MIGRAÇÃO ESTUDANTIL .....</b>	<b>143</b>
3.1 – Reflexões sobre a migração estudantil .....	143
3.2 – A migração estudantil na UFG em dados .....	154
3.2.1 – Vagas ofertadas e quantidades de estudantes migrantes matriculados na UFG entre os anos de 2015 a 2019 por gênero e cor/ etnia .....	155
3.2.2. Ingresso de estudantes migrantes por cotas na UFG nos anos 2015 a 2019 .....	158
3.2.3 – A relação entre o ingresso de estudantes migrantes na UFG nos anos de 2015 a 2019 por origem de estado da federação e por status de matrícula .....	161

3.2.4 – Cursos mais procurados por estudantes migrantes na UFG no período de 2015 a 2019 .....	173
3.3 – A relação entre migração estudantil e evasão .....	175
3.4 – Estudantes migrantes e Assistência Estudantil .....	186

**CAPÍTULO 4 – ANDANDO POR TODOS OS CANTOS  
OS SENTIDOS DA MIGRAÇÃO ESTUDANTIL PARA OS ESTUDANTES DA UFG**

.....	<b>194</b>
4.1 – A migração estudantil enquanto projeto vivido pelo estudante .....	194
4.2 – O papel que as famílias exercem no processo de migração estudantil .....	213
4.3 – A construção do ofício de ser estudante migrante .....	222
4.4 – Experiência migratória e perspectivas de retorno e/ou novas rotas .....	229
4.4.1 – Migração estudantil e diferenças sociais e culturais .....	234
4.4.2 – Entre retornar, ficar ou permanecer migrantes .....	236

**CONSIDERAÇÕES FINAIS – E PELA LEI NATURAL DOS ENCONTROS .....**

**REFERÊNCIAS .....**

**APÊNDICES .....**

## INTRODUÇÃO

“Dentro do ônibus inventei de perguntar como seu Rodrigues conseguia ser tão rico. Minha mãe respondeu que, por ser arquiteto, fazia prédios e que isso dava muito dinheiro. Pensei mais um pouco e disse à minha mãe que queria voltar a estudar para ser filósofa”  
Jeferson Tenório, 2018, p. 63<sup>1</sup>.

O presente texto apresenta a Dissertação de Mestrado em Educação, vinculada à linha de pesquisa Trabalho, Estado e Políticas Educacionais, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Goiás (PPGE/UEG), Unidade Universitária de Inhumas. Tem como objeto as migrações estudantis, decorrentes da implementação de um conjunto de políticas educacionais que buscam expandir e reconfigurar o campo da educação superior e os sentidos que os próprios estudantes atribuem para este deslocamento educacional.

A circulação de pessoas e mercadorias é cada vez mais frequente na sociedade mundializada. Em que pese quais pessoas são autorizadas a realizar este movimento, bem como suas finalidades e as condições concretas para tal, os agentes sociais realizam este movimento a partir de sua posição no mundo social. Os movimentos migratórios não se resumem ao deslocamento de um ponto ao outro, também envolvem interações espaciais, estruturas sociais e símbolos e significados a partir do que se leva e do que se encontra.

As migrações populacionais na contemporaneidade são múltiplas e as suas motivações são diversas. Dentre elas, podem-se citar as migrações com finalidades educacionais, objeto da presente escrita, que se efetivam por meio de políticas para além do campo educacional. Isto é, as políticas educacionais à guisa de expansão para maior alcance da demanda, se organizam de forma consciente a provocar a migração, sejam elas internas ou internacionais, e perpassam pelos campos econômico, político e cultural, variando de acordo com a conjuntura sociopolítica e da posição dos agentes que ocupam o Estado em determinado momento.

Nesse sentido, no caso da realidade brasileira, os movimentos migratórios se relacionam com questões estruturais e estruturantes deste nível de educação. Tais questões estão fundamentadas e são atravessadas pelas particularidades históricas da universidade brasileira, pela função que esta instituição cumpre no interior da formação social do país, bem como nas contradições da sua implementação tardia em um país da periferia do capitalismo. Além disso,

---

<sup>1</sup> TENÓRIO, Jeferson. *Estela sem Deus*. Porto Alegre: Zouk, 2018.

essa demanda também se localiza nas possibilidades de ingresso, permanência e conclusão dos estudos nas instituições públicas de educação superior.

O desenvolvimento da educação superior no Brasil foi constituído e permeado pelas relações políticas, econômicas e ideológicas estabelecidas historicamente na sua formação socioeconômica (LIMA, 2013). Nessa mesma direção, Minto (2011) argumenta que não se pode analisar a educação superior brasileira como um fim em si mesma ou como uma estrutura autônoma, mas, sim, situando-a no processo de produção e reprodução do modo de produção capitalista em uma sociedade de capitalismo dependente. Frigotto (2011) afirma que em sociedades de capitalismo dependente, fica explícito um processo histórico de desenvolvimento desigual e combinado, isto é, uma exacerbada concentração de renda e a manutenção e ampliação da miséria. Pode-se inferir que a expansão de instituições de educação superior e do acesso à educação superior refletem a desigualdade social estrutural da sociedade brasileira.

De modo geral, pode-se afirmar que a trajetória da educação superior no Brasil é atravessada pelas disputas societárias, pelos embates entre agentes sociais e institucionais, participantes de grupos do campo educacional, econômico, político, que imprimem, a depender da luta e posição social, tanto a perspectiva da educação como um direito social ainda não universalizado quanto a da sua subordinação à lógica de um serviço/mercadoria. Os agentes que ocupam o Estado expressam, nas políticas públicas, os resultados destas lutas.

Uma das particularidades históricas da educação superior brasileira é o seu processo de exclusão de determinados segmentos sociais. Ressalta-se que as lutas pelo acesso neste nível de ensino foram presentes desde o início do Século XX. Como pontua Cunha (2007), desde o governo Vargas, o movimento estudantil pautou o combate ao analfabetismo, assistência aos estudantes e a universidade aberta a todos. Na ditadura militar, a educação superior se expande no tocante à quantidade de vagas, a partir da lógica da privatização, caracterizada por Senkevics (2021) como o primeiro ciclo expansionista da educação superior. O segundo, entre 1995 e 2015, caracterizado por dois elementos interrelacionados, crescimento do sistema e maior representatividade de segmentos populacionais. Conforme Senkevics (2021), esse segundo ciclo é definido por cinco tendências: democratização do acesso, instituição de ações afirmativas, desequilíbrio público-privado, ampliação do ensino à distância e estratificação horizontal. Como argumenta o autor, tais tendências são características de um mesmo processo de expansão, e seus traços se confundem e se reforçam mutuamente (ibid. 2021).

Destaca-se que, a partir da década de 1990, o Brasil aderiu às políticas neoliberais impostas pelos organismos internacionais como resposta a mais uma crise cíclica do capital. A

maior expressão dessas orientações resultou na Reforma do Estado e impactou diretamente o campo educacional. Como afirma Cavalcante (2014), as políticas neoliberais internacionais direcionaram o processo de reconfiguração da educação superior brasileira, influenciando um conjunto de políticas educacionais resultantes dessa conjuntura nacional e internacional.

Neste contexto, ao mesmo tempo em que se implementava um Estado com ações focalizadas, privatizantes e descentralizadas para as políticas sociais, arquitetava-se para que se garantisse as altas taxas de lucros. Como diz Behring e Boschetti (2011, p. 174) o Estado atua para assegurar a reprodução do capital “por meio de políticas de subsídios econômicos, de participação no mercado financeiro, com destaque para a rolagem da dívida pública”. Apesar do reconhecimento da importância da educação superior para o desenvolvimento econômico e social, as orientações para as políticas educacionais deste nível de ensino pautaram-se por sua concepção mercantilista.

Considerando a contradição da sociedade, também é neste contexto que movimentos sociais passaram a reivindicar e disputar a concepção de políticas implementadas pelo Estado. Um dos maiores protagonistas foi o Movimento Negro, que se empenhou pela elaboração e implementação de políticas de ações afirmativas nas áreas de trabalho, saúde, habitação, educação. Para Cavalcante (2014), as pressões encampadas pelo Movimento Negro e diversos movimentos sociais influenciaram consideravelmente nas lutas por políticas de acesso e permanência da população negra na educação superior.

Todavia, as políticas educacionais para democratizar o acesso da população historicamente excluída da educação superior, incluindo não só negros, mas pobres, indígenas e pessoas com deficiência, só ganham materialidade nos anos 2000. Com os governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003 – 2010) e Dilma Roussef (2011 – 2016) houve um redirecionamento na concepção de educação superior adotada na década passada, que apesar de não haver uma ruptura com o viés mercantilista, implementou-se políticas que carregavam a concepção da educação enquanto direito social.

Tais políticas ampliaram o número de instituições federais, interiorizando a sua oferta, o que resultou no aumento do número de cursos e matrículas; instituiu uma prova única para os estudantes em todo o território nacional e criou-se um Sistema centralizado para que pudessem se candidatar em qualquer instituição pública que a ele tenha aderido. Houve, também, a aprovação de uma Lei que assegurasse vagas às camadas historicamente excluídas da educação superior. Assim, de forma articulada, elas impulsionaram o aumento da migração estudantil interestadual, são políticas estruturadas que, dentre vários objetivos, assumiam a finalidade



umentar o deslocamento educacional. No setor privado, cita-se a concessão de bolsas parciais e integrais para estudantes pobres acessassem este nível de ensino.

Nesse sentido, compreende-se que a aglutinação dessas políticas educacionais vem alicerçando a migração estudantil interestadual, uma vez que a primeira tem implicado imediata e progressivamente a segunda. A política educacional diz respeito não apenas ao acesso, gestão e qualidade da educação, como também ao posicionamento do Estado diante da demanda social por educação. As políticas implementadas na educação superior possuem ações diretas, materializadas em legislações, programas e projetos, com a finalidade de reconhecer um problema, neste caso, o não acesso da população à educação superior, e também em ações indiretas, que são decorrentes dessas políticas educacionais. Acredita-se que a migração estudantil vem se estruturando enquanto uma política educacional na esteira dessas políticas de acesso e permanência neste nível de educação.

### **A educação superior como campo**

Para compreender a educação superior enquanto campo da educação, parte-se da teoria praxiológica desenvolvida pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu. De acordo com Catani (2013), Bourdieu parte dos trabalhos dos sociólogos clássicos, Durkheim, Weber e Marx, para elaborar teoria, não para produzir um ecletismo teórico, mas propondo uma síntese que pudesse superar as oposições contidas no conhecimento aparentemente antagônico. A teoria praxiológica, nessa direção, parte do encontro histórico entre o objetivismo e do subjetivismo, mas transcende, uma vez que a sociedade não se explica somente pelas condições objetivas ou pelas disposições subjetivas, mas pelas relações entre os agentes sociais e suas práticas sociais.

De acordo com Bourdieu (2020), essa teoria parte de três conceitos fundamentais – *habitus*, campos, capital – e parte do duplo movimento entre as estruturas objetivas e as estruturas incorporadas, subjetivas. Os conceitos e a teoria da prática formulados pelo sociólogo francês, não devem ser apreendidos como uma contemplação teórica, mas por meio da sua aplicação prática. Assim, a concepção de campo deve ser entendida em sua relação interdependente com os conceitos de *habitus* e capital, não podendo ser definidos isoladamente, mas no contexto de um sistema teórico que os constituem (CATANI, 2013).

Como Catani (2013) destaca, a teoria e o método de Bourdieu tem uma característica fundamental que é a de não se limitar às teorias abstratas e às generalizações utilizadas pelos intelectuais para explicar o mundo, mas é uma teoria empírica. Por ser uma teoria da prática da vida societária, não se pode capturar a lógica do mundo social se não se submergir na

particularidade de uma realidade empírica, historicamente situada e datada com o objetivo de construí-la (BOURDIEU, 2020).

A ideia de espaço social substitui a de sociedade, é a partir desse conceito que Bourdieu apresenta a sua perspectiva da totalidade social (ANDRADE, 2006; CATANI, 2013). Ao definir o que seria espaço social, Bourdieu (1989, p. 135) afirma que os agentes de um campo “distribuem-se assim nele, na primeira dimensão, segundo o volume global do capital que possuem e, na segunda dimensão, segundo a composição do seu capital – quer dizer, segundo o peso relativo das diferentes espécies no conjunto das suas posses”.

Segundo Catani (2013), a sociedade é constituída de microcosmos sociais providos de uma relativa autonomia, dotadas de lógicas e possibilidades próprias, podendo nomeá-los de campos. Nesse sentido, o campo enquanto espaço social complexo, cuja estrutura se fundamenta nas relações de força entre agentes e instituições próprias, se configura como um espaço permanente de lutas destes pelo monopólio do capital específico no campo. Os agentes sociais e institucionais de um determinado campo estão em uma relação de produção, reprodução e propagação de diversas realidades sociais como a cultura, a ciência, a educação, dentre outras.

De acordo com Cunha (2003), nos campos sociais ocorrem as lutas pelo monopólio da violência simbólica e legítima e pela posse do capital e do campo. A violência simbólica diz respeito à forma pela qual determinados valores culturais são reproduzidos e perpetuados na sociedade. Exerce sua influência mais psicológica do que física, apesar de que em última instância, também pode se apresentar desta forma, e age por meio da linguagem e dos sistemas de representação.

Como já dito, a teoria praxiológica formulada por Bourdieu pode ser entendida como uma teoria das estruturas sociais fundamentada em conceitos-chave, como *habitus*, campo e capital. Sobre o *habitus*, Bourdieu (1988, p. 61) afirma que “é um conhecimento adquirido e também um haver, um capital (de um sujeito transcendental na tradição idealista), o *habitus*, a *hexis*, indica a disposição incorporada, quase postural”. De acordo com Andrade (2006), o *habitus* produz práticas, tanto individuais como coletivas, em consonância com os esquemas concebidos historicamente. Resulta da inculcação e apropriação necessárias para que esses produtos da história coletiva possam se reproduzir sob a forma de disposições duráveis, em todos os organismos duravelmente subordinados aos mesmos condicionados, que são colocados nas mesmas condições materiais de existência. Com relação ao conceito de capital, ele não se limita ao capital econômico, conforme a compreensão de Marx, mas a uma pluralidade de

capitais. Conforme Andrade (2006), o capital é constituído em um conjunto de símbolos, que são fundamentais nas lutas entre grupos e indivíduos para adquirirem reconhecimento. Nesse sentido, pontua o autor, “as práticas são condicionadas pelo campo e geradas pelo *habitus*, o qual faz com que os agentes que o possuem comportem-se de uma maneira orquestrada em determinadas circunstâncias” (ANDRADE, 2006, p. 115).

No que se refere ao conceito de campo, pode-se dizer que estes são “espaços estruturados de posição (ou de postos) cujas propriedades dependem das posições nestes espaços, podendo ser analisadas independentemente das características de seus ocupantes” (BOURDIEU, 1983, p. 89). Nesse sentido, o campo seria uma construção humana com seu próprio conjunto de *doxas* e *nomos* que racionalizam suas regras em um local de forças e lutas, que estão em disputa pela conservação ou transformação da estrutura. Segundo Thiry-Cherques (2006), todo campo desenvolve uma *doxa*, que se refere ao senso comum, aquilo que todos os agentes estão de acordo, e um *nomos*, que são as leis gerais que o governam, “Tanto a doxa como o nomos são aceitos e legitimados no meio e pelo meio social conformado pelo campo” (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 37).

Andrade (2006) argumenta que os agentes constituintes de cada campo se diferenciam pelo capital simbólico no espaço social. Os sistemas simbólicos funcionam como instrumentos de imposição da dominação, contribuindo para assegurar o domínio de uma classe sobre outra (ANDRADE, 2006). Para Cherques-Tirry (2006), os interesses específicos, os investimentos econômicos e psicológicos que o campo solicita aos seus agentes vão determinar a sua existência e demarcar seus limites.

Na leitura de Andrade (2006), o campo se fundamenta na circulação do capital simbólico específico e reconhecido por todos os agentes. A acumulação deste capital pode contribuir para que determinado agente conquiste a hegemonia dentro do campo. É o espaço em que as relações de poder se manifestam, o que supõe a existência de dois polos antagônicos: dominantes e dominados. As práticas que pretendem conservar intacto o capital social acumulado corresponde ao polo dominante; ao polo dominado, cabem as práticas que tendem a desacreditar os detentores reais de um capital legítimo.

Todo campo vivencia o conflito entre os agentes que detém o seu monopólio do capital específico, que se dá pela violência simbólica, e os agentes dominados. Um jogo que, para Cherques-Tirry (2006), de um lado há o interesse de conservação e do outro a possibilidade de subversão da ordem dominante no campo, pois este funciona a partir de classificações e hierarquias. O autor explica que para Bourdieu os agentes dominantes propendem a impor a

cultura dominante, de forma que se reproduzam o *habitus* e as desigualdades sociais. Instituições como a família e a escola seriam aparelhos de dominação, pois reproduzem as desigualdades sociais e as legitima, sem que esse processo seja identificado pelos sujeitos de determinado campo. Os agentes ficam alheios, não tomam consciência deste processo. A luta em um campo é tanto explícita, objetivada material e politicamente, como simbólica. Assim, cabe aos agentes criar estratégias a partir da sua posição no campo para os embates. Sobre essa questão,

Entre as estratégias invariantes, pode-se ressaltar a oposição entre as estratégias de subversão (o estado da relação de força existente). As primeiras são mais frequentemente as dos dominantes e as segundas, as dos dominados (e, entre estes, mais particularmente, dos ‘últimos a chegar’). Essa oposição pode tomar a forma de um conflito entre ‘antigos’ e ‘modernos’, ‘ortodoxos’ e ‘heterodoxos’ (LAHIRE, 2002, p. 47-48 apud CATANI, 2013, p. 62).

Para Thomson (2018), os campos são moldados de formas diferentes, de acordo com as suas especificidades e seus jogos internos. Os agentes sociais ocupam mais de um campo social simultaneamente, com isso, a coletividade de pessoas ocupam um espaço social comum – campo do poder –, nesse sentido, ocasiona uma relação de troca entre os campos, um processo mútuo de influência e construção, o que ocorre no campo do poder pode moldar um campo social, bem como o contrário (THOMSON, 2018). A autora afirma que cada campo possui sua “lógica da prática” específica e operam de modo semiautônomo. Ressalta-se que, conforme Bourdieu (2020), o campo do poder não é um campo como os outros, isto é, estruturado como o campo educacional, político, econômico, que possuem posições de dominantes ou dominados, a depender da quantidade e volume de capital. O campo do poder é o espaço de relações de força entre os agentes que possuem diferentes tipos de capital, e o utilizam para dominar determinado campo.

De acordo com Cherques-Tirry (2006), os campos são articulados entre si, se interpenetram e se inter-relacionam. Dessa forma, a autonomia de um campo, considerando o volume e a estrutura do capital dominante, faz com que essas inter-relações sofram uma espécie de refração ao ingressarem em cada campo específico. O autor indica que os resultados das lutas externas influenciam na relação das forças internas, mas as influências externas são mediadas pela estrutura própria de cada campo. O campo possui autonomia relativa à medida que estabelece suas próprias regras, apesar de sofrer interferências e até mesmo condicionado, como por exemplo, a submissão do campo político ao campo econômico.

Nessa direção, o campo e o *habitus* constituem uma relação recíproca e transformadora através da qual as práticas específicas produzem e reproduzem o espaço social no momento em que os cria (THOMSON, 2018). Cherques-Tirry (2006) afirma que cada campo cria seu objeto, com um capital e um *habitus* próprios e que estão inseridos em um microcosmo social. Esses microcosmos são autônomos no interior do mundo social. Dessa forma, para o autor, o campo estrutura o *habitus* e o *habitus* constitui o campo. O *habitus* é a internalização da estrutura social, por sua vez, o campo é a externalização do *habitus*.

Andrade (2006) argumenta que, apesar das suas singularidades, três leis gerais se aplicam a qualquer campo: 1) reconhecimento de um objeto de luta em comum, 2) necessidade de que haja pessoas para jogar o jogo e que conheçam suas regras e 3) a unidade manifestada pelos agentes próprios de cada campo contra todo ataque que vislumbre denunciar os reais interesses do jogo.

Como já foi dito, o campo é o local de dominação, disputas e conflito, é definido pelas relações de força resultantes das lutas internas e pelas estratégias que são utilizadas, sejam elas defensivas ou subversivas, passíveis de mudanças ou não. Para compreender como a mudança ocorre dentro de um campo, é fundamental traçar a história da sua configuração, operações e os conhecimentos específicos que são exigidos para a sua manutenção ou adaptação. No caso da educação superior brasileira, Noletto (2018) afirma que suas mudanças foram produzidas e efetivadas concomitantemente com o desenvolvimento econômico e social do Brasil, sendo “produto das lutas concorrenciais e posições de agentes na esfera política e de poder, que envidaram maior ou menor esforço para a implementação desse nível de ensino” (2018, p. 98).

No que se refere à questão da educação superior como campo, Catani (2013; 2017) afirma que o campo universitário é um espaço social institucionalizado, detentor de objetivos e finalidades específicas e regido por regras próprias, tendo em vista que a universidade é uma instituição socialmente reconhecida. A sua institucionalização ocorre a partir da implementação da educação superior e da universidade no país, das legislações que regulamentam esse nível de ensino, dos cursos ofertados por estas instituições e da criação de uma demanda socialmente legitimada por determinadas profissões, na criação de programas de pós-graduação, da produção cultural, material e intelectual decorrente das pesquisas desenvolvidas. Ademais “a noção de campo também é coerente com a compreensão de que o sistema de educação superior é bastante heterogêneo, composto por instituições públicas e privadas, de distintos tamanhos, e com interesses muitas vezes díspares e contraditórios” (OLIVEIRA; CATANI, 2011, p. 31).

A institucionalização das universidades brasileiras pode ser compreendida como o resultado de novas exigências da realidade sócio-histórica, política e econômica e introduz uma nova fase de acumulação capitalista. Noletto (2018) afirma que as universidades foram criadas para a perpetuação de posição social das elites e que essas instituições são provenientes de conquistas no e para o campo educacional brasileiro ao longo da sua constituição. Dessa forma, a autora alega que as relações produzidas nos campos não se desenvolvem linearmente, compõem uma totalidade dialética, na qual os fenômenos se manifestam em conjunto com outros. No caso da educação superior como um campo, a sua institucionalização é constricta por lutas de agentes detentores de capital político, econômico e social em volume e capital suficientes para delimitar os espaços no campo educacional brasileiro em constituição (NOLETO, 2018).

Conforme Catani (2013; 2017), o campo universitário é o lócus de relações em que os agentes possuem a função de gerir e produzir práticas universitárias. Este campo consiste na luta pelo estabelecimento do monopólio legítimo da verdade acadêmica. O autor, em ambos os textos, chama a atenção para a posição do Estado, que por meio de um aparato institucional assegura a produção e a circulação de bens simbólicos que lhes são próprios, envolvendo um conjunto de organizações dedicadas à educação superior em seus diversos níveis, formatos e natureza; agências de pesquisa; soma-se ao Estado quando se inclui a avaliação das políticas educacionais; mecanismos de controle social; a sociedade civil, como os conselhos, entidades de classe e associações.

Oliveira e Catani (2011) ressaltam que apesar de o campo universitário possuir especificidades que demarcam sua luta concorrencial, intersecta, interage e, por vezes, está submetido, contido em outros campos mais amplos e mais determinantes, como os campos econômico, político, cultural e do poder. A interconexão entre os diversos campos sociais pode simultaneamente “expressar processos de reprodução e transformação, de ajuste e de resistência, bem como de superação dos atuais conflitos e dilemas, por meio da luta pela liberdade acadêmica e pela autonomia universitária” (OLIVEIRA; CATANI, 2011, p. 14).

Diante do exposto, a constituição do campo da educação superior como campo educacional é resultado dos embates entre os agentes que detém capital político, econômico e social em volume e quantidade necessários para demarcar espaços e constituir um campo (NOLETO, 2018). Ademais, conforme a autora (2018, p. 98), a educação superior no Brasil é fruto das lutas concorrenciais e de agentes no âmbito da política e do poder, “que envidaram

maior ou menor esforço para a implementação desse nível de ensino, dando-lhe, assim, maior ou menor evidência e importância no campo da educação”.

Ao avaliar o desempenho do Estado no decorrer da história da educação superior brasileira, Noleto (2018) afirma que este reduziu seu papel na oferta desse nível de ensino, isso porque este também é um campo de disputas políticas, econômicas e ideológicas, que expressa, portanto, o conflito entre as classes e a luta pelo seu monopólio. O Estado, ao se estruturar para responder às demandas da acumulação capitalista, contribui para que determinados agentes privados passem a ocupar o espaço deixado pelo próprio Estado na oferta da educação superior, contribuindo para a submissão da educação enquanto mercadoria.

### **Delimitação do tema, construção do objeto e problematização**

No prólogo desta introdução apresentei Estela, protagonista do livro de Jeferson Tenório. Estela é uma adolescente que deseja ser filósofa. Filósofos são pessoas que pensam na vida, argumenta a protagonista. A vida dela é pautada por deslocamentos territoriais, que acontecem entre bairros periféricos de Porto Alegre, ou quando se muda da capital gaúcha para o Rio de Janeiro. Nestes movimentos ela intersecciona as condições de gênero, raça e classe, que, de certa forma, conduzem os caminhos percorridos, mesmo quando não tem noção de que todos eles interpostos dão significado à sua existência. Com as mudanças, descobre a afetividade, a poesia e reafirma a sua religiosidade. Durante esses trajetos, pautados pelo racismo estrutural e pela desigualdade social, o desejo de ser filósofa se mantém. Os estudantes que compõem esta pesquisa também têm um pouco de Estela, constroem sonhos, migram, por vezes descobrem as intersecções que pautam suas vidas.

Estela seria (ou é?) uma filósofa preta, apesar do estranhamento do seu irmão. Temos muitas Estelas nos dias de hoje que são formadas em várias áreas após a reconfiguração do campo da educação superior comandada pelas gestões governamentais do Partido dos Trabalhadores (PT). Não se trata de evidenciar a ação dos governos<sup>2</sup>, sem negligenciar as lutas empreendidas pelos movimentos sociais, pois como Souza (2006) destaca, após a Guerra Fria, o papel do Estado se tornou mais complexo na formulação de políticas públicas devido ao papel que os grupos de interesse e os movimentos sociais assumiram neste processo.

Nos governos do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) o acesso à educação superior foi alterado com a instituição de um conjunto de políticas educacionais. A

---

<sup>2</sup> Estado e governo não são sinônimos. Em linhas gerais, Estado diz respeito à toda sociedade política, já governo se refere a um grupo político eleito pela sociedade para administrar o Estado durante um período determinado.

partir do ano de 2005, a nota obtida no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) passou a ser utilizada para ingresso em instituições privadas de educação superior, por meio do Programa Universidade para Todos (PROUNI), mediante a concessão de bolsas de 100% e 50%. Em 2007, foi instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), no qual pode ser identificado como a maior expressão da política expansionista da rede federal de educação superior na vigência do primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), pós-Constituição de 1988. Em 2009 foi apresentada uma proposta de reformulação do ENEM para torná-lo processo unificado para ingresso nas instituições públicas federais de educação superior conjuntamente com o Sistema de Seleção Unificado (SiSU), sistema centralizado e informatizado que disponibiliza vagas de IES públicas que aderiram ao Sistema.

A utilização do ENEM/ SiSU possibilita ao estudante se candidatar a vagas disponíveis em todas as regiões, sem a necessidade de realizar várias provas, estimulando, ao fim e ao termo, que o maior número de pessoas migre para estudar fora de sua unidade federativa de origem. O que se espera desse modelo é o aumento da mobilidade geográfica estudantil. De acordo com o MEC (2009), antes da implementação do SiSU, a taxa de mobilidade estudantil interna era cerca de 1%, como destaca a reportagem da Folha de Pernambuco<sup>3</sup>; em 2010, na primeira edição do SiSU, a taxa de mobilidade foi de 25%. Segundo Li (2015), o ingresso de um aluno em alguma universidade por meio do SiSU eleva a probabilidade em 2.9 pontos percentuais de ele ser um migrante interestadual, mas reduz em 3,95 pontos percentuais de ele ser migrante intraestadual.

Neste momento é importante fazer uma distinção entre migração estudantil e mobilidade estudantil. A mobilidade estudantil apresenta como uma das dimensões do REUNI, entendida nos mesmos moldes do Processo de Bolonha, objetivando a maior circulação entre estudantes, técnicos administrativos e professores entre cursos, programas e universidades federais, ou seja, é um deslocamento provisório da comunidade universitária pautada na flexibilização curricular. Como pontua Braz (2015, p. 24) “há duas questões a serem observadas na mobilidade acadêmica: uma territorial e outra acadêmico-curricular. A mobilidade acadêmica refere-se às migrações de membros da comunidade acadêmica, tais como os discentes de ensino superior”, neste tipo de deslocamento espera-se o retorno à instituição de origem. Já a migração estudantil corresponde à mudança de local para cursar os períodos letivos em um local diferente da origem

---

<sup>3</sup> Disponível em: <https://www.folhape.com.br/noticias/sisu-amplia-migracao-estudantil/32451/>. Acesso em 11 de janeiro de 2023.



do estudante, e não apenas por alguns semestres. Conclui-se, portanto, que são duas modalidades distintas de deslocamento e, por isso, nesta pesquisa adota-se o termo migração estudantil.

O interesse por essa pesquisa se dá nos aspectos pessoal, social e científico. Do ponto de vista pessoal, advém das experiências deste pesquisador, enquanto um estudante que fez a migração estudantil interestadual para ingressar na educação superior. Oriundo de Barra da Estiva, no interior da Bahia migrei, em 2010, para a cidade de Teófilo Otoni – Minas Gerais, para cursar Serviço Social na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). Ingresso na primeira turma selecionada no SiSU em um curso que ainda não havia concluído nenhuma turma, ou seja, ingresso em uma instituição ainda em processo de expansão e interiorização por meio do REUNI e com a utilização do SiSU no processo de ocupação de vagas.

Em 2020, quando passei a compor a equipe de profissionais da Coordenação de Serviço Social (CSS) da UFG, uma demanda que envolve o trabalho da CSS é participar das análises da realidade socioeconômica de estudantes ingressantes aprovados no SiSU. A partir das análises socioeconômicas, constatei que há um fluxo considerável de estudantes oriundos de diversas unidades federativas para a UFG. Assim, o interesse em pesquisar a migração estudantil parte da experiência do próprio pesquisador, mas está ancorado na possibilidade de aprofundar o conhecimento acerca dos fluxos migratórios de acesso à educação superior e os sentidos que são dados, pelos próprios migrantes, para esse tipo de deslocamento.

Parte-se da hipótese que as migrações estudantis interestaduais vêm se configurando enquanto uma política pública educacional, mas também podem ser entendidas como uma estratégia da juventude para acesso à educação superior. As possibilidades de acesso e permanência destes jovens migrantes em Instituições de Ensino Superior (IES) reproduzem as condições objetivas de suas famílias. Compreendendo-se este tipo de migração como estruturante das políticas educacionais de expansão da educação superior, a relevância desta pesquisa também se localiza na possibilidade de fornecer elementos contextuais e pontuais para a continuidade e aprimoramento de políticas públicas para o campo da educação superior pública na esfera federal.

Enquanto um campo dos estudos migratórios, observa-se pouca produção científica acerca da mobilidade estudantil interna, conforme pesquisa realizada na Biblioteca de Teses e Dissertações disponíveis na plataforma CAPES. Em novembro de 2021, realizou-se uma pesquisa com os descritores “migração estudantil” e “mobilidade estudantil”. Com relação ao

primeiro descritor, encontrou-se 16 produções, sendo 06 teses, 09 dissertações e uma não identificada. No segundo descritor, constatou-se uma quantidade maior de trabalhos, sendo 66 ao total, dessas são 52 dissertações e 14 teses. Considerando todo o conjunto, 07 dissertações discutiam a migração e/ou a mobilidade estudantil interna, mas apenas 02 tratavam da migração e/ou mobilidade estudantil interna decorrente da integração ENEM/ SiSU: uma pesquisa da área da Economia e outra da Sociologia.

No mês de agosto de 2022 foi feita uma nova pesquisa com os mesmos descritores, “migração estudantil” e “mobilidade estudantil”, e encontrou-se uma quantidade maior de trabalhos que discute a migração estudantil interna pautada na interação entre as políticas educacionais ENEM/ SiSU<sup>4</sup>. No que se refere ao primeiro descritor, foram identificadas 15 produções, sendo 11 dissertações e 04 teses. Já no segundo foram identificados 40 trabalhos, 30 dissertações e 10 teses. Considerando a totalidade dos trabalhos, 11 produções discutiam a migração/ mobilidade estudantil (07 dissertações e 01 tese), dessas, 08 dissertam sobre a migração potencializada pelo ENEM/ SiSU. Nota-se não só uma maior quantidade de trabalhos, mas também uma diversidade nas áreas do conhecimento: Economia, Psicologia, Educação, Sociologia e Interdisciplinar, revelando a pluralidade da discussão e a sua importância no cenário da educação superior pública e seus novos contornos. Dessa forma, acredita-se que essa pesquisa possa compor o conjunto de estudos acadêmicos que discutem o acesso à educação superior e as implicações da migração estudantil.

Considerando-se o conjunto de políticas educacionais na Educação Superior (REUNI, ENEM/SiSU, PNAES, Lei de Cotas) e o aumento expressivo da migração estudantil interestadual por estas impulsionado, questiona-se: após a adoção do SiSU quais são os grupos sociais de estudantes que migraram para a Universidade Federal de Goiás? Quais são os sentidos atribuídos a este movimento por quem realizou a migração estudantil?

## **Objetivos**

### *Objetivo geral:*

Compreender a migração estudantil interestadual, realizada por jovens universitários que ingressam na Universidade Federal de Goiás enquanto um movimento de acesso à educação superior, implicado pelas políticas de expansão e reconfiguração desse nível de educação para

---

<sup>4</sup> O Apêndice D apresenta as Teses e Dissertações encontradas, separadas pelos descritores “migração estudantil” e “mobilidade estudantil”.

a concretização de um direito social e os sentidos que os próprios estudantes atribuem para este deslocamento.

*Objetivos específicos:*

- Problematizar o contexto sócio-político de criação das políticas educacionais para a expansão e acesso à educação superior pública federal a partir da década de 1990;
- Correlacionar as políticas de acesso e permanência nas Instituições Federais de Educação Superior: ENEM, SiSU, REUNI, PNAES, Lei de Cotas;
- Discutir as juventudes que acessam à educação superior e os marcadores sociais que podem influenciar no acesso e permanência até a diplomação;
- Coletar dados quantitativos sobre os fluxos migratórios interestadual para a UFG nos cursos dos campi de Goiânia e de Aparecida de Goiânia no período de 2015 a 2019, identificando a cota de ingresso, gênero, unidade federativa de origem, número de estudantes migrantes matriculados por curso e também de evadidos;
- Identificar os sentidos que os estudantes migrantes atribuem ao deslocamento com finalidades educacionais.

**Percurso metodológico**

Apropriar-se bem da metodologia da pesquisa é fundamental para que a resposta ao problema pesquisado seja a mais próxima possível da realidade. Minayo (2009), a esse propósito, entende a metodologia como o percurso do pensamento e a prática exercida na aproximação da realidade. Para a autora, a metodologia vai além das técnicas, incluindo “as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade” (MINAYO, p. 15, 2009).

Nesse seguimento, esta pesquisa se caracteriza pela abordagem qualitativa, incluindo a coleta de dados quantitativos, tendo em vista que o nosso objetivo não é a representação numérica do fenômeno a ser pesquisado, mas aprofundar a compreensão da migração estudantil interestadual e os sentidos atribuídos pela juventude que realiza este deslocamento para cursar a educação superior. A escolha por essa abordagem de pesquisa se justifica pela sua variedade de técnicas e recursos, no aprofundamento dos significados, na reflexão do pesquisador acerca da sua pesquisa como parte da construção do conhecimento (MINAYO, 2009; TRIVIÑOS, 1987).

Na busca de definir o plano de investigação (TRIVIÑOS, 1987), essa pesquisa é classificada do tipo exploratória e no seu delineamento foi utilizada pesquisa de campo. Para Gil (2002), as pesquisas exploratórias objetivam conhecer com mais detalhes o problema de pesquisa, a fim de torná-lo mais explícito ou construir hipóteses. Nessa direção, Triviños (1987) indica que o pesquisador parte de uma hipótese e aprofunda seus estudos dentro de uma realidade delimitada. De acordo com Gil (2002), o estudo de campo busca um aprofundamento do problema, além disso, focaliza em uma determinada comunidade, independente da sua organização. Dessa forma, o estudo de campo se justifica pela possibilidade de os estudantes participantes da pesquisa compartilharem as trajetórias, experiências e vivências realizadas durante o deslocamento para a escolarização.

A pesquisa foi desenvolvida a partir das informações coletadas dos estudantes que migraram para a UFG, nos campi Colemar Natal e Silva, Samambaia e Aparecida de Goiânia. Foram entrevistados estudantes que fizeram esse deslocamento, sem recorte por região de procedência ou curso de ingresso. Buscando-se diversificar os entrevistados por grau acadêmico, Licenciatura e Bacharelado, por tipo de cota de ingresso e por região geográfica de origem. Contudo, não foi possível localizar estudantes que ingressaram pela cota de pessoa com deficiência e nenhum proveniente de algum estado do Sul do país, em um primeiro momento um estudante do Paraná concordou em participar, mas acabou desistindo. Dessa forma, foi possível trabalhar com uma boa diversidade de respostas, considerando os locais de origem, bem como as trajetórias de vida dessa juventude migrante.

No que se refere aos sujeitos da pesquisa, foram incluídos estudantes com idades entre 18 e 29 anos, com matrícula ativa, que iniciaram o curso entre 2015 e 2019, que concluíram o ensino médio em outra unidade da federação e que se deslocaram para Goiás com o objetivo de escolarização. A identificação da conclusão da escola do ensino médio foi apontada por Li (2016) como um indicador mais atual se o estudante migrou ou não de estado. Logo, essa pesquisa também utilizou a UF de conclusão do ensino médio como indicador para verificar o número de migrantes na UFG. Caso se utilizassem os dados com o local de nascimento o resultado poderia ser equivocado, tendo em vista que, como pontua o Instituto Mauro Borges (2017), cerca de 30% da população goiana é migrante, já que o foco da presente investigação é a migração para fins de escolarização. Ressalta-se que foram incluídos estudantes já com graduação concluída, que trocaram de curso e que estavam pensando em trocar.

Justifica-se esse recorte etário pelo que a categoria juventudes representa. A juventude, ou melhor, as juventudes, considerando que elas são vivenciadas de modo diferentes

considerando as intersecções entre classe, raça, gênero, procedência geográfica, são categorias construídas social e historicamente. Dutra, Azevedo e Laier (2014) estudando as migrações internacionais realizadas por estudantes brasileiros, afirmam que os jovens concebem este momento como o ideal para novas descobertas e experiências. Historicamente ser jovem está associado à liberdade para vivenciar tais descobertas e experiências. Ademais, de acordo com o Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013), são caracterizados como jovens, pessoas com idade entre 15 e 29 anos.

No que se refere aos dados quantitativos, em 2021, foi solicitado à UFG, por meio do Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão (E-SIC), manifestação nº 23546/060401/2021-90, dados a respeito dos ingressantes na instituição a partir do ano de 2015 para que pudéssemos fazer o cruzamento de informações e atestar a quantidade de estudantes que fizeram a migração interestadual. Os dados solicitados foram: Município do curso, curso, ano de ingresso, forma de ingresso, ação afirmativa município da escola de conclusão do ensino médio, unidade federativa da escola de conclusão do ensino médio, *status* no curso, motivo de inativação, município e estado de naturalidade, sexo, cor. Outros pedidos de informação foram feitos em 2022, sob manifestações nº 23549.023856/2022-13 e 23546.087452/2022-40, solicitando dados referentes ao quantitativo de estudantes contemplados com alguma bolsa da política de assistência estudantil, separado por bolsa, ano e estado da federação de conclusão do ensino médio. No entanto, a universidade não enviou todos dados, entrei com recurso, mas até o momento em que finalizava a escrita dessa dissertação não obtive respostas e por isso optou-se por utilizar a UF de nascimento dos estudantes, disponível no sistema Analisa UFG.

Foram realizadas 19 entrevistas com estudantes provenientes de 11 unidades federativas e que ingressaram por alguma cota ou pela ampla concorrência, mas somente 17 foram utilizadas neste trabalho. Um estudante, proveniente de Salvador e cursava Pedagogia, tinha 30 anos e outra, migrou de Osasco estudava Filosofia no campus da Cidade de Goiás. Os critérios idade e cidade do campus excluiu a participação de ambos nesta Dissertação.

A abordagem com os estudantes se deu primeiramente por busca ativa nos espaços da instituição, encontrou-se um número pequeno de estudantes nessa primeira abordagem e estudantes da mesma UF. Após, foi solicitado à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) dados de estudantes provenientes de outros estados que fossem usuários da política de assistência estudantil, outra estratégia adotada foi o contato com os Coordenadores de Assuntos Estudantis de cada unidade acadêmica solicitando indicações de estudantes migrantes. Por fim, após as entrevistas, solicitou-se divulgação e indicação dos próprios entrevistados, que

intermediaram o contato entre pesquisador e outros novos entrevistados. Apesar do volume considerável de estudantes que enviaram mensagens não foi possível entrevistá-los porque ingressaram após 2019, devido a incompatibilidade de horários ou porque ingressaram por outras formas que não o SiSU. Com exceção dos estudantes abordados diretamente na busca ativa, o contato inicial com os demais se deu por meio de conversas no aplicativo *WhatsApp*.

Para compreender os sentidos atribuídos pelos estudantes migrantes, realizaram-se entrevistas semiestruturadas e um questionário. A técnica das entrevistas semiestruturada foi fundamental para que os estudantes pudessem verbalizar não apenas os sentidos, mas a trajetória estudantil, as vantagens e desvantagens de realizar este deslocamento, como diz Lobato (2021), compreender os desafios que enfrentam durante a prática da mobilidade e no percurso acadêmico. Outra técnica utilizada foram os questionários que, para Gil (2002), consiste em materializar os objetivos específicos em questões. Tiveram por finalidade traçar o perfil socioeconômico dos estudantes e complementar informações que não foram perguntadas no momento das entrevistas. Os questionários continham 28 questões e foram preenchidos antes da realização das entrevistas, o que serviu para selecionar quem seria incluído(a) na pesquisa.

As perguntas das entrevistas e dos questionários estavam estruturadas em três grandes eixos: influências familiares na migração estudantil, vivências na UFG enquanto estudante migrante e avaliação dessa migração. A partir destes eixos foi possível definir os temas a serem analisados. As entrevistas foram transcritas e enviadas para os e-mails fornecidos pelos estudantes para que pudessem lê-las e validá-las.

Todos os estudantes receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e concordaram em participar da pesquisa. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de Goiás, parecer nº 5.502.128. O questionário, o roteiro das entrevistas e o TCLE estão nos Apêndices A, B e C. Diante do exposto, o Quadro 01 apresenta a cidade e UF de proveniência e a cota de ingresso de todos participantes.

Quadro 01 – Participantes da pesquisa

NOME*	IDADE	CURSO	FORMA DE INGRESSO**	CIDADE E ESTADO DE ORIGEM
<b>Cristina</b>	22 anos	Medicina Veterinária	Cota RI PPI	Planaltina-DF
<b>Tiago</b>	22 anos	Engenharia de Software	Cota RI PPI	Rio de Janeiro-RJ
<b>Maria</b>	25 anos	Ciências Contábeis	AC	Goianésia do Pará-PA
<b>Felipe</b>	27 anos	Música	Cota PPI	Tatuí-SP
<b>Bruna</b>	23 anos	Biomedicina	Cota RS	Barreiras-BA
<b>João</b>	23 anos	Agronomia	Cota RS PPI	Castelo do Piauí-PI
<b>Marcela</b>	21 anos	Engenharia Civil	AC	Patos de Minas-MG
<b>Jordana</b>	21 anos	Química	Chamada pública	Bom Jesus da Lapa-BA
<b>Lucas</b>	21 anos	Enfermagem	Cota RI	Jaciara-MT
<b>Marielle</b>	21 anos	Pedagogia	Cota RI PPI	Salvador-BA
<b>Gabriel</b>	23 anos	História	AC	Brasília-DF
<b>Beatriz</b>	22 anos	Relações Públicas	Cota RI PPI	Contagem-MG
<b>Arthur</b>	24 anos	Engenharia de Alimentos	Cota PPI	Itaituba-PA
<b>Joana</b>	25 anos	Letras – Português	AC	Imperatriz-MA
<b>Marri</b>	22 anos	Engenharia de Software	Cota PPI	Manaus-AM
<b>Luma</b>	27 anos	Medicina	Cota RS	Rio Bananal-ES
<b>Luís Fabiano</b>	22 anos	Agronomia	AC	São Paulo-SP

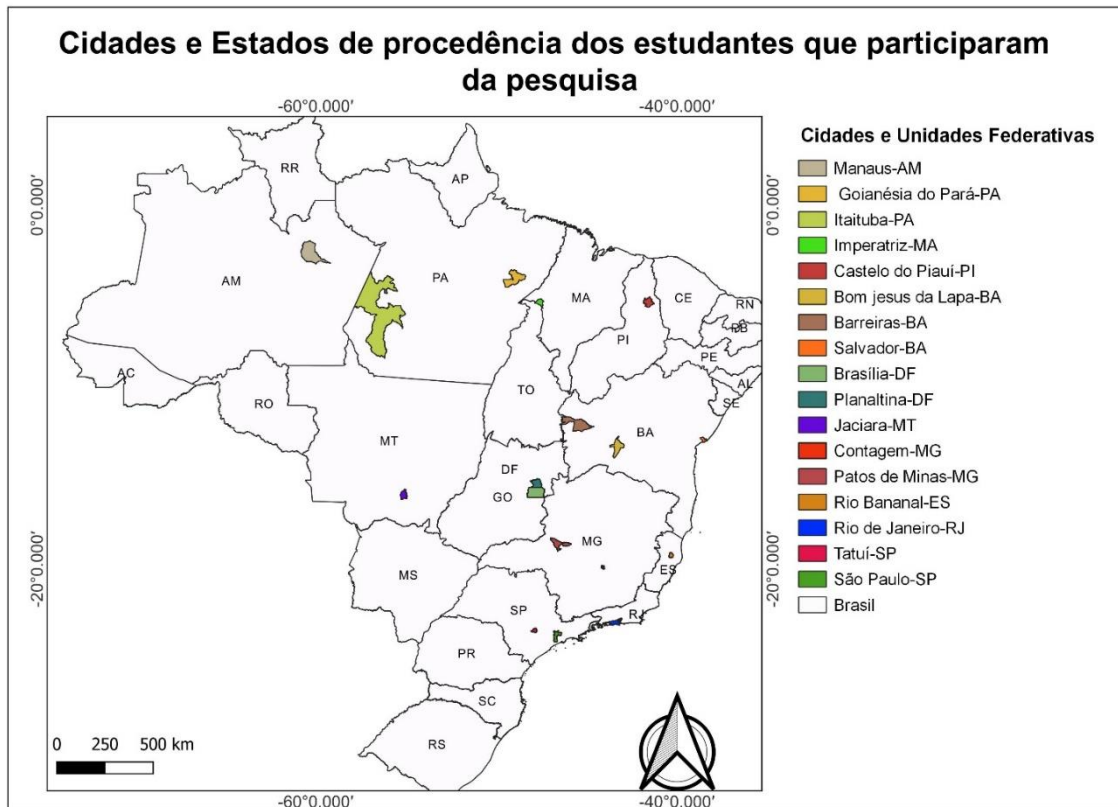
\* Nomes fictícios sugeridos pelos próprios estudantes

\*\* As siglas da forma de ingresso se referem a: AC: Ampla Concorrência; Cota RI PPI: Oriundo de escola pública, Renda Inferior a um salário mínimo e meio *per capita* e Preto, Pardo e Indígena; PPI: Oriundo de escola pública e Preto, Pardo e Indígena; RS: Oriundo de escola pública e com Renda Superior a um salário mínimo e meio *per capita*; RS PPI: Oriundo de escola pública e Preto, Pardo e Indígena; RI: Oriundo de escola pública e com Renda Inferior a um salário mínimo e meio *per capita*. Com relação à chamada pública, são convocados cinco vezes o número de vagas de cada categoria, objetiva ocupar as vagas não preenchidas nas chamadas anteriores. Os candidatos são chamados por ordem de classificação no SiSU.

Fonte: Elaboração própria do autor organizado por meio dos questionários aplicados aos estudantes.

A Figura 01, a seguir, ilustra a cidade de proveniência dos participantes da pesquisa.

Figura 01 – Cidades e estados de procedência dos estudantes que participaram da pesquisa



Em decorrência da pandemia da Covid-19, foram exigidas medidas de distanciamento social, visando prevenir a propagação e contaminação pelo novo coronavírus. Ressalta-se que no momento das entrevistas, julho de 2022, a UFG já havia retornado presencialmente as atividades acadêmicas em todos os níveis de educação, de forma que, além das entrevistas realizadas remotamente, por meio do aplicativo *Google Meet*, algumas foram presenciais, respeitadas as orientações sanitárias: a utilização de máscaras, o distanciamento entre os participantes e o pesquisador e a disponibilização de álcool em gel

O contexto pandêmico afetou diretamente a construção da amostragem, dada a exigência de que o estudante participante tivesse vivências presenciais na Universidade e com os equipamentos sociais da cidade de Goiânia (transporte coletivo, atividades culturais), reduziu-se o tempo dos ingressantes na UFG até 2019, ano de início da Pandemia. Estudantes que ingressaram em 2020, 2021 e 2022 não puderam participar porque muitos se mantiveram junto de seu núcleo familiar, ou em sua cidade de origem, passando a deslocar-se para os estudos somente a partir do semestre letivo 2022.1, em 25 de maio de 2022. Além disso, acredita-se que o número de migrantes matriculados nestes anos pandêmicos pode apresentar alteração quando comparado com a série histórica.



### **Caracterização do local da pesquisa**

A criação da Universidade Federal de Goiás (UFG) seguiu a mesma lógica de outras universidades criadas no Brasil no início do Século XX, consistindo na aglutinação de diversas faculdades isoladas, registrando-se o protagonismo da Faculdade de Direito de Goiás<sup>5</sup> no processo de criação da universidade federal. Até então, ela era a única instituição federal de educação superior no estado goiano.

A UFG foi criada por meio da Lei nº 3.834-C em 14 de dezembro de 1960, o Decreto nº 50.079 de 25 de janeiro de 1961 aprovou o seu Estatuto e sua instalação ocorreu em fevereiro de 1961. A Universidade resultou da aglutinação das instituições: a) Faculdade de Direito de Goiás; b) Faculdade de Farmácia e Odontologia<sup>6</sup>; c) Conservatório de Música, criado em 1952 e mantido pelo Estado de Goiás; d) Escola de Engenharia do Brasil Central, criada em 1954 e mantido pelo Estado de Goiás; e) Faculdade de Medicina, criada em 1960.

A partir da década de 1970, ocorreu uma expansão e interiorização de vagas e cursos das instituições federais vinculadas ao Projeto Rondon. As duas primeiras experiências de expansão ocorreram vinculadas aos estágios dos estudantes. Em 1978 foi criado o campus da UFG em Firminópolis, que até hoje funciona em regime de internato para estudantes de cursos da saúde, e em 1980, houve a criação do campus Avançado de Porto Nacional (até então pertencente ao estado de Goiás), como campo de estágio do curso de medicina. No mesmo ano houve a criação da extensão da UFG em Jataí e em 1983 em Catalão. De acordo com Rodrigues (2013), os cursos implementados nesses dois últimos campi tinham por objetivo contribuir para a formação de professores da educação básica. Ao longo dos anos, essas extensões alcançam o *status* de campus. Ressalta-se que a presença da UFG do campus de Jataí e Catalão foi possível devido aos convênios firmados entre a universidade e as prefeituras dessas cidades, responsáveis pelo pagamento de alguns professores e técnicos-administrativos. Em 2018, houve o desmembramento desses campi da UFG e foram transformadas em universidades, Universidade Federal de Jataí<sup>7</sup> (UFJ) e Universidade Federal de Catalão<sup>8</sup> (UFCAT).

No ano de 1989, a Prefeitura de Goiás e a UFG firmaram um convênio para que a partir de 1990 fosse ofertado o curso de Direito no município, enquanto uma Extensão da Faculdade de Direito. Somente no âmbito do REUNI, em 2008, que a UFG na Cidade de Goiás alcança o

---

<sup>5</sup> A Faculdade de Direito decorre da Academia de Direito de Goyaz, primeira instituição de educação superior de Goiás, foi criada em 13 de agosto de 1898 e instalada em 24 de fevereiro de 1903.

<sup>6</sup> A Faculdade de Farmácia e Odontologia foi aglutinada na Universidade de Goiás em 1959, atual Pontifícia Universitária Católica de Goiás, mas foi transferida para a UFG em 1960.

<sup>7</sup> Criada por meio da Lei nº 13.635, de 20 de março de 2018.

<sup>8</sup> Criada por meio da Lei nº 13.634, de 20 de março de 2018.

*status* de campus e passa a ofertar mais cursos, atualmente conta com 8 cursos. Em 2012 também foi criado o campus na cidade de Aparecida de Goiânia, a Faculdade de Ciências e Tecnologia possui 3 cursos de graduação.

Conforme dados institucionais, a UFG possui 104 cursos de graduação e 78 cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* (Mestrado e Doutorado Acadêmico e Mestrado Profissional), divididos em quatro campi (Colemar Natal e Silva e Samambaia, ambos em Goiânia, Cidade de Goiás e Aparecida de Goiânia). Além disso, a UFG possui um campus em Firminópolis que não possui cursos de graduação, é utilizado apenas como campo de estágio na área da saúde. Destaca-se como uma referência não só da região Centro-Oeste, mas também de todo o Brasil.

### **Estrutura da Dissertação**

A exposição desta pesquisa está dividida em quatro capítulos, além desta introdução e das considerações finais. Nos prólogos da introdução e das considerações finais foram utilizadas obras literárias com o objetivo de correlacionar com o objeto deste estudo, já os quatro capítulos são precedidos de falas dos estudantes migrantes que foram entrevistados.

O primeiro capítulo, **A Reforma do Estado e o contexto da educação superior brasileira: da década de 1990 ao ano de 2020**, objetiva fornecer bases teóricas e analíticas que possam contribuir no processo de apreensão da realidade social e seu movimento dialético com as políticas educacionais da educação superior no período delimitado. Apresenta a influência de organismos internacionais na formulação de políticas educacionais e a sua materialização na realidade brasileira por meio da ação do Estado.

Já o segundo capítulo, **Juventudes e políticas educacionais para acesso e permanência na educação superior**, se propõe discutir a relação entre a juventude brasileira e as políticas educacionais criadas com a finalidade de cursar a educação superior. Compreende-se que o movimento migratório com o objetivo de escolarização se insere no conjunto de políticas públicas educacionais implementadas pelo Estado a partir dos governos Lula e Dilma (2003 – 2016), que tem por finalidade ampliar o acesso e a permanência dos jovens historicamente excluídos deste nível de ensino, como os negros, pobres, indígenas e pessoas com deficiência.

No terceiro capítulo, **A UFG enquanto lócus da migração estudantil interestadual**, pretende identificar este movimento migratório na UFG. Apresenta o número de estudantes migrantes matriculados no período de 2015 a 2019 por gênero, autodeclaração de cor/ etnia,

unidade federativa de origem, curso e a cota de ingresso. Ademais buscou-se discutir os dados relacionados com a evasão e com a política de assistência estudantil da universidade.

Por fim, o quarto capítulo, **Os sentidos da migração estudantil para os estudantes migrantes da UFG**, propõe-se a discutir os sentidos do movimento migratório para os estudantes migrantes, que ingressaram na UFG entre os anos de 2015 a 2019. Estudantes que migram para acessar à educação superior enfrentam muitos desafios no seu cotidiano, perpassado pela adaptação em um novo lugar, a insegurança material de permanência, o questionamento sobre se escolheu o curso certo e também por outras questões que afetam a subjetividade destes sujeitos como saudade da família, racismo e preconceito de origem geográfica.

O conceito sentidos, empregado neste dissertação, tem por finalidade caracterizar como as juventudes migrantes compreendem as diversas questões que estão imbricadas nesse deslocamento com finalidade educacional. Referem-se à produção e reprodução de entendimentos e demais questões que atuam na objetividade e subjetividade dos sujeitos, não se limitando, portanto, às experiências durante a migração estudantil, mas ao modo como foi idealizada e vivenciada.

Em síntese, os sentidos se materializam quando se articulam os capitais que foram adquiridos ao longo da vida com um conjunto de elementos que vão dando significado à produção deste processo: influências familiares, na forma que se inserem na instituição, nos marcadores sociais (gênero, cor/etnia, procedência geográfica, condição social, orientação sexual, condição de gênero, dentre outros). Destaca-se que tais capitais são constituídos nos campos e nessa relação que os *habitus* são produzidos, ou seja, se revelam a partir do *habitus* adquirido e operado nos campos.

Nas **Considerações Finais** foram elaboradas reflexões acerca da migração estudantil, consubstanciada nas políticas de expansão da educação superior, apontando os limites e indicando possibilidades para pesquisas futuras.

## **CAPÍTULO 1 – A REFORMA DO ESTADO E O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: DA DÉCADA DE 1990 AO ANO DE 2020**

“Eu não tinha noção que era uma pessoa preta, porque eu era rodeada de pessoas pretas, a grande maioria. Eu saía para bairros de classe alta, que geralmente tem muitos brancos lá em Salvador. Então, eu não tinha um conhecimento de quem eu era. Chegar aqui e me deparar com tantas pessoas diferentes de mim, foi um choque” – Marielle.  
Estudante do curso de Pedagogia, migrou de Salvador – BA.

Este capítulo se propõe à análise da educação superior no Brasil buscando na história e nas políticas educacionais as relações entre agentes sociais e institucionais, como o Estado, para promover a compreensão sobre o campo da educação superior. Nesse sentido, o objetivo deste capítulo é fornecer bases teóricas e analíticas que possam contribuir no processo de apreensão da realidade social e seu movimento dialético com as políticas educacionais da educação superior no período compreendido entre as décadas de 1990 a 2020. Esse movimento é ilustrado por meio das políticas implementadas nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1996 – 2002), Luís Inácio Lula da Silva (2003 – 2010), Dilma Rousseff (2011 – 2016), Michel Temer (2016 – 2018) e os dois primeiros anos de Jair Bolsonaro (2019 – 2022). Apresenta, também, a influência de organismos internacionais na formulação de políticas educacionais e a sua materialização na realidade brasileira por meio da ação do Estado, buscando compreender a política educacional consubstanciada nos campos político, econômico e social.

### **1.1 – Estado, organismos internacionais e a redefinição da política educacional de nível superior**

O modo de produção capitalista, desde a sua gênese, é permeado por crises, que provocam mudanças significativas estruturais no conjunto da sociedade. Desse modo, as crises cíclicas se constituem como uma das características do modo de produção capitalista, que, apesar da sua contradição em retardar a acumulação de capital, fornece as bases para a sua reinvenção.

Nesse sentido, a década de 1970 pode ser definida como o momento em que chegou ao fim uma onda expansionista do capitalismo, iniciada no período pós-Segunda Guerra Mundial, em que países centrais e periféricos foram atingidos por mais uma crise, capitaneada pelo esgotamento do modelo de produção fordista e do Estado de Bem Estar Social (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2001; MANCEBO; MAUÉS; CHAVES, 2006; FREITAS, 2017). Por conseguinte, no final década de 1970 e o decênio dos anos 1980 foram marcadas pela

reestruturação da economia sob a lógica da doutrina neoliberal e pelo reordenamento político e social, que, para Mancebo, Maués e Chaves (2006), fundamentando-se em Harvey (1993), propiciaram uma nova forma de acumulação, denominada como acumulação flexível, pautando-se pelo Toyotismo e pela flexibilidade nos processos e mercado de trabalho, bem como nos produtos e padrões de consumo em contraposição às políticas macroeconômicas de influência keynesiana<sup>9</sup>.

Os sinais da crise ficam aparentes na queda da taxa de lucros, na redução dos níveis de produtividade econômica, nas elevadas taxas de inflação sem crescimento econômico e na incapacidade do sistema de enfrentar a redução dos níveis de consumo. Além desses fatores, observa-se o movimento do capital que passa de produtor de valor para a especulação financeira.

Nesse contexto, as transformações societárias podem ser interpretadas como respostas à crise, incidindo em mudanças econômicas, políticas, ideológicas. As mudanças oriundas do encerramento de mais um estágio do capitalismo impuseram de um lado, o redirecionamento da intervenção estatal, marcada pelos mecanismos de regulação e produção material e da gestão pública e privada da força de trabalho, de outro, o deslocamento de capital para outros setores e territórios com o objetivo de aumentar a rentabilidade financeira. Esses dois processos contribuíram para a alteração das relações entre Estado, mercado e sociedade, isto é, na globalização da economia e na readequação da forma de intervenção do Estado.

Nos países em que foram efetivadas políticas de Bem Estar Social, como é o caso dos países europeus, a adoção das políticas neoliberais significou resultou no enfraquecimento na organização da classe trabalhadora e no retrocesso dos direitos sociais, bem como na retirada do Estado do papel de interventor que assegura as condições objetivas de sociabilidade, para o de gestor. De acordo com Mancebo, Maués e Chaves (2006), a reestruturação produtiva, pautada na acumulação flexível, impôs reformas ao Estado, transferindo suas funções específicas do setor de serviços para o mercado e adotando a privatização como solução para os problemas que afetavam suas economias.

---

9 John Maynard Keynes (1883 – 1946) em seu livro *Teoria geral do emprego, do juro e da moeda*, publicado em 1936, defendeu a intervenção estatal com o objetivo de reativar a produção, como uma resposta à crise econômica que ocorreu em 1929. De acordo com Behring e Boschetti (2011), o programa keynesiano estava fundamentado em dois pilares: o pleno emprego e maior igualdade social, que poderia ser alcançado por duas vias a partir da ação do Estado: “1. Gerar emprego dos fatores de produção via produção de serviços públicos, além da produção privada; 2. Aumentar a renda e promover maior igualdade, por meio da instituição de serviços públicos, dentre eles as políticas sociais” (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 86).

Sobre a reestruturação produtiva, este conceito foi elaborado por David Harvey. De acordo com Pinto (2010, p. 47), a reestruturação produtiva traz à tona o principal objetivo das transformações macroeconômicas ocorridas a partir dos anos 1970: “a flexibilização dos mercados de trabalho, das relações de trabalho, dos mercados de consumo, das barreiras comerciais, do controle da iniciativa privada pelo Estado e, nesse ponto, devemos adentrar o âmbito das transformações ocorridas na esfera política”.

Mancebo, Maués e Chaves (2006) argumentam que essas mudanças foram acompanhadas de um discurso bem articulado de responsabilização do Estado pelas dificuldades enfrentadas nas sociedades, definindo a crise como sendo do Estado, ocultando que ela, na verdade, é uma crise cíclica do próprio capitalismo. Para as autoras, um dos principais argumentos era de que o Estado desestabilizava a economia e que o setor público era ineficiente, enquanto o setor privado detinha mais qualidade e eficiência. Segundo Noleto (2018), a crise também pode ser concebida como ideológica à medida em que se intensifica a concepção de um Estado, com funções estabelecidas e legitimadas pelos grupos que estão no poder.

Compreende-se a partir de Bourdieu (2014) que o Estado, enquanto um campo, é permeado de lutas e disputas, que incidem tanto no campo burocrático (Estado) como no campo político. De acordo com Bourdieu (2020), o Estado resulta de um processo de concentração de diferentes tipos de capital: força física ou de coerção, isto é, o aparato policial, econômico, cultural, simbólico, que o constituem o como detentor de um metacapital. A concentração dessa multiplicidade de capitais ocasiona a emergência de um capital específico, que autoriza o Estado a exercer um poder sobre os outros campos e sobre os diversos tipos de capital (BOURDIEU, 2020).

O que leva a entendê-lo não como um bloco estático, mas um campo em movimento com agentes detentores de capitais e interesses específicos. Segundo Noleto (2018), o Estado é o campo de produção da ideologia e desenvolve uma autonomia relativa diante do campo econômico e do espaço social. Dessa forma, como diz Bourdieu (2020), os agentes com maiores capitais econômico e cultural são os mais eficientes no jogo jogado dentro do campo, podendo-se inferir que, apesar da autonomia relativa do Estado, o campo econômico influencia suas ações.

Nesse sentido, considerando a teoria dos campos em que se prevê a existência de dominantes e dominados, conseqüentemente, na disputa pelo capital simbólico de um determinado campo, é no domínio da produção simbólica que se observa a influência do Estado

(BOURDIEU, 2020). O Estado reivindica com êxito o monopólio do uso legítimo da violência física e simbólica em um território delimitado e sobre o conjunto populacional correspondente. Além disso, exerce sua influência quando se incorpora na objetividade, nas estruturas, bem como na subjetividade, isto é, instaura e incorpora formas e categorias de pensamentos comuns e nos esquemas mentais de percepção, tendo em vista que os agentes pertencentes aos campos sociais precisam legitimá-lo e reconhecê-lo enquanto detentor do monopólio da violência física e simbólica (BOURDIEU, 2020).

De acordo com Bourdieu (2014, p. 37-38),

O que chamamos de Estado [...], é uma espécie de princípio da ordem pública, entendida não só em suas formas físicas evidentes, mas também em suas formas simbólicas inconscientes, e tudo indica que profundamente evidentes. Uma das funções mais gerais do Estado é a produção e a canonização das classificações sociais.

Para Bourdieu (2014), o Estado existe a partir de duas formas: enquanto aparelho burocrático na realidade objetivada e enquanto uma ilusão bem fundamentada no cérebro dos agentes sociais, ou seja, na incorporação e obediência generalizada das regras e normas sem apelo à coerção. Ressalta-se que essa incorporação é resultado da função simbólica do Estado (BOURDIEU, 2014; 2020), nesse sentido, o capital simbólico atua como uma ferramenta necessária para a manutenção da ordem social, ou seja, nas “formas de coerção que repousam em acordos não conscientes entre as estruturas objetivas e as estruturas mentais” (BOURDIEU, 2014, p. 209).

O reconhecimento da autoridade do Estado como detentor da concentração e do exercício do poder simbólico reside no efeito da crença, no poder do Estado de governar sem uma coerção permanente. Desse modo, o ato de submissão supõe o conhecimento e o reconhecimento de um conjunto de ações institucionais, leis, normas que fazem parte do discurso de Estado, criados pelos agentes de Estado para produzir esquemas de classificação, com possibilidade de generalização em todo o espaço social (BOURDIEU, 2014).

Nesse sentido, os agentes de Estado também podem ser agentes de outros campos, econômico, político, jurídico, dentre outros, que atuam para construir consensos e legitimar um determinado pensamento como sendo universal a todos os sujeitos, podendo materializar uma concepção de sociedade dos agentes dominantes de um campo. Desse modo, as políticas públicas implementadas refletem os projetos societários em disputa no interior do Estado e no espaço social.

De acordo com Osório (2019), o Estado é o centro do poder político e cumpre funções econômicas vinculadas à reprodução do capital, que necessita de fatores políticos e ideológicos para se concretizar. Assim, o Estado ocuparia funções que dariam as bases para a produção e reprodução social do capitalismo, exigindo diferentes políticas econômicas e modos de intervenção para a sua reprodução.

Ao par dessas questões, a dinâmica da reestruturação do capitalismo introduziu uma nova racionalidade para mediar as relações societárias, no retorno ao liberalismo clássico, mas aprofundando ainda mais a retirada de direitos sociais já conquistados, ou seja, no neoliberalismo enquanto doutrina política, econômica social e ideológica com o objetivo de solucionar a crise econômica. O neoliberalismo se constituiu não apenas como uma forma de acumulação capitalista, mas também na fundação de uma outra sociedade (DARDOT; LAVAL, 2016) que privatiza todas as esferas da vida social. Nesse sentido, o Estado, ao ser capturado pela ideologia do capital (NOLETO, 2018), atua para promover mecanismos que não afetem a produção e reprodução do sistema econômico, que se materializam no espaço social através do aprofundamento das políticas de privatização dos serviços de saúde, educação, previdência social, dentre outros, na abertura econômica globalizada. (FREITAS, 2017).

As respostas à crise estrutural do capitalismo requerem uma nova configuração de Estado e das políticas sociais públicas, redefinindo o financiamento e a abrangência destas, em uma conjuntura de privatização, desresponsabilização e focalização das ações estatais. Segundo Silva Júnior e Sguissardi (2001), essas medidas são relativas ao ajuste fiscal, privatização, desregulamentação do setor financeiro, reforma da seguridade social, incentivo aos investimentos externos, dentre outros. De modo geral, essas orientações seguem um receituário das políticas neoliberais. Para Freitas (2017), o neoliberalismo, enquanto uma ideologia, ganha espaço nos países periféricos no final da década de 1980, a partir de uma série de condicionalidades econômicas propostas pelos países credores e aceitas pelas burguesias nacionais, considerando as políticas discutidas no Consenso de Washington<sup>10</sup>.

De acordo com Anderson (1995), o neoliberalismo nasceu após a Segunda Guerra Mundial, expressando uma reação teórica e política firmemente contra o Estado

---

10 O chamado Consenso de Washington, conforme Freitas (2019, p. 39), foi a “Reunião ocorrida em novembro de 1989, que contou com a presença de funcionários do governo estadunidense, dos organismos internacionais ali sediados – Banco Mundial e FMI – especializados em assuntos latino-americanos, além de intelectuais, e que, de acordo com Fiori (1996), tinha por objetivo discutir as reformas necessárias para que a América Latina saísse da década que alguns chamaram de perdida, da estagnação, da inflação, da recessão e da dívida externa e retomasse o caminho do crescimento, do aumento da riqueza, do desenvolvimento e da igualdade”.



intervencionista e de Bem Estar Social. A partir do final da década 1970, com os governos de Margaret Thatcher no Reino Unido (1979 – 1990) e Ronald Reagan (1981 – 1989) nos Estados Unidos da América, inicia-se o processo de tornar o neoliberalismo hegemônico no mundo globalizado. Nessa direção, conforme Harvey (2008, p. 12), o neoliberalismo pode ser definido primeiramente como,

Uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercado e livres comércio.

Para o autor, no neoliberalismo o Estado possui a função de criar e preservar uma estrutura institucional própria para essas práticas, garantindo a qualidade da moeda, funções militares e o aparato policial, legislação que resguarde os direitos de propriedade e se necessário, a utilização da força para o funcionamento adequado do mercado. Ademais, caso não existam mercados em áreas como a água, a terra, educação, cuidado da saúde, segurança social, o Estado deve prover meios para que eles sejam criados.

De acordo com Dardot e Laval (2016), a racionalidade neoliberal não pode ser confundida como um retorno ao liberalismo clássico, pois ao mesmo tempo em que se implementa enquanto uma ideologia ou uma política direcionada para a intervenção do capital, com ação direta do Estado para atingir este objetivo, ela consiste em orientar sistematicamente a conduta dos sujeitos como se estes estivessem sempre e em todos os espaços comprometidos com as relações de transação e concorrência no mercado. É uma doutrina coerente, autoconsciente, militante e consciente do seu papel de transformar todo o mundo à sua imagem, em sua ambição estrutural e sua extensão internacional (ANDERSON, 1995). Assim, não se restringe à esfera econômica, mas à totalidade da vida social que passa a mercadorizar<sup>11</sup> todas as relações sociais.

Pode-se dizer que o neoliberalismo teve êxito ao dizer que não existiam alternativas possíveis para os princípios postulados no Consenso de Washington, cabendo aos sujeitos se adaptarem às suas normas (ANDERSON, 1995; DARDOT; LAVAL, 2016; FREITAS, 2017), sendo apresentado como a única possibilidade de inserção dos países periféricos na economia internacional. Na avaliação de Freitas (2017), o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) trabalharam para que garantir que os países periféricos fossem inseridos de

---

<sup>11</sup> Isto é, no processo de transformação de toda a esfera da vida social em mercadoria e atribuir valor passível de compra e venda. Reside na constante criação de novas necessidades sociais mediadas pelo dinheiro.

modo subalterno na economia internacional. O BM e o FMI se posicionam, nas relações econômicas, políticas e educacionais, com os agentes políticos que estão à frente do Estado brasileiro como agentes externos importantes nessa relação, ou seja, detêm capital simbólico significativo que constrange, por meio da violência simbólica, países periféricos a aderirem às suas orientações, ou melhor, a desenvolverem políticas prescritas sob suas agendas.

Sobre a inserção subalterna dos países periféricos na economia internacional, Dardot e Laval (2016) argumentam que a elevação das taxas de juros levou a crise dos países periféricos, fazendo com que o FMI impusesse, em contrapartida da negociação das condições de pagamento, a implementação de planos e programas de ajustes, que pressupunham reformas estruturais nesses países. Leher (1999) aponta na mesma direção ao afirmar que o BM emprestou e avalizou empréstimos segundo objetivos estratégicos, gerando dívidas acima da capacidade de pagamento dos países tomadores. Mancebo, Maués e Chaves (2006) chamam a atenção para o fato de que a implantação das políticas neoliberais na América Latina está sendo imposta de modo mais ortodoxo do que nos países centrais.

Mancebo, Maués e Chaves (2006) afirmam que as políticas neoliberais passam a ser implementadas no Brasil de modo sistemático a partir da década de 1990, quando se inicia um conjunto de reformas no Estado, tendo como centralidade a privatização. Conforme as autoras, o discurso dos governos brasileiros, desde Fernando Collor de Melo (1990-1992), propagandeia o setor privado como superior ao público, ao mesmo tempo em que atribui ao mercado características de agente propulsor do crescimento econômico. Nesse sentido, é importante entender que quem está na gestão do Estado encontra-se em consonância com o ideário neoliberal, bem como opera discurso e acordos para a capitalização de forças políticas com o objetivo de criação de aparato legal substantivo na direção das parcerias público-privado, privatizações, implementação de reformas. A gestão do Estado é a voz de convencimento social para a obtenção de consensos.

As implicações da implementação dessas políticas neoliberais podem ser vistas no barateamento da mão de obra, aumento da desigualdade social, no desemprego. Nesse sentido, os organismos internacionais passaram não só a orientar as medidas para privatização e desregulamentação da economia, mas a estabelecer políticas que produziram a mercantilização do campo educacional<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> Pode-se dizer que é a transformação da educação em um objeto que pode ser comprado, acessível a quem esteja disposto ou que possua condições de pagar. As práticas pedagógicas que medeiam as relações sociais são afetadas e a educação, enquanto instrumento que possibilitará a autonomia plena dos cidadãos, se reduz a à preparação para o campo do trabalho. Esse processo atua em duas frentes: na transformação da educação em um nicho de mercado, com objetivo de aumentar a lucratividade (envolvendo a compra e venda do serviço por meio das aulas, materiais

As políticas educacionais implementadas na América Latina e no Brasil, em que resguardem as especificidades e a trajetória de cada país, estão sendo implementadas como parte das exigências requeridas pelos organismos multilaterais como o BM e o FMI. De acordo com Freitas (2017), as políticas adotadas no Consenso de Washington ampliaram a intervenção desses organismos, passando a atuar também no campo da educação.

Nesse sentido, implementou-se no Brasil a reconfiguração do âmbito público e privado, impondo ao Estado, ao mesmo tempo que este atua para legitimar o reordenamento econômico, reformas que resultaram na crescente ampliação do setor privado. Neste cenário, ocorre a reforma do sistema educacional brasileiro, com rebatimentos em todos os níveis de ensino. A proposta central da reforma educacional de nível superior é a de que os sistemas de ensino devem se tornar mais diversificados e flexíveis, que tenham uma formação minimalista e aligeirada para fins de atendimento das demandas do mercado de trabalho (LEHER, 1999; SGUISSARDI, 2000; DOURADO, 2002; FREITAS, 2017).

No caso da educação superior, essa intervenção cumpre uma dupla função, ao mesmo tempo em que a transforma em mercadoria, pela via do setor privado, de modo que isenta o Estado de ser o principal financiador desse nível de ensino; assegura a ideologia neoliberal como ideário absoluto, ao contribuir para instaurar essa racionalidade no pensamento social, e defender que a esfera privada é a única possibilidade de desenvolver a educação superior nos países periféricos (FREITAS, 2017).

Nessa direção, Minto (2011) explica que a educação superior deveria ser contraposta aos demais níveis de ensino, suprimindo qualquer possibilidade de uma política integrada, com capacidade de absorver os recursos disponíveis da melhor forma, de modo que fosse eficaz no seu uso e na sua abrangência social. De acordo com o autor, essa concepção ganhou legitimidade através da disseminação da noção de que o governo brasileiro gastava muito com a educação superior em contrapartida com a educação básica, ideia que foi fomentada principalmente pelos organismos internacionais como o BM e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), reproduzida nos documentos do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e no discurso do empresariado brasileiro. Portanto, era necessário criar programas e projetos que “modernizassem” a educação superior, mas tais programas e projetos deveriam manter a inspiração neoliberal, ou seja, orientar-se pela lógica do mercado.

---

didáticos, prédios, sistemas de ensino) e por outro na submissão da educação ao empresariado, no protagonismo destes agentes na formulação, implementação e avaliação das políticas educacionais.

Ao par dessas questões, é possível compreender que o processo de reconfiguração da educação superior brasileira faz parte de uma conjuntura internacional, no movimento do capital globalizado, que se pauta nos processos de reestruturação do Estado, na mercantilização da educação, entendida somente pelo seu aspecto instrumental, e nas orientações estabelecidas nos documentos dos organismos internacionais, como BM, FMI, UNESCO. De acordo com Borges (2010), a partir da década de 1950 o Banco Mundial passa a desenvolver suas atividades em duas frentes: empréstimos de recursos financeiros e assistência técnica voltada para países periféricos, especialmente da América Latina. Leher (1999) indica que, a partir da gestão de McNamara (1968-1981) a frente do BM, o banco passou se preocupar com o binômio pobreza-segurança, muda sua atuação e direciona sua atenção também para a educação. Nesse sentido, preocupa-se com o atendimento de demandas sensíveis ao “comunismo”, por meio de escolas técnicas, programas de saúde ao mesmo tempo em que impõe mudanças estruturais na economia dos países periféricos.

A partir da década de 1970 defende o ensino técnico em modalidades supostamente mais adequadas às necessidades da sociedade. A partir do final da década de 1980 encampa o ensino fundamental minimalista e fomenta a formação técnica e aligeirada. É somente na década de 1990 que a educação superior se torna preocupação para o banco. Nesse sentido, o documento *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*, elaborado pelo Banco Mundial (1995), realiza um diagnóstico da educação superior, constata um quadro de crise e apresenta saídas.

De acordo com o BM, a crise da educação superior toma proporções internacionais<sup>13</sup>, mas se torna mais sensível em países periféricos, tendo em vista a presença dos ajustes fiscais ao mesmo tempo em que a sociedade exige o aumento de matrículas nesse nível de ensino. Além disso, atenta para a baixa presença de mulheres e estudantes provenientes da zona rural, a redução dos recursos por estudante, a relação entre a quantidade de alunos por professores, dentre outros. Assim, apresenta quatro orientações para a sua reforma:

Fomentar la mayor diferenciación de las instituciones, incluyendo el desarrollo de instituciones privadas

Proporcionar incentivos para que las instituciones públicas diversifiquen las fuentes de financiamiento, por ejemplo, la participación de los estudiantes en los gastos y la estrecha vinculación entre el financiamiento fiscal y los resultados

Redefinir la función del gobierno em la enseñanza superior

---

<sup>13</sup> Ressalta-se que nesse contexto de crise mundial da educação superior, o Processo de Bolonha, tratado que buscou regular a educação superior na Europa, objetivou uma reforma educacional com o intuito de integrar a educação superior ao novo modelo econômico, fornecendo as bases da inovação, da competitividade e produtividade frente à economia globalizada.

Adoptar políticas que estén destinadas a otorgar prioridad a los objetivos de calidad y equidade. (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 04).

De modo geral o documento do BM credita à educação superior sua importância para o desenvolvimento econômico e social. Afiança às instituições privadas de educação superior o protagonismo na oferta de vagas e no papel de produzir, adaptar e promover conhecimentos para aplicabilidade no campo econômico. Ressalta-se que tais orientações fazem parte de uma concepção não só de educação superior, mas também de Estado e das suas relações com o mercado e a sociedade civil.

A partir das leituras de Leher (1999), Sguissardi (2000), Dourado (2002) e Borges (2010), percebe-se a orientação do BM para a subsunção da educação superior aos interesses econômicos e a concepção do saber enquanto um bem privado. Ademais, avalizam o papel do Estado na obediência aos preceitos neoliberais para o cumprimento de tais orientações. De acordo com Borges (2010), para o BM, a educação superior deve assumir a responsabilidade de formação de competências fundamentais ao mercado de trabalho, propondo, para tanto, um sistema híbrido, com funções institucionais diferenciadas, em que as universidades possuem foco na pesquisa e as instituições não universitárias se vinculam às necessidades do mercado. Para além dessas questões, observa-se uma indicação do BM para a reconfiguração epistemológica na educação superior, incidida pelos dominantes no campo e suas influências. De modo geral, Dourado (2002) avalia que as prescrições do BM para a educação superior são objetivas no sentido de privatizar esse nível de ensino; estimular a implementação de novas formas de regulação e gestão das IES estatais, com a finalidade de diversificar as fontes de recurso; aplicar recursos públicos em instituições privadas; eliminar gastos com políticas de assistência estudantil; e diversificar a educação superior.

Sguissardi (2000) argumenta que as orientações descritas pelo BM manifestam explícitas ou implícitas concepções teórico-políticas em torno do Estado e a sociedade civil e sua relação com a educação superior. Para Borges (2010), o papel do Estado está bem definido, aponta para a sua redução no sentido do financiamento, reafirmando a concepção economicista de educação superior. Para a autora, a função do Estado seria a de garantir a educação, regular e supervisionar o sistema, enquanto o mercado buscaria formas para contribuir na ampliação do acesso. Ao que tudo indica, para Leher (1999), a redefinição do BM e sua preocupação com a educação superior são expressões de uma nova estratégia, a de dominação ideológica dos países periféricos por meio da educação, tendo em vista que esta pode ser um instrumento ideológico.

Os documentos elaborados pelos organismos internacionais, como o BM e a UNESCO, têm repercutido na formulação de políticas educacionais em toda a América Latina, resguardada as especificidades de cada contexto (BORGES, 2010). Sguissardi (2000) infere que esses documentos repercutem na legislação, no processo de privatização e diferenciação institucional, no financiamento público e na diversificação das fontes de recurso. Desse modo, as políticas educacionais neoliberais encontraram fundamento político, econômico e ideológico na Reforma do Estado, implementada no governo Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), sob o discurso de modernizar o Estado brasileiro.

O processo de Reforma do Estado foi guiado, em consonância com as orientações dos organismos internacionais, pelo Plano Diretor da Reforma do Estado, dirigido “pelo agente e intelectual do campo econômico e político brasileiro” (NOLETO, 2018), Luiz Carlos Bresser-Pereira. Para Bresser-Pereira (1998), a conjuntura que o país vivenciava exigia uma rigorosa disciplina fiscal, por meio da privatização e da liberação econômica, pois acreditava que a grande crise teve causa fundamental a crise do Estado, isto é, na sua crise fiscal, no seu modo de intervir na área econômica e social e na sua forma burocrática de administrar.

Com isso, a tarefa política dos anos 1990 se concentrava na reforma ou na reconstrução do Estado, nesse sentido, a reforma envolvia quatro problemas:

[...] a) um problema econômico-político, a delimitação do tamanho do Estado; b) um outro também econômico-político, mas que merece tratamento especial – a redefinição do papel regulador do Estado; c) um econômico-administrativo – a recuperação da governança ou capacidade financeira e administrativa de implementar as decisões políticas tomadas pelo governo; e d) um político – o aumento da governabilidade ou capacidade política do governo de intermediar interesses, garantir legitimidade, e governar (BRESSER-PEREIRA, 1998, p. 49).

De acordo com Bresser-Pereira (1998), a Reforma é vista como um processo de redução do tamanho do Estado, envolvendo a delimitação da sua abrangência e a redefinição do seu papel. O conteúdo da Reforma e os seus princípios constituem-se em estratégias para assegurar um modelo típico de Estado neoliberal, consubstanciado, ao fim e ao cabo, em um Estado capitalista. Nessa lógica, a Reforma distingue as áreas de atuação do Estado em três: a) atividades exclusivas do Estado, como por exemplo, poder de legislar, policiar, garantir a estabilidade da moeda e do sistema financeiro, dentre outros, são serviços com monopólio do Estado; b) serviços sociais e científicos do Estado, ou seja, as atividades de formular políticas na área econômica e social, e realizar transferências para a educação, seguridade social, dentre outros, nesse caso, não está dentro das atividades exclusivas do Estado, portanto, sua solução

estaria na publicização<sup>14</sup> das atividades; e c) a produção de bens e serviços para o mercado, que se refere aos setores de infraestrutura, mineração, para este setor a prescrição foi a privatização (BRESSER-PEREIRA, 1998).

Conforme Noleto (2018), o Plano Diretor da Reforma do Estado pôs em prática o discurso de combate à crise fiscal, ao delimitar suas funções típicas, com a redução de pessoal, com os programas de privatização, terceirização e a introdução do conceito de publicização dos serviços sociais e científicos. A alteração dessas atividades provocou um aumento do desemprego, uma maior demanda pelos serviços públicos de educação, saúde, assistência social, contudo, esses serviços assumem o caráter de seletividade e com ações focalizadas. Nas palavras de Chaves, Lima e Medeiros (2008, p. 333) “A defesa da universalização dos direitos sociais foi substituída pela da focalização e o princípio da igualdade pelo da equidade”.

Para Sguissardi e Silva Júnior (2001), o Plano Diretor da Reforma do Estado se tornou o instrumento nuclear e básico de implementação das diretrizes impostas pelos organismos mundiais. No que se refere à educação superior, conforme os autores, a proposta mais conhecida é a de transformação da IES em organizações sociais, controladas por contrato de gestão. Para Mancebo, Oliveira e Silva Júnior (2007), apesar de o ministro Bresser Pereira não ter conseguido transformar as Instituições Federais de Educação Superior (IFES) em organizações sociais, obteve êxito em impor às universidades a mesma lógica daquelas organizações públicas de direito privado, através de procedimentos induzidos pela proposta da reforma gerencial do Estado.

A Reforma do Estado, implementada no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), conduziu as políticas no sentido de mercantilizar as condições societárias, transformando as conquistas sociais em bens (DOURADO, 2002). No caso da educação superior, conforme Mancebo, Maués e Chaves (2006), a lógica implementada foi a de desmonte da educação como direito social e como compromisso social coletivo. Pereira (2017, p. 46) sintetiza as implicações da Reforma do Estado para a educação superior da seguinte forma:

Gradativa desresponsabilização do Estado com o financiamento e a manutenção superior, embora mantendo crescente controle sobre ela, o estímulo e as facilidades para a criação e a expansão de instituições de ensino superior, a indução a que as instituições públicas sejam organizadas e geridas como empresas econômicas, o incentivo a competição intra e inter institucional, a valorização da qualidade acadêmica em moldes administrativos-gerenciais e empresariais, a manutenção das

---

<sup>14</sup> Pode-se definir como a retirada de desobrigação do Estado de conduzir diretamente atividades que lhe são típicas, como a oferta de saúde, educação, cultura, pesquisa científica, mas condiciona o setor público não estatal, isto é, organizações sociais que não visam o lucro, a responsabilização pela execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas que devem ser subsidiados por ele.

instituições federais de ensino superior sem autonomia de gestão financeira, implementação de fontes de financiamentos, mediante a criação da cobrança de mensalidades, contratos de pesquisa com empresas, vendas de serviços e consultoria e doações da iniciativa privada.

O que resulta dessa reestruturação são as transformações substantivas das políticas educacionais brasileiras para a educação superior. Por um lado, cria-se um novo aparato jurídico-legal e por outro, materializam-se a diversificação e a diferenciação das instituições de educação superior (DOURADO, 2002).

Os próximos itens apresentam as políticas educacionais implementadas após a Reforma do Estado, apontando o “neoliberalismo-conversador” e o “neoliberalismo populista” (MANCEBO; OLIVEIRA; SILVA JÚNIOR, 2008) em cada governo entre os anos de 1994 a 2020.

## **1.2 – A política educacional dos governos FHC, Lula e Dilma para a educação superior: convergências e afastamentos**

As políticas educacionais empreendidas nos governos pós-Reforma do Estado a partir da década de 1990 devem ser compreendidas no contexto das condicionalidades impostas pela conjuntura política e econômica, das lutas dos agentes institucionais e políticos no espaço social, bem como do papel do Estado como campo de produção das políticas públicas educacionais. Os sistemas educacionais não seguem uma trajetória linear, são determinados pelos agentes do e no campo da educação superior e em outros campos que repercutem na agenda educacional, podendo incentivar o crescimento do setor privado, bem como dos setores público e privado conjuntamente.

Como dito anteriormente, um dos eixos centrais para a solução da crise estrutural do capital foi a privatização das funções típicas do Estado. Vale ressaltar que a Constituição Federal de 1988 trouxe, em seu texto, um conjunto de direitos sociais que deveriam ser respaldados pelo Estado, mas a implementação das políticas neoliberais abortou a possibilidade de se implementar um Estado de Bem Estar Social no Brasil nos moldes keynesianos. Farage e Filho (2019) avaliam que a década de 1990 marca uma contradição entre o desenvolvimento das políticas neoliberais e a luta pela efetivação dos direitos previstos na Constituição Federal de 1988.



### *1.2.1 – As políticas educacionais do governo Fernando Henrique Cardoso (1994 – 2002) para a educação superior*

O governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) buscou o equilíbrio orçamentário como regra, impondo cortes de gastos com os serviços públicos e a progressiva retirada do Estado na oferta das políticas sociais públicas; dentre os mecanismos que fundamentam tal direção, cita-se a Reforma do Estado e um arcabouço jurídico, que modifica a estrutura econômica, política, cultural, educacional, dentre outros, em que cristaliza tal reforma. Segundo Sguissardi (2006), a modernização conservadora do Estado brasileiro, que se pautou na implementação de políticas neoliberais iniciou-se com Collor (1990 – 1991), seguiu-se com Itamar Franco (1992 – 1994) e recrudescceu com FHC (1994 – 2002).

Nesse sentido, as políticas educacionais seguiram as diretrizes dos organismos internacionais, implementando as teses da diversificação, flexibilização e privatização do sistema de educação superior, com o objetivo de expandir com a minimização do papel do Estado na sua condução. Segundo Dourado (2002), as mudanças advindas da Reforma do Estado para a educação superior são balizadas, principalmente, pelas de ordem jurídico institucional. Para o autor, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, e o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, colocam-se como passo decisivo nessas alterações.

Cunha (2003) explica que as políticas para a educação superior deveriam promover uma mudança na administração, tornando-a mais racional no uso dos recursos com a utilização da capacidade ociosa das instituições, ampliando as matrículas nos cursos noturnos, sem aumento de despesas. Ressalta-se que o termo utilização racional dos recursos se refere à contenção de gastos e a falta de investimento público. Como aponta Noletto (2018), a redefinição dessas políticas faz parte da concepção do Estado Gerencial, isto é, orientado para o desenvolvimento de uma cultura gerencial nas organizações públicas nos moldes de uma empresa privada.

Para Bourdieu (2014), o Estado é o principal produtor de mecanismos de construção da realidade social, nesse sentido, a burocracia funciona como um mecanismo de integração cultural. Com isso, o papel do Estado, por meio da cultura, seria o de unificar códigos sociais e homogeneizar formas de comunicação, principalmente a burocrática. Assim sendo, a burocracia não serviria apenas para delimitar regras e normas para o convívio social, mas também para moldar esquemas mentais de classificação e reprodução, por meio do monopólio da violência simbólica.

As medidas do governo FHC construíram uma normatização fragmentada e utilitarista da educação superior (DOURADO, 2002; CUNHA, 2003), alterando o formato institucional, a avaliação, o acesso aos cursos de graduação e o seu financiamento. Lima (2013) argumenta que a racionalidade imposta pelo neoliberalismo para as IES é estabelecida por meio de dois mecanismos: ampliação do setor privado e privatização interna das IES públicas. No que se refere à ampliação do acesso à educação superior via IES privadas, ressalta-se que de um lado ela ocorre por meio da diversificação organizativa e também na natureza desses cursos, que passam a ser de curta duração, sequenciais e à distância, tipificando o processo de aligeiramento da formação profissional e da certificação em larga escala; já a privatização interna das IES públicas ocorre por meio de cursos pagos, parcerias universidades-empresas e fundações de direito privado. (LIMA, 2013).

Cavalcante (2014) aponta que o governo FHC elaborou um conjunto de mudanças legais que, desde a Reforma Universitária de 1968, não havia acontecido. De acordo com a autora, a base legal que respaldou tais mudanças das políticas educacionais foi a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; marco referencial do início do processo de reordenamento da educação superior brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), caracterizou-se por fortes disputas entre a sociedade civil e o campo político comprometido com os interesses econômicos.

O processo de aprovação da LDBEN foi marcado por disputas entre agentes sociais que intercambiam nos campos político, econômico e educacional. Com a mobilização social que culminou na aprovação da Constituição Federal de 1988, a sociedade civil permaneceu articulada para a aprovação de legislações previstas na Carta Magna. Nesse sentido, o Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública foi o principal aglutinador de forças favoráveis a educação pública, gratuita e de qualidade no momento de discussão e elaboração da Lei. Todavia, a construção democrática da LDBEN foi atropelada pela forte articulação do governo, por meio do Ministério da Educação, que estruturou uma legislação que favoreceu os interesses do ensino privado.

Dessa maneira, a LDBEN tratou a educação de modo genérico, de forma a permitir adaptações ainda no momento da sua tramitação no Senado, moldar-se às políticas que o Executivo elaborava; com isso, ao não elaborar uma lei geral para a educação superior “[...] o MEC foi traçando, *no varejo*, as diretrizes e as bases da educação nacional, não *contra* o que seria a lei maior de educação, mas por *fora* dela” (CUNHA, 2002, p. 40) (grifos do autor).

Conforme Dourado (2002), a LDBEN incorporou dispositivos que reformavam a educação superior por dentro, sem uma concepção integral desse nível de ensino.

A expressão traçar no varejo refere-se à forma fragmentada e pouco sistemática com que o sistema educacional brasileiro foi se estruturando, ou seja, a LDBEN minimalista (CUNHA, 2003) que foi aprovada, não contém as diretrizes e as bases da educação nacional em sua totalidade, devendo ser entendida tanto pelas suas determinações, como pelas suas omissões. Dourado (2002) afirma que a LDBEN, ao deixar de fora bandeiras encaminhadas pela sociedade civil, revela a sua relação orgânica com o processo da Reforma do Estado. Expressa, portanto, a correlação de forças no campo do Estado e seus desdobramentos no reordenamento das relações sociais e das mudanças tecnológicas sob a égide ideológica da globalização da economia (DOURADO, 2002).

Na esteira das legislações que compõem a reforma universitária no varejo (CUNHA, 2003), pode-se citar a aprovação da Lei 9.192/1995, que versa sobre a escolha dos reitores das Instituições Federais de Educação Superior; a Lei 9.131/1995, que cria o Conselho Nacional de Educação e institui a avaliação de cursos do ensino superior; o Decreto 2.306/1997<sup>15</sup> e o Decreto 3.860/2001<sup>16</sup>, que modificaram e flexibilizaram a organização acadêmica, atribuindo cinco formatos diferentes: universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores. A inovação do Decreto está na criação dos centros universitários, que se constituem enquanto uma universidade especializada por campo do saber e com ênfase no ensino, e além disso, possuem autonomia para criar, organizar e extinguir cursos e programas de educação superior. Os Centros Universitários descaracterizam a universidade ao dissociar o ensino, a pesquisa e a extensão, conforme dispõe a Constituição Federal de 1988.

Como ressalta Cunha (2003), os Centros Universitários foram criados para propiciarem a diferenciação das instituições públicas de educação superior, divididas entre instituições de pesquisa e instituições de ensino. Os efeitos dessa “novidade” podem ser percebidos no Censo da Educação Superior, em 1996 não existia nenhum Centro Universitário no país, em 2005 o número era de 114 e em 2020, chegou-se ao total de 322 (CHAVES; LIMA; MEDEIROS, 2008; MEC/ INEP, 2022).

---

15 O Decreto 2.207/1997 estabelecia a organização acadêmica das instituições de educação superior. Contudo, em razão do descontentamento das instituições de ensino superior privadas, esse instrumento legal foi revogado pelo Decreto 2.306/1997.

16 De acordo com Cavalcante (2014) o Decreto 3.860/2001 revogou o Decreto 2.306/1997 e reorganizou os procedimentos para a autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos e de credenciamento e recredenciamento das IES, passando a ser competência do MEC e do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), anteriormente era responsabilidade do Conselho Nacional de Educação.

No que se refere aos instrumentos avaliativos criados na década de 1990, destaca-se o Exame Nacional de Cursos, o Provão, que, conforme Dourado (2002), objetivou padronizar e avaliar a produção acadêmica, com ênfase nas atividades de ensino, conformando a avaliação como um dos eixos estruturantes das políticas educacionais contemporâneas para a educação superior no Brasil. Em 1998 foi criado o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), com o objetivo avaliar o desempenho dos concluintes da educação básica; exame este que, na década de 2000 converteu-se no principal instrumento de acesso à educação superior. Pretende-se fazer uma discussão mais aprofundada sobre o ENEM no segundo capítulo desta dissertação.

Nessa direção, Cunha (2003) avalia que as políticas do governo FHC direcionadas para os setores público e privado da educação superior foram distintas, mas compatíveis e convergentes, pois as IES públicas padeceram de recursos financeiros enquanto as IES privadas receberam benevolência governamental no credenciamento acadêmico e no crédito financeiro. No que se refere às instituições públicas, Pereira (2017) argumenta que elas foram atacadas a partir de uma série de estratégias privatizantes com o objetivo de apagar o ideário das universidades de desenvolver a educação democrática, pública e de qualidade. Conforme o autor, o governo FHC achatou salários de professores e técnicos administrativos, reduziu progressivamente as verbas de manutenção, incentivou à aposentadoria de professores, impondo-as como condicionalidades para o direito à integralidade dos salários, sem reposição dessas vagas. Criou-se um cenário de sucateamento das IES públicas com o objetivo de realizar o projeto de privatização.

Para Cunha (2003) a legislação federal provocou duas mudanças na educação superior: a diferenciação das instituições privadas com fins lucrativos, que assumem a conduta de qualquer sociedade mercantil, passando a serem excluídas dos benefícios dos recursos públicos e a diferenciação das instituições dotadas de autonomia universitária, “rebaixadas” à categoria de centro universitário, rompendo com o princípio da indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão.

Outro mecanismo que discorre sobre a educação superior, presente na Constituição Federal de 1988 e reafirmado na LDBEN, é o Plano Nacional da Educação (PNE). O Plano Nacional da Educação aprovado para o decênio de 2001 a 2010 possuía 295 metas. Considerando apenas a educação superior, constata-se um total de 35 metas. Para este nível de ensino, estabeleceu-se a meta de elevar a taxa líquida de escolarização para, pelo menos, 30%. O primeiro PNE pós-Constituição de 1988 foi aprovado por meio da Lei 10.172/2001, este dispositivo que também estava alinhado à racionalidade neoliberal para a educação superior.

Dourado (2002) afirma que as políticas do PNE para a educação superior são percebidas nos seguintes aspectos: diversificação do sistema, não ampliação dos recursos federais para esse nível de ensino, aferição da qualidade mediante um sistema de avaliação, ênfase na educação à distância, ampliação do crédito educativo. Para Sguissardi (2006), este PNE, em razão de sua importância política, tornou-se uma carta de intenções devido aos vetos presidenciais, principalmente no campo do financiamento.

A expansão da educação superior por meio das instituições privadas é um aspecto central da política elaborada por FHC. Contudo, conforme aponta Chaves, Lima e Medeiros (2008), essa expansão encontra limites que se dão pela própria incapacidade financeira das famílias de manter seus membros nesse tipo de instituição. Nesse sentido, a Lei 10.260/2001 instituiu o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), que objetiva conceder financiamento a estudantes em IES privadas, como forma de assegurar a oferta de ensino sem a participação direta do Estado e também como cumprimento às orientações do BM.

De modo geral, o governo FHC pode ser identificado como o impulsionador das políticas de diferenciação e diversificação institucional, desconstruindo a garantia constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como princípios da educação superior do país. Além disso, as reformas desse período incentivam a propagação de uma concepção de educação superior somente enquanto instituição de ensino, uma universidade privatizada, com formação aligeirada e a serviço do padrão mercantil de produção do conhecimento (DOURADO, 2002; LIMA, 2013). É possível analisar que a diferenciação e diversificação institucional no campo da educação superior, institui maior distinção entre as IES públicas e privadas, bem como acirra o movimento de concorrência e competição entre as mesmas, especialmente entre as privadas, fator inerente aos princípios capitalistas neoliberais. Porém, em outra análise, mantém a fragilidade de acesso dos estudantes à educação superior pública, pois é imposta aos candidatos, vagas no ensino superior privado com disputa pelo FIES. Observa-se que na educação superior, há um número menor de IES públicas federais, mas com grande oferta de vagas em seus cursos.

Conforme as Tabelas abaixo, 01 e 02, nota-se uma expansão da educação superior privado em todas as modalidades de organização acadêmica e, conseqüentemente, no aumento de matrículas. Constata-se um baixo crescimento na oferta de vagas públicas, se comparadas às privadas. Ressalta-se que nesse período foram criadas seis universidades federais<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> Fundação Universidade Federal do Tocantins (UFT), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Fundação Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ), Universidade Federal de Itajubá (Unifei), Fundação Universidade Federal do Vale São Francisco (Univasf), Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA).

Tabela 01 – Evolução das IES públicas e privadas, por organização acadêmica – 1996 – 2002

ANO	Universidades		Centros Universitários		Faculdades Integradas		Faculdades, escolas e institutos		Centros de educação tecnológica e faculdades de tecnologia	
	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
1996	72	64	0	0	11	132	128	515	0	0
1997	77	73	0	13	1	77	133	526	0	0
1998	77	76	0	18	0	75	132	595	0	0
1999	72	83	0	39	2	72	102	711	16	0
2000	71	85	1	49	2	88	83	782	19	0
2001	71	85	2	64	2	97	82	954	26	8
2002	78	84	3	74	3	102	80	1.160	31	22

Fonte: CHAVES; LIMA; MEDEIROS, 2007, p. 340.

Tabela 02 – Evolução das matrículas em instituições públicas e privadas, por organização acadêmica – 1996 – 2002

ANO	TOTAL*	PÚBLICA			PRIVADA
		Federal	Estadual	Municipal	
1996	1.868.529	388.987	243.101	103.339	1.133.102
1997	1.945.615	395.833	253.678	109.671	1.186.433
1998	2.125.958	408.640	274.934	121.155	1.321.229
1999	2.369.945	442.562	302.380	87.080	1.537.923
2000	2.694.245	428.750	332.104	72.172	1.807.219
2001	3.036.113	504.797	360.537	79.250	2.091.529
2002	3.479.913	531.634	415.569	104.452	2.428.258

\* Não foi possível separar as matrículas em cursos presenciais e em cursos à distância neste período.

Fonte: Elaboração própria do autor, organizado por meio dos dados disponíveis em INEP (2000) e Censo da Educação Superior (vários anos).

A partir dos dados das Tabelas 01 e 02, argumenta-se que o crescimento da rede privada em número de instituições e matrículas pode ter ocorrido devido às legislações criadas com o objetivo de facilitar a expansão da educação superior privada e o financiamento indireto, por meio de isenção fiscal. Vale destacar que neste período as matrículas nas universidades privadas aumentaram 114,3%, nas estaduais cresceram 71%, enquanto nas federais foram 36,7%. A novidade na rede pública federal foi a criação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), que articulava o ensino médio com a formação técnica, ou seja, sua criação pode ser interpretada como atendimento às orientações do BM para a educação superior em países periféricos.

Dourado (2002) afirma que as alterações para a educação superior partem de uma organicidade entre as políticas, uma vez que as implicações da Reforma do Estado e a

redefinição dos padrões de intervenção estatal estão sintonizadas com os preceitos dos organismos multilaterais. O que se constata nos marcos do governo FHC, quando “o Brasil vivenciou mais uma etapa da *reforma universitária consentida e conduzida pelo capital*, nos marcos da expansão operacionalizada pelo projeto neoliberal de educação superior” (LIMA, 2013, p. 20, grifos da autora).

A seguir, o Quadro 02 apresenta as principais legislações criadas do governo FHC, no campo da educação superior.

Quadro 02 – Principais ações do governo Fernando Henrique Cardoso na política de educação superior (1994 – 2002)

ARCABOUÇO JURÍDICO	CONTEÚDO
Lei nº 9.131/1995	Dispõe sobre a criação do Conselho Nacional de Educação, cria o Exame Nacional de Cursos e dá outras providências
Lei nº 9.394/1996	Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Decreto nº 2.207/1997	Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos artigos. 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.
Decreto nº 2.306/1997	Revoga o Decreto 2.207/1997 e 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 artigos 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.
Portaria MEC nº 438/1998	Instituiu o Exame Nacional do Ensino Médio
Medida Provisória nº 1.827/1999 e Lei nº 10.260/2001	Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
Lei nº 10.260/2001	Aprova o Plano Nacional de Educação
Decreto nº 3.860/2001	Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências

Fonte: Elaboração própria organizada por dados obtidos em Cavalcante (2014) e por pesquisa feita pelo próprio autor (2022).

Como fica perceptível no Quadro acima, o governo FHC realizou diversas mudanças na educação superior, estruturando um terreno propício para que houvesse a sua subsunção às políticas de retração do Estado na condução da oferta de vagas públicas e gratuitas, enquanto e nas IES privadas observa-se a flexibilização das regras para autorização e avaliação de cursos, além do financiamento indireto dessas instituições, à medida que atualizam e aperfeiçoam os programas de bolsas destinados aos ingressantes na rede privada de educação superior. Destaca-se que alguns programas criados no seu governo serão remodelados no governo Lula, como foi o caso do FIES, do ENEM e até mesmo o PNE, que apesar de não ter sido revogado, houve um aumento substancial de recursos financeiros em todos os níveis educacionais.

### *1.2.2 – As políticas educacionais do governo Luís Inácio Lula da Silva (2003 – 2010) para a educação superior*

O Brasil vivenciava no início dos anos 2000, a submissão às políticas macroeconômicas do capital financeiro. As consequências da adoção dessa política fiscal eram perceptíveis na desnacionalização da economia, no aumento da desigualdade social, dos parques investimentos estatais para as políticas de Educação, Seguridade Social<sup>18</sup>, dentre outras. Nessa perspectiva de análise, para Frigotto (2011) a década de 2001 a 2010 não se restringe ou se limita nela mesma, e nem do que foi feito nesse período, desvelando-se um tanto mais pela interpretação da natureza desse fazer e das forças sociais que o concretizam, numa relação histórica. Assim, o autor argumenta que enquanto conjuntura, a década começa em 2003 com a posse do presidente Lula, justifica que uma conjuntura não é definida pelo tempo cronológico, mas pela natureza dos fatos e as forças sociais que o produzem.

Dessa forma, pode-se afirmar que no governo Luís Inácio Lula da Silva (2003 – 2010) não houve a alteração do tecido estrutural da sociedade brasileira; mantiveram-se os padrões de dependência e desigualdade social e as medidas adotadas limitaram-se a mudanças conjunturais por meio de programas de alívio da pobreza, ou seja, conciliou-se a manutenção da política macroeconômica que assegurasse os interesses da burguesia nacional e alguns investimentos na vida da classe trabalhadora (FRIGOTTO, 2011). Nesse sentido,

O problema não é a real necessidade de um projeto de desenvolvimento e a adoção de políticas compensatórias ampliadas como travessia. O equívoco está em que elas não se vinculam à *radicalidade que está muito além de simplesmente fazer um governo desenvolvimentista* sem confrontar as relações sociais dominantes (FRIGOTTO, 2011, p. 240, grifos do autor).

O governo Lula foi cercado de expectativas para a alteração das medidas neoliberais impostas pelo governo de FHC, tanto pela sua trajetória política, um presidente advindo das camadas populares e formado nas bases do movimento sindical, como também pelo que estava previsto em seu plano de governo. Contudo, mantiveram-se as políticas macroeconômicas, limitando-se a aplicação do orçamento público nas políticas de educação, seguridade social, habitação, dentre as mais evidentes, para cumprir os acordos do pagamento dos juros da dívida pública (SGUISSARDI, 2006; CHAVES; LIMA; MEDEIROS, 2008; FRIGOTTO, 2011; LIMA, 2013; PEREIRA, 2017).

---

18 A Seguridade Social compreende um conjunto integrado de ações de iniciativa do Estado e da sociedade, com o objetivo de assegurar o direito à Saúde, à Previdência e à Assistência Social.



Nesse ponto é relevante retomar as discussões que Bourdieu (2011) apresenta sobre o campo político, uma vez que, enquanto um campo, possui relativa autonomia no espaço social. Ou seja, quanto mais o campo político se autonomiza, mais se fecha, no sentido de funcionar conforme os interesses próprios dele. Todavia, ele nunca poderá se autonomizar completamente, pois está vinculado à sua clientela, a quem os elegeu representantes. Com isso, a atuação dos agentes deste campo é determinada pela relação com outros membros e não somente para atender às expectativas da população que o elegeu. Pode-se interpretar essa condição do governo Lula, por um lado, pelos limites que são estruturais do próprio campo, compreendendo a correlação de forças no seu interior; e por outro, opção política, já que os agentes do campo político também transitam entre outros campos.

Todavia, apesar da manutenção de elementos da política macroeconômica, houve avanços consideráveis no governo Lula, quando comparado ao governo anterior. Oliveira e Amaral (2020) argumentam que as políticas adotadas objetivaram criar um “novo Estado desenvolvimentista”. Para tanto, o Estado passou a ser o condutor no processo de industrialização, nas políticas de acesso ao crédito para pequenos e médios empresários, no aumento real do salário mínimo, nas políticas sociais de distribuição de renda e, por conseguinte da redução da desigualdade social, no estímulo ao consumo, dentre vários aspectos no crescimento econômico do país (OLIVEIRA; AMARAL, 2020).

No que se refere às políticas educacionais de nível superior, estas estão consubstanciadas na criação e interiorização de IES públicas, expansão de vagas no setor privado por meio de bolsas e de acesso ao crédito para financiamento do curso universitário, além de a criação de instrumentos legais que diversificaram o ingresso de estudantes nesse nível de ensino e de políticas de permanência da camada mais vulnerável socioeconômica. Conforme Cavalcante (2014), o governo Lula estabeleceu como meta educacional a democratização da educação superior, articulando políticas educacionais tanto para o segmento público como para o privado, como pode ser visto na Tabela 03, abaixo.

Tabela 03 – Evolução das IES públicas e privadas, por organização acadêmica – 2003 – 2010

ANO	Universidades		Centros Universitários		Faculdades Integradas*		Faculdades		Centros de educação tecnológica e faculdades de tecnologia*	
	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
2003	79	84	3	78	4	115	82	1321	39	54
2004	83	86	3	104	3	116	86	1388	49	95
2005	90	86	3	111	4	113	81	1493	53	131
2006	92	86	4	115	-	-	152	1821	-	-
2007	96	87	4	116	-	-	149	1829	-	-
2008	97	86	5	119	-	-	134	1811	-	-
2009**	186		127		-	-	1966		-	-
2010	101	89	7	119	-	-	133	1892	-	-

\*A partir do ano de 2006 a divulgação do Censo da Educação Superior passou a agrupar faculdades integradas no grupo de Faculdades, além disso, deixou de divulgar a quantidade de Centros de educação tecnológica, passando a informar somente o número de Centros e Institutos Federais.

\*\*O Censo da Educação Superior de 2009 não dividiu a organização acadêmica por segmento público ou privado.

Fonte: Elaboração própria do autor organizada por meio dos dados disponíveis nos Censos da Educação Superior (MEC/ INEP, vários anos).

A tabela acima comprova que houve um crescimento de IES, tanto no segmento público como no privado. No segmento público, a elevação do número de universidades foi potencializada pela criação de 14 instituições federais, na rede privada o maior crescimento se deu no número de faculdades, um aumento de 43,2% neste período.

De acordo com Carvalho (2014), as políticas educacionais, que objetivaram expandir a educação superior no governo Lula, partiram da identificação, por meio de diagnóstico apresentado no programa de governo, de que a taxa de escolaridade líquida da educação superior brasileira estava distante da meta estabelecida pelo PNE. Conforme o PNE (2001 – 2010), a meta estabelecida era “Prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos”. Em 2002, de acordo com o Censo da Educação Superior (MEC/ INEP, 2003), a taxa de escolarização líquida estava em 9,8%.

A agenda educacional se orientou para um duplo intuito: manter o crescimento absoluto do sistema de educação superior, cuja concentração se encontrava na rede privada e, ao mesmo tempo, ampliar vagas no segmento federal (CARVALHO, 2014). As estratégias encontradas para o setor público foram: impulso ao protagonismo dos CEFET, transformando-os em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET) e ampliando significativamente esta rede, intensificação da educação à distância e a expansão e criação de novas vagas na rede

pública/ universidades federais, por meio do Programas de Apoio de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

A política expansionista da educação superior para o segmento privado se concentra no Programa Universidade para Todos (PROUNI) e na redefinição do FIES. O PROUNI foi instituído pela Medida Provisória nº. 213/2004 e se transformou na Lei 11.128, de 28 de junho de 2005. A princípio, o programa objetivou criar bolsas parciais ou integrais em IES privadas para estudantes de baixa renda e que tenham estudado em escola pública ou cursado o ensino médio em escolas privadas com bolsa<sup>19</sup>. Os requisitos para a concessão da bolsa são o perfil socioeconômico e a nota obtida no ENEM. Em contrapartida, conforme documenta Carvalho (2014), as IES que ofertassem bolsas de estudos teriam direito à isenção fiscal do Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas (IRPJ) e de três contribuições: Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL), Contribuição Social para o Financiamento da Seguridade Social (COFINS) e Contribuição para o Programa de Integração Social (PIS). A respeito das isenções fiscais, a autora faz a seguinte ponderação:

[...] a isenção do imposto sobre a renda concedida a um número elevado de IES pode levar a queda substantiva no valor do fundo constitucional dedicado à manutenção e ao desenvolvimento do ensino público federal e também estadual e municipal, por meio do Fundo de Participações de Estados (FPE) e do Fundo de Participações de Municípios (FPM), já reduzido pela incidência da Desvinculação das Receitas da União (CARVALHO, 2014, p. 239).

Carvalho (2014) aponta que com o crescimento da taxa de ociosidade de vagas das IES privadas, suas entidades representativas constituem representação junto ao MEC, reivindicando a solução deste problema. Tem-se então um desses curiosos momentos na ciranda econômica, em que a classe empresarial defensora de um Estado menor, invoca a presença de Estado mais amplo e protetor. Assim foi a gênese do PROUNI, em boa medida, fruto da pressão exercida por agentes do campo educacional do segmento privado, de forma que uma quantidade de vagas não ocupadas se transformou em bolsas de estudos mediante renúncia fiscal concedida pela União. De acordo com Catani, Hey e Gilioli (2006), fundamentando-se em Carvalho e Lopreato (2005), desde a década de 1960, o governo concede incentivos e isenções fiscais como forma de apoiar a iniciativa privada no projeto de desenvolvimento nacional em diversas áreas,

---

19 Ressalta-se que, em 06 de dezembro de 2021, o presidente Jair Bolsonaro editou a Medida Provisória 1.075/2021 que possibilita estudantes que cursaram o ensino médio em instituições privadas sem bolsas a serem beneficiários do programa. Apesar da manutenção da renda *per capita* nos critérios de elegibilidade, essa medida desconstrói ainda mais a proposta do programa de oportunizar o acesso à educação superior pelos estudantes de baixa renda. Consultar a medida em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019-2022/2021/Mpv/mpv1075.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Mpv/mpv1075.htm).

incluindo a educação. Considerando que as IES privadas com fins lucrativos só passaram a pagar impostos após a LDBEN em 1996, “o PROUNI representa a retomada de uma tradição de políticas de renúncia fiscal que mais beneficiam o setor privado do que induzem políticas públicas democratizantes” (CATANI; HEY; GILIOLI, 2006, p. 128).

Uma das maiores críticas ao PROUNI é que apesar de oferecer bolsas aos estudantes em troca de isenções fiscais, não adota medidas de assistência estudantil que evitem a evasão ou que contribuam para a permanência dos estudantes no curso até a diplomação. Para Catani, Hey e Gilioli (2006), o programa segue a orientação de expandir a educação superior sem gastos diretos para a União, com o objetivo de cumprir a meta do PNE de aumentar a proporção de jovens de 18 a 24 anos matriculados em algum curso superior para 30% até 2010. De todo modo, com o PROUNI a união não “gasta”, mas deixa de receber impostos das IES privadas, ou seja, há perda de receita.

Os autores chamam a atenção para a articulação dos agentes do campo educacional, representantes do segmento privado, que atuaram para desconfigurar a proposta do governo sobre o PROUNI. De acordo com os autores, ganha destaque a Associação Nacional das Universidades Particulares (ANUP), a Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (Abmes) e o Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (Semesp). Sugeriram a desobrigação de instituições filantrópicas de destinar 20% de gratuidade das bolsas integrais, aumento da faixa de renda *per capita* de um para três salários mínimos, inclusão de bolsas parciais. Ressalta-se que, conforme Carvalho (2014), o campo da educação superior possui agentes sociais e institucionais que lutam em lados opostos, polarizado entre o público e o privado na disputa pelo fundo público. Nesse sentido, a partir da mobilização desses agentes surgem novos conflitos, resistências e consensos para viabilizar as políticas propostas pelo Estado, conseqüentemente o resultado desses embates podendo, como de fato se deu no contexto em análise, mudar a direção da política planejada. Catani, Hey e Gilioli (2006, p. 136), destacam que,

O Prouni é comumente visto como mais uma política pública, particularmente por abrigar o preceito das cotas, mas destaca-se o fato de manter um sistema de ensino nos moldes privatizantes traçados durante os anos 1990. Nesse sentido, traz uma noção falsa de democratização, pois legitima a distinção dos estudantes por camada social de acordo com o acesso aos diferentes tipos de instituições (prioridade para a inserção precária dos pobres no espaço privado), ou seja, contribui para a manutenção da estratificação social existente.

Sobre o FIES, apesar de ser uma política de continuidade do governo FHC, a partir do governo Lula ocorrem algumas mudanças: são levados em consideração critérios de carência

dos candidatos e da qualidade das IES e dos cursos ofertados. Para Carvalho (2014), o financiamento da demanda pela educação superior no governo Lula foi caracterizado pela articulação e complementariedade entre o PROUNI e o FIES, enquanto o primeiro assumiu a centralidade na política pública, o financiamento estudantil ocupou papel secundário.

Um elemento de descontinuidade às políticas do governo FHC reside na avaliação da educação superior. Apesar deste tema não fazer parte do objeto desta dissertação, é fundamental mencioná-la enquanto uma categoria que apresentou mudanças, tanto no seu formato como na sua concepção, representando um avanço quando comparado com o governo anterior.

De acordo com Cavalcante (2014), a avaliação foi redefinida no governo Lula, com isso, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído por meio da Lei 10.861/2004, apresenta um sistema de avaliação numa concepção global e integralizada dos diversos instrumentos utilizados, rompendo com a lógica do Provão. Corroborando essa ideia, Sguissardi (2006) avalia que o SINAES se configura como um sistema mais complexo de avaliação do que o Provão instituído no governo FHC. Tal sistema avançou, mas ainda é questionado porque não legitima a autonomia universitária, e tem sido centralizador no que se refere à constituição da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), responsável pelas principais diretrizes e normas relativas ao sistema.

De acordo com Lima (2013), a análise das ações do campo da educação superior no governo Lula está balizada em dois eixos: a certificação em larga escala e o empresariamento da educação superior. O processo de certificação em larga escala pode ser identificado em ações de proliferação das instituições de ensino à distância e com o REUNI. Já o segundo eixo diz respeito ao processo de privatização da educação superior e se expressa 1) no aumento do número de IES privadas e do financiamento público para o setor privado por meio do PROUNI e FIES; 2) na privatização interna das IES públicas através da implantação cursos pagos, parceira entre universidades e empresas e fundações de direito privado; e 3) no produtivismo que permeia e condiciona a política de pesquisa e pós-graduação comandada pela CAPES e pelo CNPq (LIMA, 2013).

Conforme citado, o processo de privatização interna das IES públicas também está consubstanciado em duas legislações aprovadas que dizem respeito à: Lei 10.973/2004, de Inovação Tecnológica, que trata do estabelecimento da parceria entre universidades públicas e empresas, e a Lei 11.079/2004, que dispõe sobre a parceria público-privada. No que tange à Lei de Inovação Tecnológica, ela facilita a utilização dos recursos e a transferência de tecnologia das universidades para empresas, além disso, prevê a gratificação dos pesquisadores, cujos

conhecimentos produzidos venham a ser utilizados. Sguissardi (2006) argumenta que a principal crítica feita a esta Lei, seria a distorção da verdadeira função da universidade pública no campo científico e a subordinação da universidade ao campo empresarial, aprofundando a heteronomia universitária. Já a Lei da parceria público-privada institui normas gerais para licitação e contratação da parceria público-privada no âmbito da administração pública. Prevê a parceria do Estado com empresas em diversas áreas da produção, permite a outorga de recursos públicos à administração de entes privados. Dessa forma, a crítica central, no campo da educação, é que, para além do fortalecimento do campo privado, amplia-se a utilização dos recursos públicos por entidades privadas com ou sem fins lucrativos (SGUISSARDI, 2006).

Outra forma de privatização interna executada no governo Lula foi a publicação da Medida Provisória 520/2010, transformada na Lei nº. 12.550/2011 no governo Dilma Rousseff, que autorizou a criação da Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (EBSERH). Criada com o objetivo de administrar os hospitais vinculados às universidades federais é um órgão de direito privado, que flexibilizou a contratação dos trabalhadores dos hospitais universitários e tem representado o projeto privatista não só de educação, mas também da saúde.

A Educação a Distância (EaD) também foi intensificada no governo Lula. A implementação dessa modalidade ocorreu de modo divergente. Em 2003 havia 49.911 matrículas em instituições EaD, o setor público representava 79,7% desse montante. No último ano do governo Lula, após uma série de (des)regulamentações, o número de matrículas chegou a 930.179, com grande participação do setor privado, sendo este segmento responsável por 80,4% das matrículas. De acordo com Cavalcante (2014), a defesa pela EaD se daria pela sua forma moderna, democrática e oportuna de romper as barreiras geográficas e possibilitar a democratização do saber, enquanto que os críticos dessa modalidade, se subsidiavam do argumento de que a formação aligeirada favorecia o empresariado educacional.

O Brasil é um país com dimensões continentais e com uma concentração de IES em determinadas regiões, principalmente na região Sudeste. A proliferação da EaD representa uma possibilidade concreta para que determinados grupos sociais possam se graduar, principalmente se for levado em conta que, na década de 2000, muitos municípios do interior dos estados brasileiros contavam com número pequeno de professores com educação superior. No entanto, ficam alguns questionamentos, se a universidade é pautada pela indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, como tem se assegurado que os estudantes realizem tais atividades? A convivência entre os estudantes e sua relação com os professores e a IES, assegurada no formato presencial, pode ser um momento de formação política e construção do senso de pertencimento

e de reconhecimento enquanto classe. A EaD contribui para a politização ou despolitização dos sujeitos? São muitos questionamentos que ultrapassam os limites desta dissertação, mas é importante sinalizar que com a EaD, no governo Lula houve um crescimento exponencial de matrículas, como pode ser observado na Tabela 04.

Outra proposta do governo Lula, contrapondo-se ao modelo privado de expansão da educação superior, é o REUNI, instituído por meio do Decreto 6.096/2007, integrava o Plano de Desenvolvimento da Educação. O PDE foi aprovado em abril de 2007, tendo por objetivo melhorar a educação brasileira, em todos os níveis de ensino, no prazo de 15 anos. Este plano de desenvolvimento previa ações de identificação e solução de problemas que afetavam a educação do país, com a participação da União, Estados, municípios e o Distrito Federal na sua implementação. Para adesão ao REUNI as Instituições Federais de Educação Superior (IFES) deveriam elaborar um plano de gestão com metas estabelecidas. Havia a possibilidade de aumentar o orçamento das instituições em até 20% das despesas de custeio e pessoal, desde que houvesse disponibilidade orçamentária.

O REUNI teve como objetivo, naquele momento, criar condições de acesso e permanência na educação superior, objetivando aumentar a qualidade dos cursos e o aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos presentes nas universidades federais. Além disso, apresentou como meta elevar a taxa de conclusão para 90%, alcançar a relação de 18 alunos por professor, reduzir as taxas de evasão, ocupar as vagas ociosas e aumentar o número de vagas ofertadas, principalmente no turno noturno (BRASIL, 2007). No último ano de governo do presidente Lula, foram implementadas medidas que redefiniram o acesso à educação superior pública, que foi a reestruturação do ENEM, por meio da Portaria MEC 109/2009, passando a ser utilizado como instrumento avaliativo para ingresso em instituições de educação superior e a institucionalização do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), através Portaria MEC 02/2010, sendo substituído pelo Decreto 21/2012.

De acordo com Cavalcante (2014), a proposta do REUNI foi de adotar um multimodelo de universidade consubstanciado na flexibilidade, diversificação e diferenciação, de forma integrada nacionalmente. Para Lima (2013), o REUNI representa a concepção de educação terciária elaborada pelo BM. Considerados como importantes políticas implementadas e que contribuíram para a ampliação da migração estudantil interestadual, pretende-se retomar a discussão do REUNI e do SiSU no primeiro capítulo deste trabalho.

Destaca-se que, além do REUNI, outras ações para a educação superior pública federal foram implementadas neste período, lista-se, no que se refere à expansão de vagas, o processo

de *ifetização* da educação superior (CAVALCANTE, 2014), que reestruturou os CEFETs, culminando na instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, por meio da Lei nº 11.892/2008. No que se refere à democratização do acesso e à diversificação de ocupação das vagas, houve o Projeto de Lei nº 3627/2004, que objetivou reservar vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, especialmente negros e indígenas, que acabou sendo arquivado; quanto às condições de permanência e com o objetivo de evitar a evasão de estudantes pobres na educação superior, cita-se a Portaria Normativa MEC nº 39/2007 do Ministério da Educação, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), transformado em Decreto Presidencial em 2010, Decreto nº 7.234/2010.

A Tabela 04, a seguir, sintetiza como as políticas adotadas no governo Lula contribuíram para um crescimento no número de matrículas na rede pública e também na privada. Nota-se que a criação de 14 novas universidades federais<sup>20</sup>, refletiu no aumento de matrículas no segmento público. No que se refere à rede privada, houve um aumento considerável tanto na modalidade presencial como à distância, merece destaque o enorme crescimento das matrículas nesta última.

Tabela 04 – Evolução das matrículas em instituições públicas e privadas, por organização acadêmica 2003 – 2010

ANO	TOTAL	PRESENCIAL				A DISTÂNCIA			
		Pública			Privada	Pública			Privada
		Federal	Estadual	Municipal		Federal	Estadual	Municipal	
2003	3.936.933	567.101	442.706	126.563	2.750.652	16.532	23.272	-	10.107
2004	4.223.344	574.584	471.661	132.083	2.985.405	18.121	17.868	-	23.622
2005	4.567.798	579.587	477.349	135.253	3.260.967	15.740	37.377	1.398	60.127
2006	4.883.852	589.821	481.756	137.727	3.467.342	17.359	21.070	3.632	165.145
2007	5.250.147	615.542	482.814	142.612	3.639.413	25.552	67.275	1.382	275.557
2008	5.808.017	643.101	490.235	140.629	3.806.091	55.218	219.940	3.830	448.973
2009	5.954.021	752.847	480.145	118.176	3.764.728	86.550	86.059	87	665.429
2010	6.379.299	833.934	524.698	103.064	3.987.424	104.722	76.414	466	748.577

Fonte: Elaboração própria do autor organizada por meio dos dados disponíveis nos Censos da Educação Superior (MEC/ INEP, vários anos).

<sup>20</sup> São elas: Universidade Federal do ABC (UFABC), Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Fundação Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade Federal de Alfenas (Unifal-MG), Universidade Federal Rural do Semiárido (Ufersa), Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Fundação Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre, Fundação Universidade Federal do Pampa (Unipampa), Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), Universidade da Integração Internacional da Lusofonia AfroBrasileira (Unilab).



De modo geral, Frigotto (2011) avalia que, na década de 2000 a 2010, tem-se um aspecto positivo: o forte impulso em direção à criação de novas universidades públicas, mas isso não foi suficiente para alterar a tendência histórica de privatização desse nível de ensino. De acordo com o autor, o REUNI e o PROUNI, por caminhos diversos e aparentemente contraditórios, dão sustentação ao projeto de “universidade operacional”<sup>21</sup>. Para Lima (2013, p. 31), a política expansionista na primeira década do Século XXI realiza,

[...] uma reconfiguração da universidade pública brasileira em três níveis. Em relação ao projeto político-pedagógico, operacionaliza a redução de um número significativo de universidades públicas e/ou de unidades de ensino a “instituições de ensino de graduação” através da quebra da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Em relação ao financiamento da política de educação superior, ocorre o estímulo à privatização interna das instituições públicas e o aumento, tanto da isenção fiscal para os empresários da educação superior como do número de IES privadas. Em relação ao trabalho docente, evidencia-se a sua intensificação, estimulada pelo número de alunos e turmas nas “instituições e/ou unidades de ensino” e pela lógica produtivista e da competição pelas verbas dos órgãos de fomento nas IES e/ou unidades com política de pós-graduação e pesquisa já consolidada.

O período do governo Lula apresentou mudanças importantes no que diz respeito à educação superior enquanto uma política pública educacional. Não se trata de omitir a manutenção do processo de privatização desse nível de ensino, pode-se dizer que elas foram intensificadas nesse período, principalmente por causa de políticas como o PROUNI e o FIES, mas ainda assim houveram avanços na estruturação de educação superior pública, que devem ser entendidos como um reposicionamento político e ideológico que se distancia do governo anterior. Houve um projeto intenso da sua reformulação por meio de um arcabouço jurídico de Leis, Decretos e Medidas Provisórias, conforme demonstrado no Quadro 03, a seguir. Lima (2013), afirma que a reformulação da educação superior no governo Lula foi, de fato, uma prioridade em sua agenda de ação política.

---

21 De acordo com Chauí (2003, p. 07) a universidade operacional é “Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em micro organizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual. A heteronomia da universidade autônoma é visível a olho nu: o aumento insano de horas/aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões e relatórios etc”.

Quadro 03 – Principais legislações criadas no governo Luís Inácio Lula da Silva na política de educação superior (2003 – 2010)

<b>ARCABOUÇO JURÍDICO</b>	<b>CONTEÚDO</b>
GT Interministerial em 20 de outubro de 2003	O GT elaborou o documento Bases para o Enfrentamento da Crise Emergencial das Universidades Federais e Roteiro para a Reforma Universitária Brasileira
Lei nº 10.861/2004	Institui o Sistema Nacional da Avaliação da Educação Superior
Decreto Presidencial 5.205/2004	Regulamenta as parcerias entre as universidades federais e as fundações de direito privado
Medida Provisória nº 213/2004 e Lei nº 11.096/2005	Instituiu o Programa Universidade para Todos
Projeto de Lei nº 3627/2004	Trata do sistema de reserva de vagas para estudantes egressos de escolas públicas, negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior
Lei nº 11.079/2004	Institui as normas gerais para licitação e contratação de parceria público privada no âmbito da administração pública
Decretos 5.800/2006 e 5.622/2005	Legislações sobre a educação à distância e a criação da Universidade Aberta do Brasil
Decreto nº 5.225/2004, Decreto nº 6.095/2007	Estabelece diretrizes e reestrutura os Centros de Educação Tecnológica
Lei nº 11.892/2008	Institui a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica
Decreto nº 6.096/2007	Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
Portaria MEC nº 02/2010	Institui o Sistema de Seleção Unificado
Portaria Normativa MEC nº 39/007 e Decreto nº 7.234/2010	Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil
Medida Provisória 520/2010	Autoriza a criação da Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares

Fonte: Elaboração própria organizada por dados obtidos em Lima (2013) e por pesquisa feita pelo próprio autor (2022).

Diante do que foi apresentado neste subitem, afirma-se que as políticas educacionais para o campo da educação superior representaram avanços, mas permeadas de controvérsias. Neste período houve um crescimento econômico muito superior ao do governo FHC. Como avalia Amaral (2017), a implementação de um conjunto de políticas sociais nas áreas de habitação, educação, assistência social foi possível porque houve crescimento do PIB e de arrecadação de impostos e também pela orientação política de quem esteve à frente do Estado neste período. Conviveu-se com o reconhecimento da educação superior como um direito social, ao mesmo tempo em que se garantiram as políticas econômicas de expansão do capital e seu processo de financeirização.

### *1.2.3 – As políticas educacionais do governo Dilma Rousseff (2011 – 2016) para a educação superior*

O governo Dilma Rousseff (2011 – 2016) pode ser definido, por um lado, pela continuidade das políticas educacionais iniciadas no governo Lula, ao conduzir políticas que favorecem a privatização da educação superior concomitantemente com a criação e

interiorização de IFES. E por outro, caracterizou-se pelas lutas entre os agentes de diversos campos na totalidade do espaço social, que almejavam uma nova estrutura política, econômica e ideológica, com o objetivo de reduzir o papel do Estado na oferta das políticas sociais públicas. O Golpe parlamentar-midiático que impichou a presidente Dilma em 2016 pode ser definido como o rompimento da política iniciada com o governo Lula, de combinar a maior participação do Estado no alargamento dos direitos sociais com o rentismo econômico que favoreceram o retorno e o aprofundamento das políticas neoliberais implementadas na década de 1990.

Pode-se dizer que, desde as manifestações de rua em 2013, a “nova direita”<sup>22</sup> tem ocupado novos espaços para além da disputa pelo fundo público, empreendendo uma nova forma de conceber a política no Brasil. Essa questão incide diretamente nas políticas educacionais, uma vez que, conforme Freitas (2019), a estratégia pela acumulação capitalista não se restringe ao campo econômico, mas também pelas questões políticas e ideológicas. Desse modo, os empresários, por meio de organizações sociais, atuam com o objetivo de disputar o controle dos conteúdos, métodos e finalidades da educação da classe trabalhadora, ao intensificar seu condicionamento aos interesses privados (FREITAS, 2019).

O governo Dilma deu continuidade à política de expansão da educação superior federal com a construção de quatro novas universidades<sup>23</sup>, 47 novos campi universitários e 208 Institutos Federais de Educação Tecnológica (IFET). De acordo com Cavalcante (2014), objetivou-se expandir e interiorizar IFES para cidades com alta densidade populacional em que há baixa renda *per capita*, promover formação profissional para o desenvolvimento regional, estimular a permanência desses profissionais no interior do país e intensificar a função e o empenho das IFES na superação da miséria e na redução das desigualdades sociais. Ademais, conforme a autora, neste período objetivou-se um novo modelo de expansão das IFES, pautado na criação de campi temático e *multicampi*. A Tabela 05, a seguir, apresenta os dados da evolução da estrutura da educação superior no governo Dilma.

---

<sup>22</sup> Pode-se dizer que esta condição está associada ao aprofundamento do neoliberalismo em escala global. Boito Jr (2020) destaca que a direita não é um bloco homogêneo. Internamente há disputas ideológicas de concepções e teorias que variam conforme as configurações deste espectro político em cada país; a natureza política, econômica e social vai influenciar como a nova direita vai se colocar em cada contexto. A ascensão da nova direita, com particularidades em cada país, é um fenômeno mundial. Além da defesa do ultraneoliberalismo, há um discurso conservador nos costumes e, no caso brasileiro, este movimento possui militância das igrejas evangélicas. Para Boito Jr (2020, p. 164), a nova direita seria um novo tipo de fascismo, que possui “Características básicas da ideologia fascista – autoritarismo, anticomunismo, culto da violência, negativismo, irracionalismo, machismo etc. – dão o tom desse movimento”.

<sup>23</sup> São elas: Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), Universidade Federal do Cariri (UFCA).

Tabela 05 – Evolução das IES públicas e privadas, por organização acadêmica – 2011 – 2016

ANO	Universidades		Centros Universitários		Faculdades, escolas e institutos		IF e CEFET	
	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
2011	102	89	7	124	135	1869	40	n.a.
2012	108	88	10	129	146	1898	40	n.a.
2013	111	85	10	130	140	1876	40	n.a.
2014	111	84	11	136	136	1850	40	n.a.
2015	107	84	9	140	139	1841	40	n.a.
2016	108	88	10	156	138	1866	40	n.a.

Fonte: Elaboração própria do autor organizada por meio dos dados disponíveis nos Censos da Educação Superior (MEC/ INEP, vários anos).

A tabela indica que houve o crescimento de universidades públicas ao mesmo tempo em que houve estabilidade no número de outros tipos de IES da mesma natureza. Essa estabilidade também fica perceptível nas IES privadas, a exceção são os centros universitários que, durante o governo Dilma cresceram 25,8%. Constata-se que no segmento público o crescimento se deu por meio de universidades e no setor privado, através dos centros universitários.

Uma novidade do governo Dilma foi a criação do Programa Ciência Sem Fronteira, por meio do Decreto nº 7.642/2011. O programa objetivou propiciar a formação e a capacitação de membros da comunidade universitária, dos IFETs e de centros de pesquisas estrangeiros de excelência, por meio da concessão de bolsas, em áreas definidas como prioritárias, em universidades estrangeiras. Além disso, fundamentava suas ações na internacionalização do desenvolvimento científico e no estímulo e aperfeiçoamento das pesquisas no país (BRASIL, 2011). Ressalta-se que com a ascensão de Michel Temer (2016 – 2018) o programa não teve continuidade. Observa-se aí, para além do discurso de redução de custos, a pouca e desfocada relação do novo governo com a ciência, ou seja, a ciência e formação de cientistas não estão na agenda do governo pós-golpe de Michel Temer, que já anuncia uma ruptura dos investimentos na ciência do governo Bolsonaro (2019 – 2022).

A Lei de Cotas, Lei nº 12.711/2012, garantiu a reserva de 50% das vagas em instituições federais a estudantes oriundos de escola pública, de baixa renda, pretos, pardos e indígenas e pessoas com deficiência. A aplicação da Lei, iniciada em 2013, ocorreu progressivamente ao longo dos anos até que, em 2015, atingiu-se o percentual de 50% das vagas ocupadas por cotistas. Uma crítica que se faz à Lei é a retirada da centralidade da ação afirmativa para estudantes de grupos étnico-raciais como negros, indígenas e quilombolas, que então se volta para o recorte do ingresso na escola pública. Essa lógica inverte as lutas dos movimentos sociais, como o Movimento Negro Brasileiro, que desde a década de 1990 lutou pela inclusão

da população preta e pobre na educação superior. De acordo com Cavalcante (2014), com as pressões do Movimento Negro e o encorajamento do governo federal, adotaram-se os primeiros programas de ação afirmativa no âmbito das IFES se deu por meio da autonomia universitária e nas IES estaduais, pelas legislações em cada estado.

É preciso registrar que a Lei de Cotas oportunizou que estudantes historicamente excluídos pudessem acessar a educação superior. Com o objetivo de assegurar a permanência de estudantes indígenas e quilombolas na educação superior, foi instituída Bolsa Permanência por meio da Portaria MEC nº 389 de 09 de maio de 2013, a bolsa é paga durante o tempo médio do curso acrescido de mais um ano, mediante comprovação de origem étnica por parte dos estudantes. A Bolsa Permanência/ MEC<sup>24</sup> difere do PNAES porque ela foi criada especificamente para esses grupos específicos, o pagamento é feito pelo MEC e a gestão, seleção e acompanhamento é realizado pelas universidades.

Outra questão relevante neste período foram os embates que ocorreram até a aprovação do novo PNE (2014 – 2024). A sociedade civil contribuiu com a proposta do novo plano por meio da Conferência Nacional da Educação (CONAE) e também pelas lutas e manifestações diversas no momento das discussões do Congresso Nacional. De acordo com Minto (2018), as resistências e as articulações políticas que ocorreram na construção do novo PNE, através das conferências locais, regionais e nacionais, fizeram com que o Legislativo desfigurasse o documento final da CONAE. Os agentes representantes das instituições privadas centraram forças no Congresso Nacional para que o modelo mercantilista da educação fosse mantido e aprofundado. Ao final, pode-se avaliar que os campos político e econômico influenciaram na construção do novo PNE, criando estratégias de captar e direcionar o fundo público para o setor privado. Todavia, não se pode diminuir as lutas encampadas pela sociedade civil nesse processo, a exemplo da meta 12 do PNE que assegurou, além da elevação das taxas de matrículas, que 40% das novas matrículas fossem no segmento público.

Nessa direção, foi instituído um novo PNE, por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. O atual PNE se estrutura em 20 metas, cada uma contém um conjunto de estratégias. Este plano apresentou mudanças em relação ao anterior e recuperou algumas metas não alcançadas. Uma delas é a meta 12, que tem por objetivo elevar as taxas de escolarização líquida para 33% e a bruta para 50% na educação superior; além disso propôs assegurar a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas nas IES públicas. De acordo

---

<sup>24</sup> A Portaria/ MEC nº 389/2013 incluía, além de indígenas e quilombolas, estudantes de cursos cujas cargas horárias iguais ou superiores a 5 horas diárias e possuir renda *per capita* familiar abaixo de 1,5 salário mínimo. A Nota Técnica do MEC nº 15/2018 restringiu o atendimento somente aos dois grupos étnicos raciais.

com o Censo da Educação Superior de 2019, naquele ano a taxa de escolarização líquida alcançou 21,4%, um número muito distante do previsto para se alcançar até 2024.

Ademais, houve a continuidade do financiamento público para a expansão da educação superior por meio do segmento privado. No estudo elaborado por Costa et al (2016), em 2005 no ano de implementação do PROUNI, os recursos federais para este programa eram, em valores nominais, R\$177.086.854,00, no primeiro ano do governo Dilma, em 2011, passaram para R\$698.659.132,00 e chegou em 2014 ao número de R\$625.001.269,00, em valores nominais. O ápice do programa, ocorreu em 2012 com a destinação de R\$890.470.903,00 para o PROUNI. O FIES, no primeiro ano do governo Lula consumiu R\$1.341.626.742,00, em 2011 as despesas do orçamento da União com o fundo foram de R\$3.052.490.346, já em 2014, o número foi de R\$12.528.635.389,00, em valores nominais. Houve um crescimento consistente da elevação do orçamento público para esses dois programas no governo Dilma, pode-se dizer que, apesar do discurso de democratização, houve a destinação do fundo público para as instituições privadas.

De acordo com Costa et al (2016), ao longo dos governos do Partido dos Trabalhadores (2003 – 2016), a soma do total dos recursos do FIES e do PROUNI resulta em R\$46.045.822.301,00, em valores nominais, enquanto que no mesmo período as IFES receberam R\$346.555.418.940,00, nessa direção, os autores concluem que as “IES privadas com o ProUni e o FIES adquirem do orçamento público 13,3% frente o orçamento das IFES” (ibid., 2016, p. 196). Para os autores, o caráter democratizante das ações e políticas efetivadas nos governos Lula e Dilma possui elementos que acarretam grandes implicações no que se refere ao ensino privado/mercantil que convivem com o ensino público pela disputa do fundo público de recursos para a educação pública. Há uma diluição das fronteiras entre o público e o privado, entendendo que se a educação é um serviço público e as IES privadas ofertam esse tipo de serviço, “estas também devem ser financiadas pelo Estado, configurando, deste modo, a educação pública não estatal” (ibidem, 2016, p. 196).

As matrículas da educação superior pública, principalmente na rede federal, se estabilizaram a partir de 2015, quando se encerrou o ciclo de expansão e interiorização das IFES. Nesse período, chama-se a atenção para o fato de que, a partir de 2016, o número de matrículas em IES privadas presenciais tem se reduzido, enquanto na EaD permanece em crescente expansão, conforme demonstrado na Tabela 06 abaixo:

Tabela 06 – Evolução das matrículas em instituições públicas e privadas, por organização acadêmica – 2011 – 2016

ANO	TOTAL	PRESENCIAL				A DISTÂNCIA			
		PÚBLICA			PRIVADA	PÚBLICA			PRIVADA
		Federal	Estadual	Municipal		Federal	Estadual	Municipal	
2011	6.739.689	927.086	548.202	120.103	4.151.371	105.850	71.152	922	815.003
2012	7.037.688	985.202	560.505	170.045	4.208.086	102.211	64.778	14.635	932.226
2013	7.305.977	1.045.507	557.588	174.879	4.374.431	92.344	46.929	15.280	999.019
2014	7.828.013	1.083.586	576.668	161.375	4.664.542	96.482	39.181	3.710	1.202.469
2015	8.027.297	1.133.172	574.645	115.935	4.809.793	81.463	43.988	2.942	1.265.359
2016	8.048.701	1.175.650	574.645	117.308	4.686.806	73.674	45.479	3.448	1.371.817

Fonte: Elaboração própria do autor organizada por meio dos dados disponíveis nos Censos da Educação Superior (MEC/ INEP, vários anos).

A Tabela acima evidencia o movimento que iniciou no governo Lula, isto é, aumento das matrículas em IES públicas e privadas no formato presencial, sendo que nas IES públicas as matrículas foram capitaneadas pelo segmento federal. A diferença com do governo Lula em relação ao governo Dilma foi o decréscimo de matrículas em IES à EaD; no governo Dilma, nos seis anos houve uma redução de 31,1%, enquanto na rede privada de EaD houve um crescimento de 68,3% de matrículas neste mesmo período.

Chama a atenção o fato de que, diferentemente dos períodos e governos que a antecederam, no governo Dilma Rousseff houve uma intensa troca de ministros de Educação. Enquanto no governo FHC houve apenas um<sup>25</sup> e no governo Lula, foram três<sup>26</sup>, nos cinco anos e quatro meses de governo Dilma houve a nomeação de seis<sup>27</sup> ministros. Considerando a conjuntura política do seu mandato, avalia-se que as trocas ocorreram como uma tentativa de preservá-lo, e também como resultado de disputas do jogo político e econômico presentes no campo da educação, como arena que evidencia esses embates.

Apesar de os governos FHC e Lula terem uma rotatividade menor de ministros de Estado de Educação, não significa que houve menos embates e consensos. Durante os oito anos do governo FHC foram oito greves dos servidores das universidades federais, inclusive com aplicação de multas e suspensão de pagamentos dos salários dos grevistas. No governo Lula houve uma grande greve nacional em 2005 e em pouco mais de cinco anos, o governo Dilma enfrentou duas grandes greves, em 2012 e em 2015. O que indica que independentemente da

<sup>25</sup> Paulo Renato Souza (01/01/1995 a 01/01/2003).

<sup>26</sup> Cristovam Buarque (01/01/2003 a 27/01/2004), Tarso Genro (27/01/2004 a 29/07/2005) e Fernando Haddad (29/07/2005 a 01/01/2011).

<sup>27</sup> Fernando Haddad (01/01/2011 a 23/01/2012), Aloízio Mercadante (24/01/2012 a 02/02/2014 e 02/10/2015 a 12/05/2016), José Henrique Paim (03/02/2014 a 01/01/2015), Cid Gomes (01/01/2015 a 18/03/2015), Luiz Cláudio Costa (interinamente entre 18/03/2015 a 06/04/2015) e Renato Janine Ribeiro (06/04/2015 a 01/10/2015).

rotatividade de ministros, não houve apassivamento dos servidores das IES federais nas lutas por melhores condições de trabalho, pela valorização salarial, pela qualidade da expansão das vagas e até mesmo em defesa de um no desenho das políticas educacionais.

Ferreira (2012) avalia que as políticas do governo Dilma enfatizam a inovação, o empreendedorismo, a competitividade, a mobilidade internacional, a formação e atração de capital humano, a internacionalização da educação superior, dentre outros, como parâmetros a serem incorporados pelas universidades. Além disso, no governo Dilma, o discurso da sustentabilidade da economia em detrimento da redistribuição de renda ocupou cada vez mais espaço. Uma ação que comprova tal afirmação foi a encomenda, ao Banco Mundial, por meio do ex-ministro da Fazenda, Joaquim Levy, do que se tornou o Relatório intitulado *Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil* (FERREIRA, 2020). Ressalta-se que este relatório foi apresentado somente no governo Michel Temer.

Nesse sentido, as principais ações do governo Dilma estão listadas no Quadro 04 a seguir.

Quadro 04 – Principais legislações criadas pelo governo Dilma Rousseff na política de educação superior (2011 – 2016)

ARCABOUÇO JURÍDICO	CONTEÚDO
Decreto nº 7.642/2011	Institui o Programa Ciências Sem Fronteiras
Lei nº 12.550/ 2011	Autoriza a criação da Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (EBSERH)
Lei nº 12.711/2012	Institui a reserva de vagas de 50% nas instituições federais para estudantes que tenham cursado o ensino médio em escolas públicas, de baixa renda, pretos, pardos e indígenas e pessoas com deficiência
Portaria MEC nº 389/2013	Cria a Bolsa Permanência MEC
Lei nº 13.005/2014	Aprova o Plano Nacional de Educação

Fonte: Elaboração própria organizada por dados obtidos em Cavalcante (2014) e por pesquisa feita pelo próprio autor (2022).

As políticas de educação superior no governo Dilma deram continuidade às que foram iniciadas pelo governo Lula, criando novas vagas e interiorizando a educação superior pública federal. Um dos maiores marcos está na instituição da Lei de Cotas, que padronizou nacionalmente o percentual de reserva de vagas para a população historicamente excluída da educação superior e dando-lhe maior segurança jurídica; em períodos anteriores as IES federais elaboravam resoluções a partir da sua autonomia universitária, mas não havia uma lei que assegurasse as vagas. Chama a atenção também a aprovação do segundo PNE pós-Constituinte de 1988. Sua construção mobilizou a sociedade civil por meio de Conferências e debates, passou por desconfigurações no Legislativo, mas ainda assim avançou em muitos aspectos



quando considerado o anterior. Os avanços obtidos nos governos petistas foram rapidamente desconstruídos ou enfraquecidos com o golpe de Estado parlamentar. Em abriu de 2017, a Câmara Federal admitiu o processo de impeachment por 367 votos favoráveis e 137 contrários e em 31 de agosto do mesmo ano, o Senado aprovou o impeachment por 61 votos a 20.

### **1.3 – As políticas educacionais no pós-golpe<sup>28</sup> de 2016 e a educação superior pública**

A conjuntura que desaguou no impeachment da Presidenta Dilma Rousseff pode ser representada, dentre outros elementos, pelo esgarçamento do modelo econômico neodesenvolvimentista (BOITO JR, 2020), pelos protestos de massa no ano de 2013, pela reeleição apertada de Dilma Rousseff, pela operação Lava Jato e seu aparato midiático e pela desintegração da sua base governista. De acordo com Boito Jr (2020), a alta classe média se mobilizou contra o governo Dilma devido às políticas sociais implementadas.

A restauração das políticas neoliberais ortodoxas implementadas na década de 1990 era o objetivo da burguesia brasileira, mas esse fato não deveria estar aparente, mas camuflado para atrair apoio popular. Neste ponto, estes agentes políticos recorreram ao discurso de combate à corrupção, historicamente utilizado contra governos desenvolvimentistas. Esse discurso, conforme Boito Jr (2020), ilude, esconde sua real motivação e neutraliza contrarreações da sociedade. Formulou o autor,

A oposição neoliberal não pode mostrar para o grande público o seu programa político real que é mais abertura da economia, mais privatização, mais desregulamentação do trabalho. Esse programa e suas consequências não são bem vistos pela maioria da população trabalhadora. Ela agita, então, um programa retórico de combate à corrupção (BOITO JR, 2020, p. 26).

Desde os governos Lula, o Partido dos Trabalhadores (PT) articulou com partidos de centro-direita para compor a chapa presidencial; assim, desde 2010 Michel Temer, do Partido Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), já ocupava a vice presidência do governo Dilma. Com isso, apontar elementos que possam caracterizar o período pós-golpe é uma tarefa complexa, tendo em vista que as questões não envolvem apenas as rupturas política e econômica expressando-se, sobretudo, no campo ideológico e no recrudescimento do conservadorismo da sociedade brasileira. Esse contexto incide diretamente nas políticas

---

<sup>28</sup> Nomeia-se o período de pós-golpe o contexto de anormalidade democrática em que Michel Temer implementa um programa político não eleito pela população nas eleições de 2014. Ressalta-se que a eleição de Bolsonaro também esteve envolta a questões que atualizam o golpe de 2016 como a prisão de Lula e as *Fake News* maciçamente utilizadas nas eleições de 2018.

educacionais, atingindo de sobremaneira as IES públicas e a sua identidade de produtora de cultura e de conhecimento.

Conforme Figueiredo (2017), o impeachment foi fruto de uma complexa articulação que envolveu influências internacionais e, no plano interno, contou com a participação de parte do Judiciário, de parlamentares reacionários e conservadores<sup>29</sup> e com apoio maciço da mídia<sup>30</sup>. Destaca-se que o impeachment é uma instituição prevista na Constituição Federal de 1988, todavia, o que ocorreu em 2016 pode ser considerado um golpe, tendo em vista que suas causas foram forjadas sem prova material e cabal, pelo menos até o presente momento (MANCEBO, 2017).

De acordo com Mancebo (2018), o pano de fundo da conjuntura brasileira vivenciada no pós-golpe de 2016 foi a crise econômica internacional, que, como aponta Figueiredo (2017), iniciou em 2007/ 2008 com a explosão da bolha habitacional nos Estados Unidos da América. Essa crise provocou o realinhamento entre as diferentes frações do capital, tanto internacionalmente como no interior do país. Nesse sentido, Mancebo (2018, p. 64) argumenta que a crise econômica,

[...] impactou com força a periferia do sistema e suas condições para a acumulação de capital, criando e intensificando contradições insuperáveis, que, por um lado, reduziram as taxas de lucro, a competitividade, e terminaram por construir um obstáculo à própria continuidade da acumulação do capital; por outro, tem produzido aumento significativo da expropriação sobre os trabalhadores, ampliado o desemprego, precarizado os postos de trabalho restantes, reduzido salários, intensificado a jornada de trabalho.

Mancebo (2017; 2018) atesta que o Brasil sofre as consequências de um golpe acompanhado de uma grave crise política, econômica e social, e as respostas encontradas residem em uma plataforma com o receituário neoliberal extremado. Confirmando esse receituário, o PMDB divulgou, em outubro de 2015, o documento chamado *Uma Ponte para o Futuro*. Este documento afirmava que o Estado deveria ser o incentivador da iniciativa privada e conduzir o ajuste fiscal, criticava as despesas públicas aprovadas na Constituição Federal de 1988 e anunciava o plano político do que viria a ser o governo Michel Temer (2016 – 2018).

---

<sup>29</sup> Pode-se apontar a influência dos parlamentares da bancada BBB (Bala, Boi e Bíblia), na coalização de representantes da segurança pública, com discurso armamentista, do agronegócio e do fundamentalismo cristão. Estes deputados convergem em pautas conservadoras.

<sup>30</sup> Houve uma grande participação dos grandes oligopólios de mídia no golpe parlamentar contra Dilma Rousseff. Pode-se nomear a cobertura televisada da Rede Globo (com cobertura 24 horas no seu canal fechado de notícia, Globo News), SBT, Rede Record e Band. Outro indicador são os jornais com grande circulação, que por meio dos editoriais com um forte viés pró-impeachment, como é o caso dos jornais O Estado de São Paulo, O Globo e Folha de São Paulo.

Como afirma Lima (2019), o tripé ajuste fiscal para pagamento dos juros da dívida pública, redução da alocação de verbas públicas para o financiamento de políticas públicas, incluindo a educação superior e o fortalecimento do setor privado por meio do fundo público, constituiu o eixo condutor da Reforma do Estado implementada pelo PMDB no período pós-golpe.

O documento *Uma Ponte para o Futuro* apresenta um programa político que visa reduzir o Estado para a classe trabalhadora e, por conseguinte, a oferta das políticas sociais públicas, ao mesmo tempo em que o fortalece para ampliar a participação da iniciativa privada, flexibilizar o mercado de trabalho, vender de modo irrestrito o patrimônio nacional (MANCEBO, 2018).

Outro documento que direciona as ações do Estado que repercute nas políticas educacionais é o relatório *Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil*, encomendado pelo ministro da Fazenda do então governo Dilma Rousseff, Joaquim Levy e apresentado aos técnicos do governo de Michel Temer em novembro de 2017. Este documento orientava para o ajuste financeiro a partir da contenção do Estado na economia, impondo um duro regime fiscal para as “despesas primárias como forma de acelerar a economia e a contenção da dívida pública” (FIGUEIREDO, 2017, p. 07). Ainda que não houvesse evidências suficientes sobre esses efeitos, conforme análise do autor, à época.

Para Ferreira (2017), o discurso do Banco Mundial prevalece soluções que preconizam a eficiência econômica e a lógica dos resultados, em detrimento dos direitos sociais. Aponta um conjunto de ações para a educação básica como aumentar a quantidade de aluno por professor, limitar a contratação de novos professores contratados, incentivar a competição entre escolas, professores e funcionários, contratar empresas para fornecer serviços educacionais, elaborar legislação que permita a Parceria Público Privado (PPP) na educação básica, como ações essenciais do Relatório. Assim,

As recomendações de austeridade para a educação básica pública presentes no relatório acentuam o subfinanciamento e abrem uma janela de negócios para o mercado educacional, o que corrobora com a agenda do Banco Mundial, mais preocupada com o desmonte do nosso sempre combatido Estado e suas políticas sociais (FIGUEIREDO, 2017, p. 14).

É nesse contexto que é aprovada a Emenda Constitucional (EC) nº 95, em dezembro de 2016, que instituiu um Novo Regime Fiscal ao limitar os gastos públicos por 20 anos, com previsão de reajuste pela inflação do ano anterior. Tal emenda congelou as despesas primárias do Executivo, o que na prática limitou as possibilidades de investimentos públicos nas políticas de educação, assistência social, saúde, desconsiderando o crescimento da população brasileira

e as demandas pela ampliação de acesso às políticas sociais. Amaral (2017) chama a atenção para o fato de que as despesas com o pagamento de juros, encargos e amortização da dívida ficaram fora desse regime fiscal, sem qualquer limitação orçamentária que impedisse o pagamento para o mercado financeiro.

De acordo com Amaral (2017), entre 1996 e 2016 o orçamento do MEC foi superior à inflação do ano anterior, cujo ápice foi em 2010, ao atingir um acréscimo de 25,39 pontos percentuais acima da inflação. As exceções foram os anos de 2015 e 2016, nos quais os valores foram abaixo da inflação. Considerando que o novo regime fiscal, implementado a partir do ano de 2018 executou seu orçamento a partir do ano anterior, constata-se que o valor destinado ao MEC decresceu 9,87 pontos percentuais descontando a inflação (AMARAL, 2017), ou seja, a EC nº 95 já inicia com uma enorme perda orçamentária para o MEC. Ferreira (2022) destaca que no período de vigência da EC nº 95 as despesas com a educação decresceram de 1,52% para 1,22% do PIB, enquanto “as despesas liquidadas do pagamento de juros, encargos e amortização das dívidas interna e externa, cresceram o equivalente a 6,13% para 8,59% do PIB” (FERREIRA, 2022, p. 175). Amaral (2017) é categórico ao dizer que a EC nº 95 determinou a “morte” do PNE (2014 – 2024).

Para Figueiredo (2017) a aprovação da EC nº 95 revela o sentido das medidas neoliberais adotadas por Michel Temer, que transferiram aos trabalhadores a responsabilidade pela crise, ao mesmo tempo em que garante o pagamento dos juros da dívida pública ao capital financeiro. As expressões mais imediatas dessa política estão no aumento do desemprego, na precarização das condições de vida da população, na retirada de investimentos nas políticas de Educação, Seguridade Social, dentre outras.

Além da EC nº 95, menciona-se a Lei 13.429/2017, que garante, dentre outras questões, a terceirização irrestrita; a Lei 13.467/2017, a chamada Reforma Trabalhista, que modificou a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e flexibilizou a jornada de trabalho, introduzindo novas formas de contratação. Merece destaque ainda a Emenda Constitucional nº 06/2019, que aprovou a Reforma da Previdência e suprimiu ainda mais direitos da classe trabalhadora. Aprovada no governo Jair Bolsonaro (2019 – em curso), em vista de seu direcionamento político de continuidade às diretrizes econômicas elaboradas por Michel Temer, a missiva reafirmou e aprofundou ainda mais a retirada do Estado na condução das políticas públicas.

A eleição de Jair Bolsonaro em 2018, consubstanciada em um programa reacionário e neoliberal<sup>31</sup>, objetivou e ainda objetiva aprofundar a agenda política conduzida por Michel Temer. Desse modo, ao mesmo tempo em que opera a manutenção, apresenta novidades no cenário político: alargamento da violência que se dá “pela busca do silenciamento da crítica com a captura da subjetividade dos trabalhadores, tentando realizar, assim, o apassivamento das suas lutas” (LIMA, 2019, p. 27). No que se refere às políticas educacionais, Oliveira (2021) pontua que é um projeto ultraconservador, que articula o messianismo, o populismo e o ultraliberalismo e não considera a educação enquanto um direito social.

Nesse cenário, Mancebo (2018) chama atenção para a forte ofensiva conservadora, que se expressa na totalidade da esfera da vida social e também alcança o interior das universidades públicas, quando os ataques aos dirigentes universitários partem de uma celeuma midiática e repressiva para posteriormente realizar a apuração de responsabilidade<sup>32</sup>. O país vive um clima de uma racionalidade conservadora, antidemocrática e policialesca em nome de um moralismo administrativo e de uma sanha punitivista (MANCEBO, 2018). Assim, as ações governamentais aparentam uma desarticulação, mas pavimentam o discurso ultraconservador, de menos Estado, que mais mercado atende à perspectiva neoliberal, corrobora com “manutenção do monopólio social do poder, mediante a derrocada da educação como direito público e subjetivo e dever do Estado. Assim, discurso e prática ultraliberais ficam protegidos sob o manto da pauta moral, pois permeiam a sociedade com o aval do campo do poder instaurado” (OLIVEIRA, 2021, p. 220).

Pode-se dizer que essas ações foram coordenadas e atuaram para deslegitimar ideologicamente as universidades públicas. Por um lado, haveria uma intensificação da privatização por dentro, com a submissão de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão às demandas do setor produtivo, e por outro, pauta-se pela desconstrução da universidade como lugar de resistência intelectual aos avanços do neoliberalismo.

---

<sup>31</sup> Para aprofundar no plano de governo intitulado como *O caminho da prosperidade*, consultar: [https://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517/proposta\\_1534284632231.pdf](https://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517/proposta_1534284632231.pdf). Acesso em agosto de 2022.

<sup>32</sup> Mancebo (2018, p. 68) destaca os ataques a dirigentes universitários na “Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com a ‘Operação PhD’; na Universidade Federal do Paraná (UFPR), com a ‘Operação Research’; na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com a ação ‘Ouvidos moucos’ e na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) com a ‘Esperança equilibrada’ – sem juízo condenatório definitivo”. Menciona-se que, após a ação na UFSC, o reitor a época, Luiz Carlos Cancellier, foi preso pela Polícia Federal (PF) por 30 horas e suicidou-se em um shopping de Florianópolis 18 dias depois. Com o encerramento do inquérito não houve provas para a condenação do reitor. Ver mais em: <https://www.abrasco.org.br/site/noticias/sem-provas-pf-encerra-inquerito-que-levou-reitor-cancellier-ao-suicidio/37766/>. Acesso em 15 de março de 2022.

As consequências mais imediatas dessa conjuntura de ajuste fiscal nas IES públicas são elencadas por Mancebo (2018): 1) abandono da infraestrutura dos campi, na interrupção de obras e deterioração das instalações já existentes; 2) paralisação e redução do movimento de expansão de matrículas e cursos nas IES, e mesmo no caso do REUNI que configurou uma expansão mais sistemática e expressiva, este entra em processo de aceleração antes ainda do impeachment; 3) estratégias de desregulamentação e ataques aos direitos trabalhistas, com atraso de salários e demissão em massa de trabalhadores terceirizados; 4) redução das IES públicas às atividades de ensino; 5) ensino aligeirado e adesão à EaD; 6) cortes intensificados para as atividades de pesquisa; 7) o risco do fim da gratuidade do ensino superior, conforme orientação constante do documento Um ajuste justo do BM, que propõe a cobrança de mensalidades nas IES públicas.

Dessa forma, o governo Bolsonaro pautou-se e continua a pautar-se, desde a sua campanha eleitoral, pelos ataques às universidades públicas. Ao longo do mandato, a estratégia utilizada pelo governo federal manteve a mesma direção ideológica de ataques às IFES<sup>33</sup>, por outro lado, mas na mesma direção de enfraquece-las, instituiu mecanismos como: a Medida Provisória (MP) 895/2019, que cria a carteira gratuita de identificação estudantil<sup>34</sup>, ID Estudantil, bem como a MP 979/2020<sup>35</sup>, que retira o poder da comunidade universitária de escolher os reitores. Uma das maiores ações empreendidas pelo governo foi o contingenciamento de 1,7 bilhões de reais dos 49,6 bilhões do orçamento das IFES, com a possibilidade de descontingenciamento pelo governo federal no segundo semestre de 2019. Essa medida ocasionou lutas e reivindicações da comunidade acadêmica em todo o país. Em outubro de 2019, houve o descontingenciamento do orçamento das IFES<sup>36</sup>.

---

33<https://exame.com/brasil/ministro-da-educacao-diz-que-universidades-federais-plantam-maconha/>, <https://g1.globo.com/to/tocantins/noticia/2019/12/12/em-evento-no-tocantins-jair-bolsonaro-diz-que-aluno-de-universidades-brasileiras-faz-tudo-menos-estudar.ghtml>, <https://www.apufsc.org.br/2021/04/29/paulo-guedes-afirma-que-na-universidade-publica-ha-maconha-e-sexo-para-criancas/>. Acesso em 18 de março de 2022.

34 Sugere-se que o principal objetivo dessa ação residia na possibilidade de sufocar o autofinanciamento das entidades estudantis, como a União Nacional dos Estudantes (UNE), União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES). Atualmente a UNE cobra o valor de R\$35,00 para emissão de carteirinhas estudantis, a proposta do MEC, era de emitir gratuitamente o documento de identificação estudantil. Por ser uma MP e não ter sido votada no prazo legal, a MP 895/2019 perdeu sua validade.

35 A justificativa do governo para a instituição dessa MP era o período pandêmico. Desde a sua publicação, a comunidade acadêmica criticou com veemência tal instrumento, devido ao seu caráter antidemocrático. Em junho de 2020, o presidente do Senado, Davi Alcolumbre, devolveu ao Palácio do Planalto a medida provisória 979/2020. Ver mais em: [https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/06/12/governo-revoga-mp-que-autorizava-weintraub-a-nomear-reitores-durante-a-pandemia/davi-alcolumbre-anuncia-devolucao-de-mp-que-autorizava-weintraub-a-nomear-reitores?utm\\_source=hpsenado&utm\\_medium=carousel\\_0&utm\\_campaign=carousel](https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/06/12/governo-revoga-mp-que-autorizava-weintraub-a-nomear-reitores-durante-a-pandemia/davi-alcolumbre-anuncia-devolucao-de-mp-que-autorizava-weintraub-a-nomear-reitores?utm_source=hpsenado&utm_medium=carousel_0&utm_campaign=carousel). Acesso em 20 de março de 2022. Acesso em 20 de mar. de 2022.

36 <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-10/universidades-federais-tem-orcamentos-descontingenciados>. Acesso em 05 de fev. de 2022.

É neste contexto de sucateamento das IES públicas e de ofensiva ultraconservadora (LIMA, 2019), que o governo de Jair Bolsonaro apresentou o Projeto de Lei nº 3.076, o *Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras, Future-se*. O Future-se materializa de modo consistente a privatização por dentro das IES públicas, ao instituir que as IFES podem captar recursos junto ao setor privado por meio de fundos de financiamento, de PPP e da privatização do seu patrimônio imobiliário. São objetivos do Future-se:

I - incentivar fontes privadas adicionais de financiamento para projetos e programas de interesse de universidades e institutos federais; II - promover e incentivar o desenvolvimento científico, a pesquisa, a capacitação científica e tecnológica e a inovação, observadas as políticas nacionais de ciência, tecnologia e inovação, e as prioridades temáticas definidas pelo Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações; III - fomentar a cultura empreendedora em projetos e programas destinados ao ensino superior; IV - estimular a internacionalização de universidades e institutos federais; e V - aumentar as taxas de conclusão e os índices de empregabilidade dos egressos de universidades e institutos federais (BRASIL, 2020, p. 01).

De acordo com o projeto, a gestão universitária passa a ser feita por Organizações Sociais (OS). Vale lembrar que a gestão educacional por meio de OS já constava no Plano Diretor elaborado por Bresser-Pereira na década de 1990 e o Future-se guarda vínculo com o projeto de Reforma do Estado neoliberal, que torna a economia brasileira submissa aos interesses dos países centrais e às exigências dos organismos internacionais. Para Gonçalves e Farage (2019), todo o projeto do Future-se baseia-se na reestruturação da educação superior pública a partir da vinculação entre OS e fundos de investimentos, ao negar a função social da educação e consagrá-la enquanto mercadoria. Os autores avaliam que o programa se pretende ousado, tendo em vista que, caso seja aprovado, altera e/ou regulamenta 17 Leis dentre elas, a LDBEN, a Lei da EBSEH e a Lei da Carreira do Magistério Superior<sup>37</sup>.

Na avaliação de Lima (2019), o Future-se é a manifestação do aprofundamento do processo de mercantilização da educação superior pública, refletindo no sucateamento das condições de trabalho dos servidores e de formação dos estudantes. Gonçalves e Farage (2019) argumentam que na sua elaboração não houve diálogo com a comunidade universitária, o que demonstra seu caráter impositivo e seu conteúdo privatista.

O Future-se só pode ser analisado articulado à EC 95/2016, em um contexto de ausência de política de financiamento público para a educação superior pública. Trata-se do aprofundamento de um modelo de financiamento (privado) e de gestão (empresarial) que ressignifica as funções político-pedagógicas da educação pública, esvaziando o sentido de produção e socialização do conhecimento crítico e criativo e a busca de soluções para os problemas sociais urgentes de um país capitalista

---

<sup>37</sup> Consultar todas as Leis em Gonçalves e Farage (2019).

dependente, substituídos pela venda de *serviços educacionais* e de bens imobiliários das instituições públicas e pelo investimento no lucrativo mercado financeiro (LIMA, 2019, p. 35).

Apesar das estratégias criadas pelo governo federal para a sua implementação, houve uma enorme resistência ao Future-se por parte das universidades públicas, organizações estudantis e outros agentes sociais e institucionais que compreendem que o que está em jogo é a existência da universidade pública<sup>38</sup>. É disso que se trata quando afirma Bourdieu (2014) que as lutas dentro de um campo são intensas e constantes. Até o momento, o projeto encontra-se aguardando a constituição de Comissão Temporária pela Mesa na Câmara dos Deputados<sup>39</sup>.

A coalizão de forças que compõem o governo Bolsonaro não é unitária, possui interesses comuns e por vezes conflitantes. Nesse sentido, a troca de ministros de Estado de Educação representa os interesses divergentes no modo de conduzir uma política pública. O Quadro 05 abaixo indica os ministros, o tempo que ocuparam o cargo e a ala política que faz parte.

Quadro 05 – Ministros de Educação do Governo Bolsonaro

NOME	DURAÇÃO NO CARGO	INDICAÇÃO
Ricardo Velez Rodriguez	01/01/2019 a 08/04/2019	Ala Ideológica
Abraham Weintraub	09/04/2019 a 19/06/2020	Ala Ideológica
Carlos Decotelli*	25/06/2020	Ala Militar
Milton Ribeiro	10/07/2020 a 18/03/2022	Ala Religiosa
Victor Godoy Veiga	29/03/2022 – em exercício	Servidor de carreira
*Carlos Alberto Decotelli foi nomeado, mas pediu demissão antes da cerimônia de posse. O ministro compartilhou informações falsas em seu currículo, como o Doutorado na Universidade de Rosário, Argentina.		

Fonte: Elaboração própria organizada por pesquisa feita pelo autor (2022).

No setor privado percebe-se um movimento de reorganização do segmento em busca de reduzir despesas e de se assegurar o lobby junto ao Congresso e ao governo, com o objetivo de potencializar a indução estatal (MANCEBO, 2018). Nesse sentido, valeram-se das legislações aprovadas para a demissão de professores com o intuito de redução de custos. Desde 2016 o número de professores nas IES privadas tem se reduzido, de acordo com o Censo da Educação Superior de 2020. Em 2016 eram 209.442 professores, em 2020, o número caiu para 194.959, esse número representa uma redução de quase 7%. Como Mancebo (2018) afirma, os agentes educacionais do setor privado são fortemente organizados, articulados e ágeis no enfrentamento

38<https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/28-universidades-federais-ja-rejeitaram-o-future-se-1#:~:text=Os%20Conselhos%20Universit%C3%A1rios%20de%2029,essa%20segunda%2Dfeira%2C%2014.%20Acesso%20em%2015%20de%20mar%C3%A7o%20de%202022.> Acesso em 15 de mar. de 2022.

39<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2254321.%20Acesso%20em%2020%20de%20mar%C3%A7o%20de%202022.> Acesso em 20 de mar. de 2022.



da crise vivenciada pela educação superior, não sofrem os impactos financeiros com o mesmo rigor que o setor público.

Outro dado que chama atenção, também no governo Bolsonaro, é a destinação orçamentária do MEC para as IES privadas. De acordo com Reis (2018, apud Mancebo, 2018), em 2017, o governo federal liberou R\$21,82 bilhões para o FIES e o PROUNI, esse valor representa, aproximadamente 16,74% do orçamento total do MEC. Vale ressaltar que entre 2014 e 2017 o número de contratos foi reduzido de forma considerável, contudo, o repasse da União aumentou de R\$15 bilhões em 2014 para R\$20,47 em 2017, em valores nominais. Como se constata na história da educação brasileira, o governo atua para favorecer as IES privadas-mercantis; se em outros momentos a estratégia adotada estava na isenção fiscal e na (des)regulamentação da educação superior, o que se percebe agora é o repasse direto para essas instituições.

O fortalecimento do setor privado, principalmente pelo PROUNI e FIES, foi articulado com a redução de verba pública destinada à educação superior pública (LIMA, 2019). A novidade no governo Bolsonaro está na Medida Provisória 785/2017 que reformulou o FIES: extinguiu-se o período de carência<sup>40</sup> e abriu a possibilidade para financiamento pelos bancos privados.

Essas modificações, capitaneadas por Temer e Bolsonaro, aprofundaram a privatização e a mercantilização da educação superior. Neste período houve uma redução de 1,69% de matrículas nas IES públicas, por outro lado, houve um aumento de 10,98% de matrículas na rede privada. Essa redução pode ser um efeito da falta de investimento público para as IES públicas, inclusive no corte de recursos para custear a permanência estudantil. Outro motivo pode ser a expansão desenfreada do ensino a distância, pois conforme o Censo da Educação Superior de 2019, entre 2019 e 2020 houve uma redução de 9,4% das matrículas no curso de graduação presencial, enquanto as matrículas na modalidade a distância cresceram 26,8% (Ver tabela 08).

Conforme a Tabela 07 abaixo, observa-se que a quantidade de IES privadas tem reduzido, a exceção são os centros universitários. No que se refere ao aumento de universidades públicas, elas representam o desmembramento de universidades já existentes e não necessariamente na criação de novas instituições<sup>41</sup> e novas vagas. Ressalta-se que a redução de

---

<sup>40</sup> A quitação das parcelas do financiamento (FIES) passa a se dar somente depois da conclusão do curso.

<sup>41</sup> As instituições são: Universidade Federal de Catalão e Universidade Federal de Jataí, desmembradas da Universidade Federal de Goiás; Universidade Federal do Agreste de Pernambuco, desmembrada da Universidade Federal Rural de Pernambuco; Universidade Federal de Rondonópolis, desmembrada da Universidade Federal do Mato Grosso; Universidade Federal do Norte do Tocantins, desmembrada da Universidade Federal do Tocantins.

instituições privadas não significa menor participação dessas instituições no cenário nacional, mas resulta do processo da compra e junção de oligopólios educacionais. Já o crescimento de centros universitários é reflexo das mudanças na legislação, que dão maior autonomia para esse tipo de organização acadêmica, ou seja, institui as universidades de ensino.

Tabela 07 – Evolução das IES públicas e privadas, por organização acadêmica – 2017 – 2020

ANO	Universidades		Centros Universitários		Faculdades, escolas e institutos		IF e CEFET	
	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
2017	106	93	8	181	142	1878	40	n.a.
2018	107	92	13	217	139	1929	40	n.a.
2019	108	90	11	283	143	1933	40	n.a.
2020	112	91	12	310	140	1752	40	n.a.

Fonte: Elaboração própria do autor organizada por meio dos dados disponíveis nos Censos da Educação Superior (MEC/ INEP, vários anos).

Em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde declarou que o mundo vivenciava uma pandemia de Covid-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2<sup>42</sup>. O governo brasileiro não reagiu com rapidez e de modo combativo necessário diante da situação de calamidade pública. Isso refletiu no campo educacional, tendo em vista que estudantes, famílias e profissionais da educação sofreram com a falta de acesso e de acesso de qualidade à internet, falta de equipamento tecnológico e conhecimento no manuseio destes equipamentos, além das questões subjetivas que podem interferir no processo de aprendizagem, como perda de familiares e amigos, a sensação de insegurança causada pela pandemia, dentre outros.

Na avaliação de Farage, Costa e Silva (2021), a educação superior no período pandêmico tem se constituído como um laboratório de desregulamentação e testagem de ferramentas tecnológicas que buscam substituir os processos educacionais e de formação humana. Os autores indicam que essa condição trouxe implicações para toda a comunidade acadêmica, independentemente do segmento público ou privado. Este processo foi mais danoso para os estudantes pobres, tendo em vista as condições precárias de acompanhamento das atividades remotas, a começar pela falta de equipamentos para assistir as aulas. De modo geral, pode-se avaliar os métodos empregados durante este período como um “ensaio” da educação superior na busca de sua adaptação às novas determinações do capital” (FARAGE; COSTA; SILVA, 2021, p. 238).

<sup>42</sup> Até o momento em que essa dissertação está sendo escrita, foram registrados 696.645 óbitos decorrentes da Covid-19. Fonte: <https://especiais.g1.globo.com/bemestar/coronavirus/estados-brasil-mortes-casos-media-movel/>. Acesso em 26 de jan. de 2023.

A pandemia de Covid-19 acelerou o processo de concentração da formação profissional por meio da utilização de ferramentas tecnológicas. No período pandêmico, devido a necessidade de distanciamento social, muitas universidades implementaram o ensino remoto emergencial, com as aulas *on-line*, com interação virtual entre professores e alunos. Evidencia-se que esse formato de ensino não pode ser confundido com a educação a distância, o formato, a intencionalidade e a realização desses modos de ensino são diferentes.

No que se refere à EaD, desde o seu surgimento continua crescendo. De acordo com o Censo da Educação Superior de 2020, entre 2010 e 2020, as matrículas de cursos de graduação a distância aumentaram 233,9%, enquanto na modalidade presencial o crescimento foi apenas de 2,3% nesse mesmo período. Em 2020, o número de matrículas na educação a distância chegou a 3.105.803, que representava 35,8% do total de matrículas de graduação. Além disso, desse quantitativo, 94,9% estavam na rede privada e 5,1%, na rede pública. A EaD, principalmente em instituições privadas, da forma como vem ocorrendo, contribui para a precarização da formação e das condições de trabalho, além disso, desconsidera a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A política de privatização da educação superior impôs novas configurações para este nível de ensino. Essa condição pode ser constatada no processo de financeirização da educação superior com a abertura de capital e de ações negociadas na bolsa de valores, realizadas por IES privadas. Insere-se neste contexto a criação de oligopólios educacionais, que consiste na fusão, compra e venda de IES privadas, essas fusões facilitaram a entrada de capitais estrangeiros no país. De acordo com Seki (2021), as condições para que este processo se efetivasse dependeu diretamente das relações entre esses agentes do campo econômico com o Estado, principalmente no que se refere às regulamentações na educação e às transferências do fundo público para esses capitais. No entanto, este não é um movimento recente, pois desde a década de 1960, no contexto da Ditadura Militar, havia essa relação entre Estado e a educação superior privada. A partir da década de 2000 há uma reconfiguração deste campo, complexificando e subsumindo cada vez mais a educação às necessidades de reprodução do capital.

O capital assume, então, uma capilaridade de intervenção sobre a formação da cultura derramando suas raízes por todos os lados: nas IES particulares, nas escolas privadas, na gestão escolar, nos livros didáticos, nas apostilas, nas avaliações de larga escala, nos sistemas informatizados, nas plataformas de ensino, nos materiais pedagógicos – a lista parece-nos infindável (SEKI, 2021, p. 67).

De todo modo, a educação superior para estes oligopólios é um mercado a ser explorado, devendo-se transformar a universidade em uma empresa, com o objetivo de maximizar os

lucros. Nesse ponto, a EaD pode representar uma condição para o aumento do lucro, tendo em vista que o valor investido para a sua expansão é menor do que a manutenção de IES presenciais.

Desde as mudanças implementadas pela Reforma Universitária de 1968, a educação superior privada tem aumentado a sua participação no número de IES e de matrículas. Em 1996, ano de aprovação da LDBEN, a estrutura da educação superior era composta por 22,9% instituições públicas e ofertavam 39,4% das matrículas. Ao longo dos anos nota-se uma redução da educação superior pública e conseqüentemente na oferta de vagas. Conforme o Censo da Educação Superior de 2020, 87,6% das IES eram privadas e 12,4% públicas, ofertando 77,5% e 22,5% das matrículas, respectivamente. Nota-se na Tabela 08, a seguir, uma redução de matrículas em cursos presenciais, independentemente do segmento, com queda acentuada principalmente nas IES privadas. Em contrapartida, as matrículas na EaD permaneceram em ascensão.

Tabela 08 – Evolução das matrículas em instituições públicas e privadas, por organização acadêmica 2017 – 2020

ANO	TOTAL	PRESENCIAL				A DISTÂNCIA			
		PÚBLICA			PRIVADA	PÚBLICA			PRIVADA
		Federal	Estadual	Municipal		Federal	Estadual	Municipal	
2017	8.286.663	1.204.956	579.615	95.213	4.649.897	101.395	62.250	1.927	1.591.410
2018	8.450.755	1.231.909	582.905	89.740	4.489.690	93.075	77.949	1.903	1.883.584
2019	8.603.824	1.254.065	582.134	86.290	4.231.071	81.189	74.451	2.017	2.292.607
2020	8.680.354	1.175.189	547.811	75.980	3.775.571	78.891	75.918	2.563	2.948.431

Fonte: Elaboração própria do autor organizada por meio dos dados disponíveis nos Censos da Educação Superior (MEC/ INEP, vários anos).

O que fica evidente na tabela acima é que, no período pós-golpe, houve uma redução de mais de 81 mil matrículas no segmento público presencial e quase 875 mil matrículas na rede privada. Por outro lado, a EaD privada cresceu 85,3% no número de matrículas neste período. Nota-se que não houve redução de matriculados, mas opção por uma modalidade de ensino, cujos preços e carga horária de ensino/ tutoria são menores e até mesmo o tempo de duração é menor. No que se refere ao crescimento de matrículas em IES privadas, conforme a Tabela 07, há um decréscimo de IES. Seki (2021) chama esse movimento de inorgânico, tendo em vista que decorre da incorporação, compra ou fusão entre empresas de educação superior e não de criação de novas instituições.

O que se percebe no período do pós-golpe são os embates presentes e acirrados por agentes coletivos (associações de pesquisa, de formação de professores, fóruns, sindicatos

docentes, dentre outros) e agentes institucionais da educação superior (IES públicas e IFs, dentre os mais significativos) na resistência às políticas educacionais em curso, fundamentadas na concepção utilitarista e aligeirada, na sua forma de mercadoria. Ademais, demonstra-se, por parte dos grupos que assumiram a gestão do Estado, a ausência de prioridades para a educação superior pública, bem como a descontinuidade orçamentária para manutenção de políticas que visam garantir o direito à educação para todos, conforme a Constituição Federal de 1988. O Quadro 06, a seguir, demonstra a efetivação de políticas que seguem a lógica em curso.

Quadro 06 – Principais legislações implementadas pelos governos Michel Temer (2016 – 2018) e Jair Messias Bolsonaro (2019 – 2022) na política de educação superior

<b>ARCABOUÇO JURÍDICO</b>	<b>CONTEÚDO</b>
Decreto nº 9.057/2017	Dispõe sobre o ensino a distância
Decreto nº 9.235/2017	Dispõe sobre as funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições e dos cursos de educação superior
Medida Provisória nº 785/2017 e Lei nº 13.530/2017	Dispõe sobre alterações do FIES
Parecer CNP/CP nº 22/2019	Atualiza as diretrizes curriculares para a formação de professores e a base comum para a formação inicial de professores da educação básica
Projeto de Lei nº 3076/2020	Institui o Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores – Future-se
Medida Provisória nº 979/2020	Dispõe sobre a nomeação de reitores das Instituições Federais de Educação Superior

Fonte: Elaboração própria organizada por pesquisa feita pelo autor (2022).

De modo geral, pode-se argumentar que neste período a educação superior no Brasil foi atravessada por questões estruturais e conjunturais, que não se limitam ao campo educacional. No que se refere às questões estruturais, a primeira que pode ser apontada reside na histórica insuficiência de vagas neste nível educacional, na esfera pública. Ao longo dos últimos anos houve um avanço na sua oferta, mas ainda assim não é acessível a grande parte da juventude brasileira. Outra questão estrutural é a submissão da política educacional ao campo econômico. Uma vez que a política não se restringe somente à abertura desenfreada de IES privadas, mas implica também o volume de incentivos fiscais para as empresas de educação superior e na redefinição da política educacional nas IFES, mediadas por contratos de gestão e a privatização interna. Todavia, a partir das lutas dos agentes sociais no espaço social, a conjuntura para o acesso e permanência na educação superior tem sido influenciada por tais embates, um aspecto conjuntural pode ser verificado na ampliação do acesso e nas políticas de permanência para a população historicamente excluída desse nível educacional, como pessoas pobres, negras, indígenas e de origem de escola pública.

## **CAPÍTULO 2 – JUVENTUDES E POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA ACESSO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Às vezes dá uma falta das amigadas de infância, de estar com a família, com as minhas irmãs. Isso é algo que, por mais tempo que eu passe aqui, sempre tem algumas coisas que permanecem, sempre tem uma coisinha – Gabriel. Estudante do curso de História, migrou de Brasília – DF.

O primeiro capítulo da exposição desta pesquisa objetivou contextualizar os movimentos políticos, econômicos e sociais que influenciaram diretamente o campo da educação superior, a partir da década de 1990, com a Reforma do Estado brasileiro. Assim sendo, constatou-se que o campo da educação superior é permeado de disputas entre agentes com interesses divergentes que, a depender da correlação de forças, contribui para maior ou menor participação do Estado na oferta deste nível de ensino. A partir do golpe de 2016 no Brasil, observa-se não só o recrudescimento das políticas neoliberais no campo econômico, político e educacional no país, como também acompanhado de um discurso conservador e moralista que incide no campo ideológico.

Por conseguinte, a universidade pública brasileira torna-se alvo e objeto de disputa entre projetos políticos, econômicos, culturais e ideológicos antagônicos, e que são cada vez mais conflitantes. Tais concepções de universidade estão perpassadas, por um lado, no debate acerca da democratização de acesso a este nível de educação que, apesar dos limites, avançou nas últimas décadas no tocante à inclusão de sujeitos historicamente excluídos; por outro, no processo de mercantilização da educação, que encontra no ensino superior um nicho de mercado a ser explorado. Como indicado no primeiro capítulo, os dois projetos encontram-se no campo educacional, e as universidades públicas estão na mira do processo de mercantilização. Ambos os projetos estão consubstanciados na ideia de ampliar o acesso à educação superior, porém com concepções, intenções e aliados distintos.

Ressalta-se que o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) pós-constituinte tinha por meta elevar a escolaridade de jovens entre 18 a 24 anos para 30% até 2010, e que em 2011 a taxa bruta<sup>43</sup> correspondia a 27,8% e a líquida a 14,6% (MEC/ INEP, 2013)<sup>44</sup>. No que se refere ao atual PNE, a Meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, tem por

---

<sup>43</sup> A taxa bruta se refere à razão entre todos matriculados em determinada etapa com a população total da faixa etária indicada, já a taxa líquida representa o quantitativo de matrículas de jovens com idade entre 18 a 24 anos matriculados na educação superior em relação ao total da população nesta faixa etária.

<sup>44</sup> Como será visto no Gráfico 1, no primeiro ano de implementação do PNE aprovado por meio da Lei 10.172/2001, as taxas de escolarização bruta e líquida eram de 15,1% e 8,9%, respectivamente.

objetivo elevar a taxa bruta de matrículas para 50% e a líquida para 33% da população entre 18 e 24 anos até o ano de 2024, garantindo a qualidade da oferta e expansão para, no mínimo, 40% das novas matrículas, em instituições públicas. Ao longo do período de 2001 a 2020, de fato houve um aumento do ingresso de jovens na educação superior, mas abaixo do previsto nos planos nacionais (PNE 2001 – 2010 e PNE 2014 – 2024 - em curso). De acordo com o Censo da Educação Superior de 2020, em 2019 a taxa de escolarização bruta era de 37,4% e a líquida de 21,4%, números que apresentam um desafio para o cumprimento da meta 12, mas que se considerados ao longo desses 20 anos apresentam uma evolução.

Conforme o Estatuto da Juventude (2013), são considerados jovens os que têm entre 15 e 29 anos. Se a faixa etária indicada na taxa líquida do PNE 2014 - 2024 está dentro do intervalo de idade que caracteriza legalmente a juventude brasileira, pode-se afirmar que é na taxa líquida de matrícula que se observa a universalização da educação superior para essa população.

Diante desta breve introdução, o objetivo deste capítulo é discutir a relação entre a juventude brasileira e a migração estudantil interestadual com a finalidade de cursar a educação superior. Compreende-se que o movimento migratório com vistas à escolarização constitui a base das demandas por políticas públicas educacionais implementadas pelo Estado a partir dos governos Lula e Dilma (2003 – 2016), que tiveram por finalidade ampliar o acesso dos jovens a este nível de ensino e, por conseguinte, na qualificação profissional.

## **2.1 – Juventudes e educação superior**

Historicamente, o Estado brasileiro foi omissivo diante da necessidade de promover políticas públicas para as juventudes, para além da educação formal. De acordo com Behring e Boschetti (2011), no período de institucionalização da política social no Brasil, a área da infância e juventude foi marcada pela natureza punitiva. A primeira legislação nesse sentido se deu com o Código de Menores no Serviço de Assistência ao Menor, em 1941. Para as autoras, apesar de objetivar a proteção a esse segmento, devido à falta de financiamento e pelo contexto sociocultural, prevaleceram a coerção e os maus-tratos aos jovens pobres e infratores, essa perspectiva só foi alterada com a promulgação do Estatuto da Criança e Adolescente, em 1990.

As primeiras ações para reverter este quadro foram materializadas no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), Lei 8.069/1990. A Lei foi resultado do debate protagonizado por pesquisadores, movimentos sociais, organizações não governamentais, organismos internacionais e pela própria juventude, segmentos que entenderam a importância de assegurar direitos às crianças e adolescentes, bem como elaborar políticas específicas para esta população.

Ainda que entendido como um marco histórico, o Estatuto possui seus limites, tendo em vista que os jovens com idade acima de 18 anos passaram a ser atendidos pelas políticas destinadas à população adulta, desconsiderando a complexidade deste grupo social. Para Abramo (1997), nunca existiu no Brasil uma tradição de políticas públicas específicas para a população jovem, para além da educação formal. As primeiras ações nesse sentido surgiram somente a partir da década de 1990, ainda assim a maioria limitava-se a duas perspectivas: da integração social da população jovem e da capacitação profissional e alocação no campo do trabalho. Conforme a autora, esses programas centralizam suas ações no enfrentamento dos “problemas sociais” que afetam a juventude, como tráfico e consumo de drogas, situação de rua, exploração sexual, dentre outros, em que toma os jovens “como problemas sobre os quais é necessário intervir, para salvá-los e reintegrá-los à ordem social” (ABRAMO, 1997, p. 26). De modo geral, observa-se, por parte do Poder Público, a dificuldade de compreender os jovens enquanto sujeitos sociais de direito, focando ações no jovem entendido como problema social.

Como aponta Abramo (1997), as juventudes se tornam objeto de atenção do Estado somente quando representam uma ameaça de ruptura social, ameaça para si ou para a sociedade. De acordo com a autora, essa questão permeou a dimensão moral e isso fica evidente nas legislações que, até a promulgação do ECA, discutiam a infância, a adolescência e a juventude com temas relacionados à coesão moral da sociedade. A integração do jovem consiste em torná-lo funcional à sociedade capitalista.

O campo da Sociologia argumenta que o recorte etário permite a categorização da população e conseqüentemente designação econômica e culturalmente de funções sociais estabelecidas para os sujeitos em determinadas idades. No caso da juventude, esse recorte não encerra o debate sobre sua conceituação. De acordo com Silva e Lopes (2009), as conceituações e concepções sobre juventude remetem às formas de ser e estar no mundo, assim como influenciam o modo como os direitos e deveres dos adolescentes e jovens são vistos e quais ações e políticas são reivindicadas para atender as demandas dessa população.

É consenso na literatura que a juventude é uma categoria construída social e historicamente (BOURDIEU, 1983; GROppo, 2004; NOVAES, 2006; PAIS, 1990; SILVA; LOPES, 2009). Nesse sentido, Bourdieu (1983) afirma que a fronteira entre a juventude e a velhice é objeto de disputa em todas as sociedades justamente por serem construções sociais. As relações entre idade social e idade biológica são complexas.

A juventude enquanto um campo possui leis específicas, funcionamento autônomo, possui objeto de luta e disputas e as divisões internas operadas por estas lutas. Para Bourdieu



(1983), a juventude seria apenas uma palavra porque as divisões etárias são arbitrárias, juventude e velhice são construções oriundas das lutas entre jovens e velhos, que tem como objeto de disputa a transmissão do poder e dos privilégios entre as gerações. Conforme o autor, as classificações etárias impõem limites e produzem uma ordem onde cada sujeito deve se manter em seu lugar. De acordo com Novaes (2006), as definições sobre juventude refletem os embates existentes nos campos político, econômico e intergeracional. Ademais, como indica Bourdieu (1983), no que se refere a juventude em si, é possível afirmar a existência de duas juventudes: a vivenciada pelos jovens pobres, com as coerções econômicas, e a experienciada pelos jovens burgueses, que contam com as facilidades devido ao capital econômico e cultural.

Para além dos embates entre campos distintos, chama-se a atenção para que a juventude, enquanto uma categoria, deve ser tratada no plural, uma vez que os jovens com as mesmas faixas etárias vivenciam juventudes desiguais. Fatores como origem social, gênero, raça/ cor, procedência geográfica interferem na trajetória social destes sujeitos, o que leva a concluir que as juventudes resultam de uma diversidade de fatores, frente às condições materiais e simbólicas vivenciadas no espaço social. Como infere Clímaco et al (2007), a condição juvenil é recoberta por uma diversidade de situações, e os jovens, enquanto agentes, vivem essa juventude percorrendo trajetórias ora coletivas, ora individuais, e sempre diferentes.

O modo de vivenciar a juventude está vinculado à posição que os sujeitos ocupam no interior dos campos, as interpretações do mundo social resultam dessas vivências a partir do lugar em que estão inseridos. Como indica Dias e Canezin Guimarães (2007), as ações dos jovens enquanto agentes sociais dependem da capacidade de participação no jogo, aprendendo seu sentido e jogando conforme o jogo exige. Nesse sentido, não apenas participam, adquirem o capital cultural e simbólico, mas também, agem e atuam diante da realidade.

Nessa direção, a concepção de juventude pode ser compreendida quando articulada com processos sociais mais amplos e na sua integração no conjunto das relações sociais produzidas no decorrer da história. De acordo com Groppo (2004), a juventude passa a ser questão política a partir do momento em que a industrialização e a urbanização, fenômenos do modo de produção capitalista, se aprofundaram no continente europeu a partir do final do Século XVIII e em todo o Século XIX. O problema da juventude mobilizou discurso científico, endossado pela participação de diversos campos do saber: jurídico, médico, político, educacional, para definir conceitualmente o período de início e término da juventude. Essa delimitação tinha por objetivo orientar a intervenção do Estado e das instituições socializadoras.

Para Silva e Lopes (2009), a compreensão da juventude e da adolescência, relacionada às questões históricas, políticas e culturais no Ocidente, remete à Europa do final do Século XIX e início do Século XX. Neste período, a adolescência e a juventude se tornam objeto de investigação médica, jurídica e psicopedagógica, fundamentadas no método positivista. Nota-se o objetivo de delimitar política, científica e moralmente os indivíduos a partir da institucionalização do curso da vida.

Determinadas fases de vida apenas são reconhecidas, enquanto tal, em determinados períodos históricos, isto é, em períodos nos quais essas fases de vida são socialmente vistas como geradoras de “problemas” sociais. No entanto, o reconhecimento sociológico da associação de determinadas idades a determinadas fases de vida é uma descoberta que envolve a nem sempre escurteira convergência de factores de natureza institucional e cultural (PAIS, 1990, p 147).

De todo modo, no que se refere aos campos do saber, pode-se dizer que a medicina discute a juventude a partir da concepção de puberdade, na qual se refere às mudanças que ocorrem no corpo. Já a psicologia e a pedagogia, a partir da noção de adolescência, demarcam as transformações relativas às mudanças de comportamento e de personalidade. A sociologia aborda juventude numa perspectiva mais ampla, a partir da sua historicidade e centra suas interpretações nos papéis e funções sociais designados aos sujeitos a partir dos ciclos etários.

Juventude é, portanto, uma categoria que deriva de uma interpretação sociocultural dos significados de uma fase da vida determinada por eventos biológicos, sociológicos e universais. Conforme aponta Groppo (2004), a divisão etária seria mais um dos produtos do pensamento moderno e liberal, que une a interpretação das “leis naturais” com a definição abstrata e superficial dos modelos ideais de civilização e humanidade. Assim,

O essencial não é delimitar de antemão a faixa etária da sua vigência. Esta faixa etária não tem caráter absoluto e universal. É um produto da interpretação das instituições da sociedade sobre a sua própria dinâmica. A juventude trata-se de uma categoria social usada para classificar indivíduos, normatizar comportamentos, definir direitos e deveres. É uma categoria que opera tanto no âmbito do imaginário social, quanto é um dos elementos “estruturante” das redes de sociabilidade (GROPPO, 2004, p. 11).

Pais (1990) argumenta que a juventude seria um mito ou um quase mito na medida em que veículos de comunicação difundem notícias sobre o propósito da cultura juvenil, e esta encontra-se afetada pelo modo como são socialmente definidas. Ou seja, “uma construção social que existe mais como representação social do que como realidade” (PAIS, 1990, p. 145). O argumento é de que a sociologia participa dessa construção na medida em que enfatiza as representações do senso comum sobre a juventude.

A juventude é produto das relações existentes entre os campos político, econômico e social, conseqüentemente está sujeita à modificação no decorrer do tempo. Como afirmam Silva e Lopes (2009), na contemporaneidade as concepções sobre adolescência e juventude são entendidas como resultado das tensões e pressões oriundas do contexto social, que estão relacionadas com o processo de socialização do sujeito e de aquisições de papéis sociais. Todavia, tais concepções são construídas “em um processo permanente de mudança e ressignificação nas sociedades contemporâneas” (SILVA; LOPES, 2009, p. 92).

Sobre a juventude contemporânea, Groppo (2017) argumenta que os marcadores tradicionais de entrada na vida adulta (ingresso no mercado de trabalho, saída da casa dos pais, união conjugal, saída da escola) implodiram. As transições para a suposta maturidade se tornam labirínticas e reversíveis, isto é, uma zona flutuante e não linear. O trabalho está cada vez mais informalizado e as relações trabalhistas, desconfiguradas; as situações de ruptura familiar tem se tornado marco recorrente desta geração, seja por conflitos geracionais ligados a construção da identidade (aponta-se aqui as identidades de gênero e as orientações sexuais), seja por independência financeira e até mesmo referências de apoio que deixam de ser as famílias.

Como aponta Pais (1990), o conceito de juventude só adquiriu consistência social no momento em que se constatou o prolongamento entre a infância e a fase adulta, e por conseguinte, os problemas sociais daí derivados. Apesar da juventude ser entendida como uma fase da vida com classificação etária, ela também deve ser entendida na sua diversidade, pois como dito anteriormente, as relações de tempo, espaço e a condição socioeconômica dos sujeitos sociais influenciarão diretamente no modo que será vivenciada.

De acordo com o autor, ao se tratar a juventude enquanto uma unidade, um grupo social com interesses comuns, demonstra-se uma evidente manipulação. O que se coloca diante dessa questão não seria apresentar as similaridades entre os jovens, mas principalmente apontar as diferenças existentes nesse grupo social e nos seus paradoxos. Nesse sentido, os paradoxos da juventude são encontrados nos seus comportamentos, modos de pensar e agir diante do mundo, nas projeções, representações e identidades sociais (PAIS, 1990).

Para Groppo (2004), a história e a teoria sociológica comprovam que existem grupos juvenis múltiplos e diversos. A condição juvenil, resultante destas juventudes, diz respeito às múltiplas dimensões que permeiam o modo de expressar e vivenciar o ser jovem, considerando as características comuns e suas particularidades. Agrupados em uma faixa etária espera-se que estes expressem comportamentos que lhes são permitidos ou impostos. O processo de cronologização do curso da vida faz parte de um contexto social e econômico que objetiva

ordenar e controlar a sociedade a partir dos papéis a serem executados pelos grupos etários com certa homogeneidade. Nessa direção, Groppo (2004) afirma que a cronologização ocorre de modo concomitante com a institucionalização da vida. Com Bourdieu (1983), pode-se referir à constituição do *habitus*, por meio das experiências nos contextos vividos, bem como a construção de práticas individuais e socialmente construídas pelos grupos. Ele explica:

As estruturas constitutivas de um tipo particular de meio (as condições materiais de existência características de uma condição de classe), que podem ser apreendidas empiricamente sob a forma de regularidades associadas a um meio socialmente estruturado, produzem *habitus*, sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso em operações necessários para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente. (BOURDIEU in ORTIZ, 1983, p. 60 – 61, grifos do autor).

A construção de *habitus* e práticas se desenvolve em processos de identificações coletivas que contém elementos que tendem a essas identificações e práticas, mas a institucionalização da juventude tem seus limites, pois agrupa todos os sujeitos sociais dentro de uma categoria, desconsiderando suas especificidades, ainda assim, a juventude precisa dessa categorização para obter proteção e socialização em fases delicadas da vida. Sua conceituação contribui para a elaboração de políticas públicas. Nesse sentido, tanto o ECA como o Estatuto da Juventude são mecanismos legais que podem contribuir para o seu reconhecimento enquanto sujeitos de direitos. Dentre eles, o direito à saúde, habitação, esporte, trabalho, educação e como desdobramento desta, à educação superior.

De modo geral, é importante pensar a juventude enquanto uma complexidade variável, diversa, que atente para a sua diversidade cultural, social e geográfica, sem desconsiderar as alterações biológicas que ocorrem neste período da vida e os aspectos psicossociais destes sujeitos.

No que se refere a elaboração de políticas públicas, como discutido no primeiro capítulo, a partir dos agentes que ocupam o Estado e as lutas empreendidas neste metacampo<sup>45</sup>, é que serão criadas condições favoráveis para maior ou menor intervenção na questão social. De acordo com Behring e Boschetti (2011), a questão social é essencialmente o produto dos embates das classes sociais que resultam do modelo da sociedade capitalista, que sob a

---

<sup>45</sup> A partir da teoria de Bourdieu, pode-se definir como um campo em que dialeticamente produz e ao mesmo tempo é produto das lutas e das relações de força. Reside na concentração de um conjunto de campos e capitais e, no caso do Estado, argumenta-se que ele atua como um campo transversal aos campos sociais que dele participa.

hegemonia do capital monopolizado constituem o elemento determinante da estrutura das relações sociais. Manifestado no cotidiano da vida social, é resultante da contradição entre os detentores dos meios de produção e os donos da força de trabalho. De acordo com as autoras:

A questão social se expressa em suas refrações (Netto, 1992) e, por outro lado, os sujeitos históricos engendram formas de seu enfrentamento. Contudo, sua gênese está na maneira com que os homens se organizaram para produzir num determinado momento histórico, como vimos, o de constituição das relações sociais capitalistas – e que tem continuidade na esfera da reprodução social” (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 51 e 52).

As políticas sociais públicas não são neutras, ganham a roupagem dos detentores de maior capital político, econômico e cultural que conduzem o Estado. Para Silva e Lopes (2009, p. 93): “Uma questão relevante refere-se ao fato de que o padrão brasileiro de intervenção na área social está vinculado aos padrões de reprodução dados pela sociedade salarial, ou seja, os direitos sociais estão essencialmente condicionados ao mercado formal de trabalho”. Essa é uma contradição do modelo de intervenção social da sociedade brasileira, pela qual a juventude enquanto um grupo que está fora do campo do trabalho passa a ser atendida de modo pontual, fragmentado e sem a perspectiva do direito social. A cidadania só seria alcançada com a plena inserção no trabalho, em uma relação de venda da força de trabalho para os detentores dos meios de produção.

De acordo com Groppo (2017), da década de 1990 até os dias atuais, duas concepções de juventude se apresentam como caminhos opostos na práxis das instituições educativas: enquanto problema social e como sujeitos de direitos. Determinadas instituições e ONGs utilizam a concepção de juventude problema-perigo (risco ou regressão às drogas, violência ou comportamentos sexuais precoces) para direcionar ações em áreas que estariam em situação de vulnerabilidade social. Por outro lado, a concepção de sujeito de direitos reconhece a importância de ouvir, entender e considerar os jovens como partícipes do mundo social. Esta concepção deve contribuir para que o jovem não se entenda apenas como “portador de direitos, mas ator, agente, sujeito presente na vida pública e nas decisões políticas” (GROPPO, 2017, p. 13).

Para Silva e Lopes (2009), a dificuldade de se implementar políticas que concebem adolescentes e jovens como sujeitos de direitos está no histórico brasileiro: conservador, elitista, discriminatório perpassado pela cultura do favor. Soma-se a essas questões, as políticas sociais que se ancoram na perspectiva da focalização, seletividade, desresponsabilização do Estado e, após a adoção das políticas neoliberais, na sua privatização (BEHRING; BOSCHETTI, 2011).

Na elaboração de políticas públicas, é fundamental que se reconheça a heterogeneidade da juventude, considerando aspectos sociais, econômicos, culturais, territoriais e educacionais e, além disso, que se entenda o jovem como sujeito de direitos. No entanto, este entendimento não elimina os mecanismos históricos que fundamentam as discriminações sociais existentes no cotidiano, pois conforme Novaes (2006), a juventude é como o espelho retrovisor que reflete e exhibe a sociedade de desigualdades e diferenças sociais.

Pode-se dizer que no Brasil,

A educação ainda é compreendida como a política universal para os jovens, eixo central a partir do qual podem se estruturar outros programas mais focados e diversificados, como auxiliares ou complementares do processo educativo: em todos esses programas a dimensão de preparação é central. Tal como a problemática do Ensino Médio, cujas funções propedêuticas e para o trabalho são intenções distintas que geram intenso debate sobre qual a melhor forma de educar/preparar todos os jovens. [...] A maior parte dos programas de outras áreas é pensada para ser desenvolvida nos espaços escolares ou sócio-educativos correlatos. É neste sentido que, mesmo que existam programas de diferentes áreas, serão, principalmente, programas de formação, como os de trabalho, que se reduzem, quase todos, à qualificação ou ao treinamento para o trabalho (SILVA; LOPES, 2009, p. 100 e 101).

A educação, enquanto política pública, assume a perspectiva universalista, fundamentada na concepção de ser um direito universal assegurado pelo Estado. O termo universal diz respeito ao público a que se destina: em princípio todos podem acessar independente de recorte ou seleção socioeconômica ou qualquer outra. Ainda que muitas vezes haja um hiato entre o acesso e a permanência, no sentido de não evasão, não se pode diminuir a importância dessa universalidade, e os impactos que a educação pode provocar nesse grupo social não se limitam ao aumento da escolarização como um fim em si, mas enquanto uma possibilidade de que os jovens possam ler criticamente e intervir no território em que estão inseridos, descobrirem-se como sujeitos autônomos. E neste caso, marcadores sociais como a raça/ cor, gênero, orientação sexual, bem como o local de origem e a condição social incidem na forma que a juventude se coloca na relação com a educação, tendo em vista que essas questões podem contribuir para o acesso ou não à escolarização.

Equipamentos sociais como a escola e a universidade contribuem no processo de socialização da juventude. Acredita-se que estes podem ser os primeiros espaços de socialização a partir da descoberta e do autorreconhecimento, a partir da sua subjetividade e seus marcadores sociais. De acordo com Zago (2006), ao discutir sobre a permanência de estudantes de camadas populares em uma instituição de educação superior, o contato entre estudantes na mesma condição socioeconômica contribui para a criação de relações de

cumplicidade; em outros casos, o movimento estudantil pode ser um espaço que estudantes pobres possam ter o sentimento de pertencimento. O contato com outros jovens possibilita uma relação dialética de reconhecer na diversidade a sua singularidade, ao mesmo tempo em que se afirma individualmente a partir da coletividade.

Como apontado no decorrer do capítulo, a institucionalização do curso da vida, ainda que possa ser problematizada, possibilita a criação de políticas públicas específicas para as juventudes. Nesse sentido, o Estatuto da Juventude prevê que o jovem tenha direito à educação superior, seja em instituição pública ou privada, além de orientar para que jovens historicamente excluídos desse nível de ensino, ingressem na educação superior por meio da adoção de ações afirmativas.

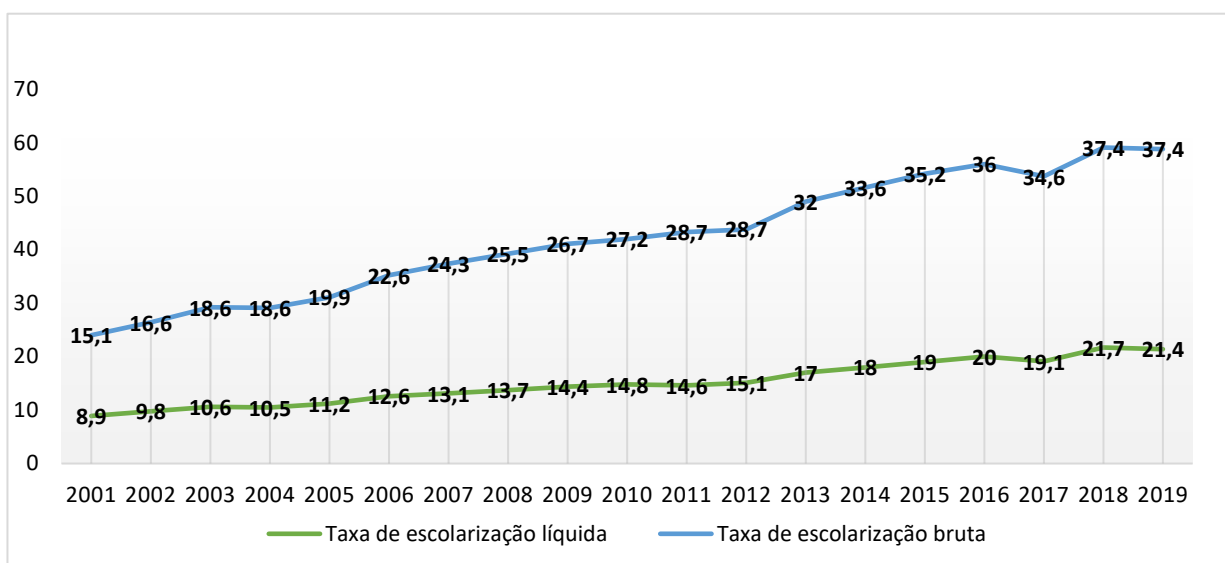
Na avaliação de Silva e Lopes (2009), a política pública por excelência destinada à juventude é a educação. Nesse ponto, chama a atenção que, se por um lado pode recair sobre a educação a responsabilidade para acesso ao emprego e geração de renda, por outro, cabe ao Estado prover meios para que as políticas educacionais sejam, de fato, acessadas pela juventude. Todavia, como aponta Azevedo (1997), o Estado neoliberal, ao mesmo tempo que reconhece a educação como importante mecanismo na redução da desigualdade social, impede que uma educação de qualidade seja assegurada a todos, uma vez que o neoliberalismo produz desigualdades que atingem todo o processo formativo. Para a autora, o Estado estimula a competitividade, transfere sua responsabilidade na oferta e condução da política educacional para a iniciativa privada e induz o termômetro de qualidade, que passa ser medida pela eficiência no cumprimento de tarefas e na redução de custos. Nesse sentido, a política educacional seria a forma de garantir a continuidade da força de trabalho. De acordo com Vasconcelos (2016), investir em educação superior para a juventude é contribuir para se alcançar maiores índices de produtividade econômica e contribuir para o planejamento dos desafios do envelhecimento populacional.

Como dito no início deste capítulo, é na taxa de escolarização líquida que se verifica o acesso da juventude à educação superior. Deste modo, compreendendo que as metas estabelecidas para ingresso da juventude na educação superior foram estruturadas no PNE 2001 – 2010<sup>46</sup> e no PNE 2014 – 2024, observa-se a evolução da taxa de escolarização no Gráfico abaixo.

---

<sup>46</sup> A meta estabelecida para a educação superior neste plano foi de prover a oferta desse nível de ensino para, pelo menos, 30% da população de 18 a 24 anos até o ano de 2010. Como nota-se no Gráfico 01, o número ficou bem abaixo da meta proposta, 14,8%.

Gráfico 01 – Taxa de escolarização bruta e líquida da população na educação superior



Fonte: Elaboração própria do autor, sistematizado por meio dos dados disponíveis nos Censos da Educação Superior (MEC/ INEP, vários anos).

Observa-se com o Gráfico acima que houve um crescimento das taxas de escolarização da população brasileira. Contudo, ao se comparar com os dados apresentados pela pesquisa de Vasconcelos (2016), nota-se que ainda é um desafio para que a juventude brasileira acesse a educação superior com equidade. Para a autora, o acesso da população jovem de 18 a 24 anos à educação superior ocorre de modo desigual a partir das questões de gênero, raça/ cor, condição socioeconômica, lugar de origem (urbano/ rural) e a região geográfica em que estão inseridos.

No que se refere ao gênero, Vasconcelos (2016) afirma que as mulheres são mais escolarizadas que os homens, 21,7% e 15,8%, respectivamente. Contudo, conforme afirma Senkevics (2021), ainda que maioria, as mulheres jovens tendem a ingressar em carreiras de menor prestígio social, o que se reflete nas disparidades salariais e de poder nas relações de gênero no mercado de trabalho.

Com relação à raça/ cor, ao longo dos anos, a partir da adoção de ações afirmativas, a juventude parda, preta e indígena pode estar presente na educação superior, apesar de ainda com uma participação bem menor do que a branca. Vasconcelos (2016) argumenta que jovens brancos têm níveis de escolaridade muito acima que os pardos, pretos e indígenas. Para a autora, enquanto que entre branco o número é de 28,1%, pardos são 11,1%, pretos 10% e indígenas apenas 5%. Pesquisas apontadas por Senkevics (2021) indicam que, entre 2000 e 2010 houve um crescimento de 291% de pardos e 384% de pretos nas instituições de educação superior. Esse aumento da juventude parda, preta e indígena nas IES é produto das políticas de ação afirmativa, do processo de massificação da oferta de vagas e também se deve, na perspectiva



do empoderamento, “a um processo de ressignificação das identidades negras e indígenas na esteira dos movimentos de combate ao racismo e de afirmação da cultura e história afro-brasileira e dos povos originários” (SENKEVICS, 2021, p. 210).

Vasconcelos (2016) afirma que as diferenças entre perfis socioeconômicos são ainda mais expressivas. Mais de 60% dos jovens com renda *per capita* familiar de três ou mais salários mínimos haviam alcançado a educação superior; esse percentual sobe para 70% nos casos de *per capita* aumenta para acima de cinco salários mínimos. Por outro lado, jovens com renda inferior a um salário mínimo eram 6,7% que cursavam ou haviam concluído esse nível de ensino. Senkevics (2021) argumenta que a composição socioeconômica dos jovens que acessam à educação superior alterou ao longo dos últimos anos. De acordo com o autor, até o início dos anos 2000, os estudantes pertencentes à quinta parcela mais rica ocupavam cerca de 75% do corpo discente, em 2015, o número era de 39%. No sentido oposto, os dois quintos mais pobres aumentaram sua presença no período. Enquanto o primeiro quinto mais pobre passou de 1,1% em 1995 para 6,0% em 2015, o segundo quinto mais pobre saltou de 1,6% para 10,1%. De todo modo, apesar da juventude negra, indígena e pobre ser um grupo mais expressivo na educação superior, o número ainda é muito abaixo do que se espera de uma sociedade democrática.

Portanto, se a juventude historicamente excluída da educação superior passou a ocupar espaço neste lugar, isso representa de fato, uma relativa redução dos privilégios dos jovens que estão localizados no topo da estratificação social. Contudo, não significa dizer que jovens com maiores e menores capitais econômicos estejam nos mesmos cursos e IES, pois,

A entrada de “novos incluídos” no sistema pode ser compensada por um rearranjo da desigualdade de acesso que, por sua vez, recria hierarquias de titulação e aloca jovens de diferentes origens sociais em posições desiguais dentro do sistema, reproduzindo mecanismos de distinção social sob o signo da estratificação horizontal (SENKEVICS, 2021, p. 211).

Os sujeitos que ingressam enfrentam dificuldades que, embora reflitam a condição socioeconômica, a ultrapassam. De acordo com Zago (2006), a inserção marginalizada da juventude pobre na universidade reflete a trajetória escolar do estudante e de sua família. A escolha do curso se daria pela possibilidade de aprovação, o que representaria (e tem representado) uma seletividade social na escolha das carreiras. Assim, não existiria uma verdadeira escolha, “mas uma adaptação, um ajuste às condições que o candidato julga condizentes com a sua realidade e que representam menor risco de exclusão” (ZAGO, 2006, p. 232). A troca de curso, por mais de uma vez até, é uma consequência onerosa na trajetória

acadêmica desses jovens, culminando com esgotamento de prazos para integração curricular e para recebimento de bolsas.

Almeida (2021) argumenta sobre as dificuldades materiais e simbólicas vivenciadas por estudantes com desvantagens econômicas e educacionais. É certo que as dificuldades materiais são as mais conhecidas, pois dizem respeito à condição objetiva do estudante em se alimentar, ter equipamentos eletrônicos para acompanhar atividades, deslocar-se até às IES e até mesmo ter que trabalhar para continuar estudando. Andrade (2020), ao defender o SiSU enquanto uma política pública, afirma que o sistema seleciona educacional e socialmente os candidatos, uma vez que a sociedade brasileira é desigual. Além disso, se por um lado é uma política eficaz na seleção para o acesso à educação superior pública, por outro é fundamental que se tenha políticas para a permanência desses estudantes nas IES até a diplomação.

Destaca-se que as dificuldades simbólicas, apesar de mais sutis e menos explícitas, também interferem na permanência do estudante na educação superior. Almeida (2021) indica que os possíveis desdobramentos desses entraves simbólicos se encontram no domínio da linguagem e na leitura conceitual<sup>47</sup> dos conteúdos estudados em sala de aula. O autor infere que a leitura exigida no espaço universitário pressupõe a manipulação de referenciais simbólicos que estão distantes até mesmo dos estudantes brasileiros de origem social mais elevada. Pode-se dizer que esse processo de iniciação no mundo acadêmico antecede a sua entrada na educação superior, uma vez que é necessário um capital de informações sobre o funcionamento do sistema universitário (BOURDIEU, 2007), que perpassa desde a escolha do curso até seus possíveis resultados no volume de capital cultural que poderá ser acumulado.

Bourdieu (2007) argumenta que os processos de exclusão e eliminação não se limitam apenas no convencimento de que as pessoas provenientes de famílias desfavorecidas econômica e culturalmente não acessem os estabelecimentos educativos. Com a chamada democratização dos estabelecimentos educacionais, os marginalizados entenderam que não bastava frequentar a escola e ter sucesso para ter acesso a posições sociais desejadas, pois a própria escola atua como uma estrutura de seleção e exclusão. Para o autor, as práticas de exclusão são sutis, contínuas, graduais, o que as torna socialmente legitimadas, pois aparenta a democratização, mas no seu interior exclui de modo continuado em todo o percurso escolar, mantendo em seu meio aqueles que exclui, contentando-se em direcioná-los para os ramos menos desvalorizados.

---

<sup>47</sup> Almeida (2021) se refere a apreensão das questões teórico-metodológicas, premissas do autor, as ideias centrais do texto, as teorias divergentes.

O sistema escolar atua, portanto, como um eficaz instrumento de conservação social, legitimando as desigualdades sociais e sancionando a herança cultural transmitida pelas famílias. Como aponta Bourdieu (2007), a escola, por meio de seus conteúdos, métodos e técnicas de transmissão e consoante seus critérios de avaliação, age de acordo com as suas exigências culturais próprias, desconsiderando a herança cultural dos despossuídos de capital cultural e atuando para a conservação dos valores que validam a ordem social. No que se refere aos estudantes da educação superior,

[...] os estudantes originários das classes populares e médias serão julgados segundo a escola de valores das classes privilegiadas, que numerosos educadores devem à sua origem social e que assumem de bom grado, sobretudo se o seu pertencimento à elite datar de sua ascensão ao magistério. Dá-se uma inversão dos valores – a qual, através de uma mudança de signo, transforma o sério em espírito de sério e a valorização do esforço em uma mesquinha indigente e laboriosa, suspeita de compensar a ausência de dons – a partir do momento em que o *ethos* pequeno-burguês é julgado segundo o ponto de vista do *ethos* de elite, ou seja, aferido pelo diletantismo do homem culto e bem nascido. De modo oposto, o diletantismo que os estudantes das classes favorecidas exprimem em várias condutas e o próprio estilo de suas relações com uma cultura que eles não devem jamais totalmente à escola, respondem às exigências objetivamente inscritas na instituição (BOURDIEU, 2007, p. 54-55).

Sobre a região geográfica, as desigualdades regionais também impactam na escolarização. De acordo com Vasconcelos (2016), nas regiões Norte e Nordeste, 12% da juventude brasileira alcançava a educação superior contra 25% na região Sul, 24% no Centro Oeste e 22% no Sudeste. A autora acrescenta a informação que nas regiões Norte e Nordeste, 60% dos jovens não possuíam o requisito mínimo para se matricularem em alguma IES, sendo que 35% não haviam finalizado o ensino fundamental. No Sul e no Sudeste, esses números representam cerca de 47% e 20%, respectivamente.

Outro dado relevante que confirma as disparidades regionais pode ser obtido no Painel de Monitoramento do PNE<sup>48</sup>. De acordo com os dados apresentados pelo site, em 2020 a taxa de escolarização líquida nacional é de 28%, mas as taxas por região possuem disparidades. Essa informação pode ser ilustrada com o fato de que, enquanto as regiões Norte e Nordeste possuem médias abaixo da nacional, 24,8% e 20,8%, as regiões Sudeste, Sul e Centro Oeste possuem taxas mais altas, 30,8%, 34,1% e 34,5%, respectivamente. No entanto, entre os próprios estados de uma mesma região há discrepância<sup>49</sup>. Mesmo que se considere a inexistência de metas por

---

<sup>48</sup> <https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?dashboard>. Acesso em 15 de mai. de 2022.

<sup>49</sup> Na região Sul dois estados teriam ultrapassado a meta 12: Paraná 35,7% e Santa Catarina 35,6%, já o Rio Grande do Sul ainda não teria alcançado, 31,3%. Enquanto na região Centro Oeste, o Distrito Federal e Goiás também teriam alcançado, 44,5% e 33,9%, respectivamente. Mato Grosso e Mato Grosso do Sul estão com as taxas abaixo do que foi estabelecido no PNE, sendo, nessa ordem, 31,7% e 28,0%.

região, os dados por região/ unidade federativa demonstram as disparidades; acredita-se ainda, que dentro da mesma unidade da federação a distribuição de matrículas também não é homogênea. Os dados identificados desafiam e devem ser considerados, para se traçar estratégias eficazes que visem o aumento e qualificação da escolaridade juvenil.

Com relação ao local de residência, Vasconcelos (2016) afirma que entre os residentes em áreas urbanas, 21,2% chegam à educação superior, já nas áreas rurais, o número era de apenas 4,6%. Sobre essa questão, é importante retomar as discussões elaboradas por Zago (2013). Conforme a autora, a juventude rural também pode ser caracterizada como os “novos públicos” nas IES. Ela afirma que o significado socialmente atribuído ao aumento do nível de escolarização não está isolado das condições sociais de reprodução do campo e das exigências de formação no mercado de trabalho urbano; mas inclui também a busca de realização pessoal, isto é, a perspectiva de construção de um modo de ser jovem e de sua identidade.

As desigualdades de gênero no meio rural contribuem para a maior escolarização feminina, já que a divisão do trabalho, a distribuição da herança e o gerenciamento da propriedade permanecem favorecendo os homens em detrimento das mulheres (ZAGO, 2013). Ainda segundo a autora, as mulheres que migram em busca de oportunidades no meio urbano objetivam não apenas a inserção no mercado de trabalho, mas também a continuidade dos estudos.

Nessa perspectiva, Vasconcelos (2016) enaltece o estabelecimento de cotas para o ingresso em IES públicas; a tais políticas tem se devido ao aumento das oportunidades de acesso para a população parda, preta e indígena. De modo geral, a juventude brasileira tem ocupado espaços na educação superior, ainda assim é fundamental que haja maior inclusão de jovens pardos, pretos e indígenas, de baixa renda e moradores das regiões Norte e Nordeste do Brasil. As cotas sociais são um importante mecanismo de ingresso, contudo, elas são utilizadas apenas nas IES públicas e, como indicado no primeiro capítulo, essas instituições possuem menor participação no número de vagas e matrículas de toda a estrutura da educação superior brasileira. Nesse sentido, conclui-se que o Estado deve ampliar a oferta de vagas em IES públicas, assim como políticas de assistência estudantil, como forma de assegurar a permanência desta população até a sua diplomação, uma vez que a ampliação de vagas não implica automaticamente a manutenção da taxa de matrículas.

O acesso da juventude à educação superior pelo viés do direito social está fundamentado na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Plano Nacional de Educação, bem como no Estatuto da Juventude. Assistiu-se a adoção de políticas

educacionais que possibilitaram a ampliação da estrutura da educação superior pública federal entre 2005 e 2012, bem como a reestruturação para o ingresso com o SiSU e o ENEM; essas políticas foram catalizadoras, levando ao crescimento do número de estudantes que migraram de cidades e estados para cursar este nível educacional. Cardoso et. al. (2022) discute que o SiSU potencializou o ingresso não apenas de estudantes oriundos de outros estados da federação, como também de estudantes com renda familiar de até 3 salários mínimos.

Do ponto de vista mais geral, no processo de construção histórica do seu significado, a juventude incorporou algumas características que passaram a fazer parte da sua representação social, como o sentimento de liberdade e desprendimento; características estas que tornam os jovens mais suscetíveis a novas experiências. Para Dutra, Azevedo e Laier (2018, p. 126): “compreende-se esse ciclo de vida a partir da constituição de um *ethos* capaz de ultrapassar as fronteiras territoriais e simbólicas aos quais estiveram circunscritos durante a infância e adolescência”. Nesse sentido, a migração estudantil para a juventude não se limita à possibilidade de acessar a educação superior como um direito social, podendo configurar-se em uma experiência de ordem mais ampla, até mesmo estruturante de um projeto de vida, uma vez que este tipo de deslocamento pode ser entendido como um momento de descobertas e de aprofundamento das construções identitárias. O próximo item pretende discutir a relação entre um conjunto de políticas educacionais: ENEM, SiSU, REUNI, PNAES e a Lei de Cotas, que tiveram (e ainda têm) como objetivo contribuir para o aumento da escolaridade da juventude e potencializar a migração estudantil interestadual.

## **2.2 – A migração estudantil estruturada como política educacional para ingresso na educação superior**

As políticas públicas são elaboradas, implementadas, financiadas, monitoradas e avaliadas pelo Estado e devem contar com a participação da Sociedade Civil organizada, seja por meio da participação direta nas instâncias de controle social (Conselhos e Conferências), seja de formas indiretas, ao ter suas demandas reconhecidas e encampadas no âmbito institucional: por meio de pesquisas, que avaliam e monitoram as políticas sociais; de ações educativas; e/ou subsidiando projetos de lei que objetivam fortalecer o Estado democrático de direito

Pode-se dizer, então, que as políticas públicas são as sínteses resultantes das lutas empreendidas nos diversos campos sociais e encampadas pelos agentes institucionais e sociais (representantes da Sociedade Civil, sejam os favoráveis a maior participação do Estado ou os

que buscam ofertar serviços típicos de Estado, decorrente de sua desresponsabilização), isto é, da interação entre Estado e Sociedade Civil. Assim sendo, as políticas públicas resultam dos contextos políticos, econômicos e sociais. A conjuntura internacional, por meio de intervenções dos organismos multilaterais, como o FMI, BM, ONU, também influenciam fortemente na sua elaboração.

No entanto, apesar das influências na elaboração, as políticas são ressignificadas em cada Estado, não são, portanto, transplantadas mecanicamente, como argumenta Azevedo (2004), uma vez que em cada contexto, os agentes sociais criam estratégias de resistências a estes receituários impostos pelos organismos internacionais. Conforme a autora (2004, p. XV) “as diretrizes que desnacionalizam o Estado-nação em função da acumulação do capital são sujeitas a processos de recontextualização impingidos pelas características históricas da sociedade a que se destinam”.

De acordo com Souza (2006) a definição do conceito de política pública é perpassada pelas respostas aos questionamentos, quem ganha o quê, por quê e que diferença faz. Para a autora, as políticas públicas são campos multidisciplinares, comportam várias disciplinas, teorias e modelos analíticos, assumem uma visão holística do tema; e por isso não se resumem a uma área do conhecimento, o que não significa falta de coerência teórica e metodológica, mas remontam às multiplicidades de “olhares” de que resultam. Além disso, as políticas se desdobram em planos, programas, projetos e, em alguns casos, uma nova legislação.

Bourdieu (1989) chama a atenção que os operadores da política atuam com o objetivo de conquistarem, ampliarem e se manterem no poder. Nesse sentido, a implementação de políticas pode ser uma ação com essa finalidade. Todavia, não se pode minimizar o papel da Sociedade Civil, uma vez que

[...] o Estado, via de regra, reage às pressões sociais, seja atendendo-as, negociando-as, repelindo-as, absorvendo-as mesmo que parcialmente, etc. mas (re)age em acordo com tais pressões, e isto lhe dá sentido. Assim, é necessário considerar que qualquer política pública não pode ser entendida como iniciativa isolada e unidirecional do Estado ou, ainda menos, do governo (SOUZA, 2016, p. 77).

A Constituição Federal de 1988 assegurou que a educação é direito de todos, dever do Estado e da família; assim sendo se constitui como política pública. As políticas educacionais criadas após este período pretendem colocar em prática os direitos sociais previstos na Constituinte. O direito à educação é um consenso na sociedade, todos têm direito. No entanto, como Souza (2016) infere, as condições para que este direito se cumpra e seus limites (acesso

físico e condições de aprendizagem) são expressão da disputa entre muitos grupos (intra e extra governos; entre classes sociais).

As políticas educacionais, como outras políticas, se localizam nesse contexto de negociação entre Estado e Sociedade Civil. Souza (2016) chama a atenção que desvelar o campo da política educacional contribui para o conhecimento sobre as disputas do e no Estado. Como discutido no Capítulo 1, o Estado não é neutro, as políticas públicas implementadas sofrem influências dos posicionamentos político-ideológicos de quem está à frente do governo, tanto no que se refere à concepção como à qualidade, à gestão e ao financiamento.

A expansão da educação superior é uma demanda legítima e requerida por diversos atores sociais. O aumento de matrículas neste nível de ensino foi influenciado por organismos internacionais e representantes do campo econômico, consubstanciadas por políticas educacionais como a própria Constituição de 1988, a LDBEN e os PNEs (Lei nº 10.172/2001 e Lei nº 13.005/2014) e reivindicada socialmente. Os planos, programas, sistemas e legislações decorrentes têm por finalidade atingir as metas de escolaridade da educação terciária.

Neste ponto cabe um questionamento, na construção deste texto parte-se da hipótese de que a migração estudantil interestadual vem se estruturando enquanto política educacional. No entanto, questiona-se: a migração estudantil interestadual é uma política educacional?

Para responder tal questionamento é importante ter em mente que o debate não se esgota, é um convite para que mais reflexões sejam feitas acerca do tema. É importante dizer que não há uma política educacional de migração estudantil, com objetivos, diretrizes e indicadores, estruturada em um documento. No entanto, entende-se que a migração estudantil/ mobilidade estudantil decorre da articulação entre os planos, programas e sistemas implementados com a intenção de ampliar o acesso e permanência na educação superior.

Souza (2006) demonstra que após seu desenho e formulação, as políticas públicas se desdobram em planos, programas, projetos, bases de dados, ou sistema de informação, pesquisas e, a depender, aprovação de uma nova legislação. Partindo do pressuposto que as políticas educacionais para expansão da educação superior estruturam em um arcabouço jurídico diverso, em quase todas elas a mobilidade/ migração estudantil é apontada como uma de suas finalidades. O Quadro 07 apresenta o compilado dessas políticas.

Quadro 07 – Políticas educacionais que versam sobre a migração/ mobilidade estudantil

<b>Programa/ Plano/ Lei/ Sistema</b>	<b>Instrumento normativo</b>	<b>Texto</b>
Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI	Decreto nº 6.096/2007.	Art. 2º O Programa terá as seguintes diretrizes: II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;
Programa Ciência sem Fronteiras	Decreto nº 7.642/2011	Art. 2º São objetivos do Programa Ciência sem Fronteiras: II - ampliar a participação e a mobilidade internacional de estudantes de cursos técnicos, graduação e pós-graduação, docentes, pesquisadores, especialistas, técnicos, tecnólogos e engenheiros, pessoal técnico-científico de empresas e centros de pesquisa e de inovação tecnológica brasileiros, para o desenvolvimento de projetos de pesquisa, estudos, treinamentos e capacitação em instituições de excelência no exterior;
Sistema de Seleção Unificado	Portaria Normativa MEC nº 21/2012	Art. 14. O estudante deverá efetuar sua inscrição no Sisu, especificando: I - em ordem de preferência, as suas opções de vaga em instituição, local de oferta, curso, turno; e II - a modalidade de concorrência, conforme o disposto no art. 15 desta Portaria.
Plano Nacional de Educação	Lei nº 13.005/2014	Estratégia 12.12 Consolidar e ampliar programas e ações de incentivo à mobilidade estudantil e docente em cursos de graduação e pós-graduação, em âmbito nacional e internacional, tendo em vista o enriquecimento da formação de nível superior.

Fonte: Elaboração própria do autor.

Apesar de não aparecer na Portaria Normativa MEC, que sistematiza o ENEM, a partir do ano de 2009, como se verá adiante, o aumento da mobilidade/ migração estudantil era uma das justificativas para a sua redefinição. A partir do Quadro 07, nota-se que a partir dos anos 2000, a mobilidade/ migração estudantil passou a ser uma preocupação nas políticas educacionais. Braz (2015) destaca que a educação vem sendo impactada pela globalização econômica e cultural, ocasionando uma redefinição das políticas elaboradas pelos governos nacionais com o objetivo de competitividade econômica. Como discutido no Capítulo 1, isso se deu tanto internamente, com o SiSU, e internacionalmente com o Ciências Sem Fronteiras. A migração estudantil, por sua vez, compõe esse conjunto de medidas orquestradas, como um fenômeno engendrado decorrente da expansão da educação superior pública.

Avançando da caracterização da política à sua avaliação, Souza (2016) destaca que existem dois tipos de avaliação na área de políticas educacionais, uma delas remete à avaliação de políticas, que se relaciona com a avaliação entre o proposto, o executado e como se executou



e quais resultados foram alcançados. O segundo tipo diz respeito a avaliação política, que, partem das “intenções proferidas frente aos determinantes mais gerais para demonstrar o quanto a política educacional pode estar respondendo à lógica, meramente econômica ou administrativa, externa às demandas propriamente educativas” (SOUZA, 2016, p. 80). Estariam além das intenções políticas, seriam considerados desdobramentos, nesse sentido, as migrações estudantis interestaduais seriam avaliadas como consequência do objetivo primeiro: expandir o acesso à educação superior.

Em suma, as migrações estudantis interestaduais vêm se estruturando enquanto política educacional, porque se configuram em um conjunto de políticas educacionais que, além de objetivar a ampliação da educação superior, intencionam esse deslocamento. Não sendo, portanto, uma política educacional no sentido estrito, mas circunscreve em seu sentido político, decorrente de um arcabouço normativo que visa a expansão de matrículas neste nível de educação.

No caso brasileiro, a primeira aproximação com as migrações estudantis internacionais se dá com o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), criado em 1965 por meio do Decreto Presidencial nº 55.613<sup>50</sup>. Destinado a estudantes oriundos de países periféricos com que o Brasil mantém acordo educacional, cultural ou científico-tecnológico, representam para estudantes migrantes a possibilidade de realizar seus estudos de graduação em IES brasileiras. Ressalta-se que este movimento consiste na vinda de estrangeiros para o Brasil e até hoje recebe fluxos consideráveis de estudantes de diversos países da América Latina, África e Ásia.

Na década de 1970, conforme Braz (2015), houve o primeiro grande movimento de mobilidade acadêmica internacional consubstanciado em uma política pública do governo brasileiro que foi a qualificação dos professores universitários. Neste período, A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) e o Conselho Nacional de Pesquisa Científica e Tecnológica (CNPq) destinaram bolsas de mestrado e doutorado para a formação de pesquisadores, brasileiros e do exterior, e ampliaram e reestruturaram os programas de financiamento das pesquisas. Neste período, muitos professores se deslocaram para os Estados Unidos da América para a formação neste nível educacional.

Por conseguinte, pode-se dizer que as políticas migratórias educacionais também seriam respostas ao sistema político e econômico de um período histórico. Braz (2015) argumenta que desde a década de 1980 multiplicaram os programas de intercâmbios educativos e de

---

<sup>50</sup> Atualmente é regido pelo Decreto nº 7.948/2013.

cooperação técnica, com fins de mobilidade estudantil. Na Europa, o Programa Erasmus, *European Action Scheme for the Mobility of University Students*, atua desde o final do Século XX com o propósito de facilitar o deslocamento de estudantes entre os países europeus. Este programa seria um dos pilares que fundamentaria o Processo de Bolonha<sup>51</sup>, que pode ser definido como uma política pública transnacional com o objetivo de regulamentar o sistema de educação europeu e assegurar sua competitividade diante da economia globalizada.

Já no que se refere aos deslocamentos estudantis internos, em 2003 foi criado o Programa de Mobilidade Acadêmica (PAMA) por meio do convênio firmado entre a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e as IFES associadas. Este programa possibilita que estudantes regularmente matriculados em algum curso de graduação em instituições federais curse, por até dois semestres letivos, componentes curriculares em outra instituição conveniada. Após esse período, o estudante retorna à instituição de origem. Ressalta-se que o PAMA é um programa criado pela ANDIFES, portanto, não se configura como política pública de Estado.

Infere-se que as migrações estudantis possuem uma intencionalidade para além do aumento de escolaridade. Enquanto políticas educacionais capitaneadas pelo Estado, podem atender acordos políticos que são considerados estratégicos para o desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e social para os Estados-Nação. Todavia, independentemente do programa e duração, tais deslocamentos contribuem para a criação de novos significados e novas representações não só na vida do estudante que participa deste movimento, mas de todo o campo universitário.

Feitas tais considerações, é fundamental entender que, na contemporaneidade, a migração estudantil interestadual se coloca enquanto um movimento recente, que foi potencializada no contexto das políticas públicas educacionais como o ENEM, REUNI, SiSU, Lei de Cotas e PNAES. Os próximos itens discutirão cada uma dessas políticas e sua implementação na Universidade Federal de Goiás, lócus desta pesquisa.

---

<sup>51</sup> Em 1999, 29 ministros de Estado da Educação assinaram a Declaração de Bolonha, com o objetivo de estabelecer e promover o sistema europeu de educação superior. Ao longo dos anos diversos países aderiram à Declaração. Atualmente são signatários do Processo: Albânia, Andorra, Armênia, Áustria, Azerbaijão, Belarus, Bósnia Herzegovina, Bulgária, Croácia, Chipre, República Tcheca, Dinamarca, Estônia, Finlândia, França, Alemanha, Geórgia, Grécia, Hungria, Vaticano, Islândia, Irlanda, Itália, Cazaquistão, Letônia, Liechtenstein, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Moldávia, Montenegro, Holanda, Noruega, Polônia, Portugal, Rússia, Romênia, Eslováquia, Eslovênia, Espanha, Suécia, Suíça, Sérvia, Macedônia, Turquia, Ucrânia e Reino Unido.

### 2.2.1 – O Exame Nacional do Ensino Médio

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi instituído em 1997 por meio da Portaria MEC nº 438, de 28 de maio de 1998, tinha por finalidade avaliar o desempenho dos concluintes do ensino médio. A partir do ano de 2009, por meio da Portaria MEC nº 109, de 27 de maio de 2009, passou a ser utilizado como um exame unificado de acesso ao ensino superior em instituições federais. Conforme o item III do Art. 2º da referida Portaria, um dos objetivos do ENEM consiste em: “estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes, pós-médios e à Educação Superior” (BRASIL, 2009).

Antes de discutir a intencionalidade do ENEM, é importante fazer menção aos exames admissionais na educação superior ao longo da história, uma vez que este exame, enquanto substitutivo do vestibular, também cumpre o mesmo papel de selecionar técnica e socialmente os estudantes a partir do seu capital cultural e escolar.

Ao longo da história, a oferta de vagas na educação superior brasileira é muito menor que a demanda. Nessa direção, Lima, Lima e Cardozo (2016) argumentam que, em diversos momentos históricos, a educação superior materializa-se como uma política social influenciada por forças sociais nacionais e internacionais, que representam interesses antagônicos, disputando a hegemonia pela sua formatação e regulação. Com isso, o Estado age para prover e regular este nível de ensino, por meio de diretrizes e ações centralizadas ou descentralizadas, como aconteceu nas diversas reformas educacionais. No contexto sócio-histórico do início do Século XX, na mediação da disputa entre a Igreja Católica e intelectuais, que lutavam pela concepção de educação, laica e democrática, facultou-se a instituições privadas a prática da educação formal, atendendo, então, aos interesses dos dominantes do campo econômico; trata-se do processo de desregulamentação do setor que ocorreu a partir da década de 1990 com o governo FHC, como foi indicado no primeiro capítulo desta dissertação. Lima, Lima e Cardozo (2016) argumentam que a trajetória normativa jurídica da educação superior brasileira atende aos interesses da economia capitalista e não da educação como bem público e política social pública. Para as autoras, as políticas regulatórias do ingresso na educação superior não têm contribuído para a sua democratização. Pode-se dizer que o vestibular ocuparia a função de servir como uma barreira social, legitimado sobre a lógica de selecionar os mais preparados.

Os exames de seleção para o ingresso na educação superior sempre estiveram presentes desde os seus primórdios. Tais exames foram um eficiente mecanismo de hierarquização dos cursos e exclusão social, tendo em vista os pré-requisitos exigidos, como habilitação em

diversas línguas, o conhecimento em outras disciplinas e o pagamento de taxa de matrícula. Para Lima, Lima e Cardozo (2016), a educação superior era privilégio das elites.

Conforme Bourdieu e Passeron (1992), os exames travestem-se de neutralidade, que supostamente assegura a todos a igualdade formal diante de provas idênticas e que garantiria aos indivíduos dotados de títulos idênticos a igualdade de oportunidades de acesso à universidade. Estes exames funcionam como um instrumento de inculcação da cultura dominante, nesse sentido,

Nada é mais adequado que o exame para inspirar a todos o reconhecimento da legitimidade dos veredictos escolares e de hierarquias sociais que eles legitimam, já que ele conduz aquele que é eliminado a se identificar com aqueles que malogram, permitindo aos que são eleitos entre um pequeno número de elegíveis ver em sua eleição a comprovação de um mérito ou de um “dom” que em qualquer hipótese levaria a que eles fossem preferidos a todos os outros (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 171).

O mecanismo de seleção para ingresso na educação superior foi oficialmente instituído pelo Decreto 8.659 no ano de 1911, que aprovou a Lei Orgânica do Ensino Superior. A chamada Reforma Rivadávia Corrêa, em seu Art. 65, exigia que o candidato passasse por um exame que o habilitasse a ocupar aquela vaga. Esse exame foi denominado de vestibular com a Reforma Carlos Maximiliano, em 1915. Lima, Lima e Cardozo (2016) discutem que o vestibular surgiu na República como meio de legitimar a seletividade da política educacional e a elitização da educação superior, justificado pela busca da qualidade e valorização do diploma em um contexto de ampliação desse nível de educação pela via privada e desfavorável à gratuidade, mesmo em estabelecimentos oficiais.

Na década de 1960, no contexto da ditadura militar, com a Reforma Universitária<sup>52</sup>, uma série de mudanças atingem diretamente as universidades, como a alteração estrutural do sistema, como a instituição do sistema de créditos, departamentalização e também a instituição do vestibular classificatório, ou seja, aprovado, classificado e não classificado dentro das vagas. Nesse cenário, foi criada, em 1970, a Comissão Nacional do Vestibular Unificado (CONVESU). De acordo com Teramatsu e Straforini (2022), a CONVESU padronizou o cômputo do resultado e classificação dos candidatos, fixou a taxa de inscrição em Cr\$ 120 (cerca de meio salário mínimo) e unificou as datas dos vestibulares para impedir as migrações estudantis interestaduais. Ao longo dos anos, os vestibulares deixaram de ser centralizados pela CONVESU e cada instituição voltou a realizar suas provas.

---

<sup>52</sup> Para uma leitura aprofundada sobre a Reforma Universitária da Ditadura Militar, consultar Minto (2011).

Com a aprovação da Constituição Federal de 1988, não houve grandes alterações no processo de ingresso às universidades públicas; essa estrutura será modificada somente a partir do ano de 2009 com a redefinição do ENEM e a implementação do Sistema de Seleção Unificada (SiSU). Ressalta-se que, desde a sua criação, em 1998, o MEC já objetivava utilizar o ENEM para subsidiar o acesso à educação superior.

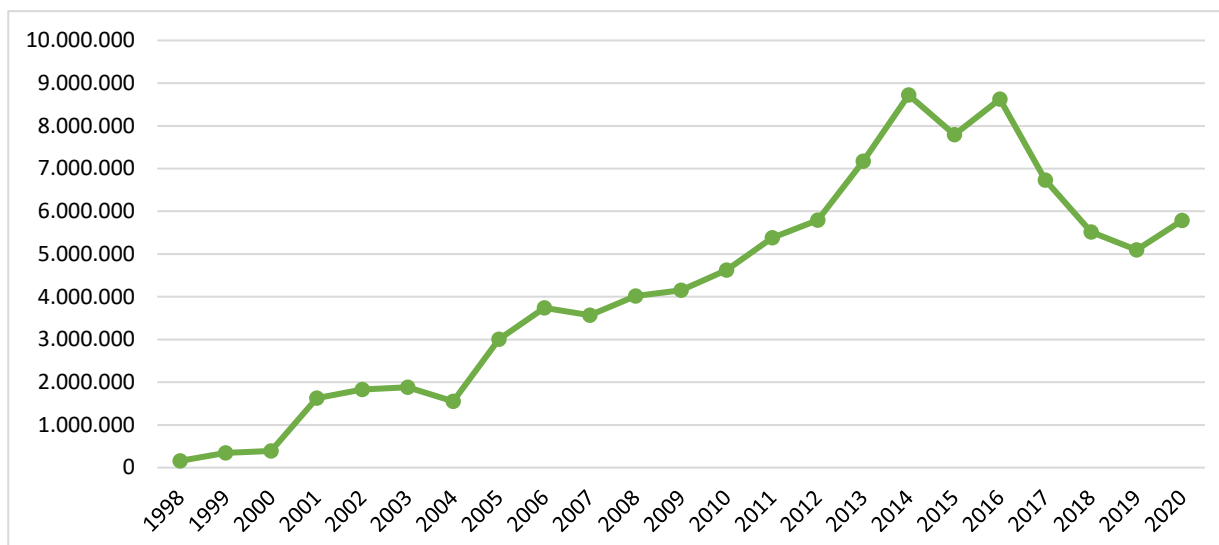
Em 2009, o MEC apresentou uma proposta de reformulação do ENEM para torná-lo processo unificado para ingresso às instituições públicas federais de educação superior conjuntamente com o SiSU, sistema centralizado e informatizado que disponibiliza vagas aos candidatos participantes do exame em instituições que aderiram ao sistema. O ENEM deixaria de ter 63 questões de múltipla escolha e uma redação em um único dia, como ocorreu até 2008, passando a ser elaborado com base da Teoria de Resposta ao Item (TRI), sendo constituído de uma redação e 180 questões, subdivididas em quatro áreas: a) linguagens, códigos e suas tecnologias, b) ciências humanas e suas tecnologias, c) ciências da natureza e suas tecnologias e d) matemática e suas tecnologias, com 45 questões em cada área do conhecimento e aplicadas em 02 dias<sup>53</sup>.

Como indicado no primeiro capítulo, o ENEM passou a ser utilizado para ingresso na educação superior pública e privada, conseqüentemente houve um aumento na quantidade de inscritos. O ano de 2014 teve o maior número de inscritos na sua história, 8.722.290; a partir do ano de 2016, no contexto pós-golpe parlamentar e midiático, houve uma queda brusca no número de inscritos, chegando a 2019 com 5.095.308 inscritos. Desde que o ENEM foi reformulado em 2009, somente em 2009 e 2010 houve menos inscritos do que em 2019. Conforme demonstrado no Gráfico 02, a seguir.

---

<sup>53</sup> Desde sua redefinição, em 2009, o ENEM era aplicado no sábado e no domingo do mesmo final de semana, a partir de 2017, após consulta pública realizada pelo INEP, o exame passou a ser aplicado em dois domingos consecutivos.

Gráfico 02 – Inscritos no ENEM ao longo dos anos



Fonte: Elaboração própria do autor organizado por meio dos dados disponíveis no site do INEP.

A justificativa para essa ampliação pode estar na articulação do exame como principal forma de acesso à educação superior nas IES públicas e privadas. A contar de 2005, a nota do ENEM passou a ser utilizada para ingresso em IES privadas, com o PROUNI; desde 2009, tornou-se dispositivo obrigatório para ingresso na maioria das IFES, por meio do SiSU, e a partir de 2016 é exigido para os que pretendem o financiamento por meio do FIES. Teramatsu e Streforini (2022) acrescentam outros motivos para a elevação do número de inscritos, que são: a isenção da taxa de inscrição para estudante em vulnerabilidade socioeconômica e o fato de que houve uma expansão da abrangência territorial de aplicação dos exames, em 2004, 607 municípios aplicavam a prova, já em 2019, esse número foi de 1.727.

Nessa direção, o documento “*Proposta: unificação dos processos seletivos das Instituições Federais de Ensino Superior a partir da reestruturação do Exame Nacional do Ensino Médio*” (MEC, 2009), elaborado pelo Ministério da Educação e apresentado à ANDIFES, reconhecia a importância do vestibular e a legitimidade que ele tinha perante a sociedade. A justificativa para a utilização do ENEM residia na crítica à centralização dos vestibulares, na possibilidade deste novo mecanismo orientar o currículo do ensino médio e na baixa mobilidade dos estudantes para disputarem vagas fora dos seus estados de residência. Sobre essa questão,

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2007 (Pnad/IBGE) mostram que, de todos os estudantes matriculados no primeiro ano do ensino superior, apenas 0,04% residem no estado onde estudam há menos de um ano. Isso significa que é muito baixa a mobilidade entre estudantes nas diferentes unidades da Federação.

Ainda que o Brasil seja um país com altas taxas de migração interna, isso não se verifica na educação superior (MEC, 2009, p. 02).

Ressalta-se que cada IFES, dispendo-se de sua autonomia universitária, poderiam utilizar o ENEM como processo seletivo dentre quatro possibilidades: 1) Como fase única, articulada com o SiSU; 2) Como primeira fase; 3) Combinado com o vestibular da instituição; 4) Como fase única para as vagas remanescentes do vestibular.

De acordo com Andriola (2012), a utilização do ENEM seria vantajosa por diversos motivos, dentre eles: a redefinição das questões, que deixariam de ser elaboradas baseadas nos conteúdos escolares formalmente ensinados na educação básica e passariam a considerar habilidades e competências humanas, por meio de questões problemas e propostas para a sua resolução; oferta de maiores oportunidades de ingresso na educação superior, tendo em vista que o ENEM se articula com um sistema nacional de seleção e promoção de mobilidade regional dos candidatos aprovados como forma de oportunizar conhecimento da heterogeneidade histórica, social, cultural, linguística e étnica do país. De acordo com o autor, articulada a uma política de assistência estudantil e a ações extensionistas, uma vez que estas permitirão que os estudantes conheçam as realidades e peculiaridades sociais diversas. Assim, pode-se afirmar que a mobilidade estudantil seria um dos pilares para a redefinição do ENEM.

De modo geral, entende-se que com a reformulação metodológica e sua utilização como ingresso nas IES brasileiras, o ENEM se coloca como uma ferramenta importante na democratização do acesso à educação superior, tendo em vista sua logística e organização adequadas à sua concepção. Ou seja, permite que candidato, que pleiteia vaga em regiões diferentes da sua de origem, possa realizar a prova em um local mais próximo da sua residência; aponta-se como favorável também o fato de permitir que um candidato concorra às vagas já com sua nota em mãos.

Todavia, a lógica da meritocracia e a competitividade permanecem presentes na sua aplicação. Nestes termos, não se pode falar em democratização quando se coloca na mesma disputa estudantes com percursos formativos diferentes. O ENEM, além de selecionar os estudantes com as maiores notas, também promove um ranqueamento entre as escolas, como vem acontecendo com escolas da educação básica e também de instituições da educação superior. De certa forma, reafirma a lógica neoliberal - meritocracia e competição -, em que os próprios estudantes são os responsáveis pelo desempenho na prova, pelo tipo de educação que lhe é ofertada e até mesmo pelas condições materiais de existência. Argumenta-se que os professores também são responsabilizados pelos índices alcançados, desconsiderando-se as

condições de trabalho docente. A qualidade da educação, nesse formato, é avaliada pela posição dos rankings.

Merece destaque que, com a concorrência em nível nacional, estudantes que são originários de lugares em que há uma baixa qualidade da educação básica, poderão ficar ainda mais distantes da classificação para o ingresso em um curso superior. Com a padronização das provas, espera-se que os estudantes tenham acesso ao mesmo conteúdo, contudo, em muitos lugares há um déficit de professores de disciplinas, como química, física e biologia, ou seja, condições desiguais conformam-se em uma “competição” desigual e, portanto, injusta.

Ainda sobre a questão dos conteúdos, menciona-se que a realização de uma prova com o mesmo conteúdo para os estudantes das diversas regiões do país, coloca em xeque as particularidades regionais de formação e o próprio percurso formativo dos estudantes. Desde a década de 1990, o Brasil passou a adotar provas homogeneizadoras com o objetivo de avaliar todos os níveis de ensino em escala nacional<sup>54</sup>. Essas avaliações em larga escala reduzem o processo educativo aos dados quantitativos, padronizam o desenvolvimento de habilidades e competências e induzem a estruturação curricular ao que é necessário para passar na prova, limitando cada vez mais a prática docente no cotidiano escolar e a autonomia dessas instituições. No que se refere à UFG, a instituição passou a utilizar a nota do ENEM combinado com o vestibular desde o ano de 2011.

### *2.2.2 - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais*

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) foi instituído por meio da Portaria nº 6.096, de 24 de abril de 2007. O REUNI tinha por diretrizes redução da taxa de evasão, a ocupação das vagas ociosas e o aumento do número de vagas, prioritariamente em período noturno; ampliação da mobilidade estudantil; diversificação das modalidades de graduação; ampliação das políticas de inclusão e assistência estudantil, formação flexível e na articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica (BRASIL, 2009).

Marques e Cêpeda (2012) argumentam que o REUNI objetivou expandir a educação superior pública federal: na expansão quantitativa, na criação de novas IFES, novas vagas e cursos nas já existentes; na expansão geográfica, na interiorização de instituições e em locais periféricos das metrópoles; na expansão do acesso, por meio da política de cotas e da utilização

---

<sup>54</sup> Cita-se o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a Prova Brasil para a educação básica e o Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (ENADE), destinado aos estudantes da educação superior.



do ENEM; e na expansão de funções, em que as IFES passariam a contribuir com o desenvolvimento econômico, social e no empoderamento de grupos sub-representados.

A ampliação da mobilidade estudantil, que aparece como uma das diretrizes do Decreto nº 6.096/2007, articula-se como uma das dimensões do REUNI, conforme suas diretrizes,

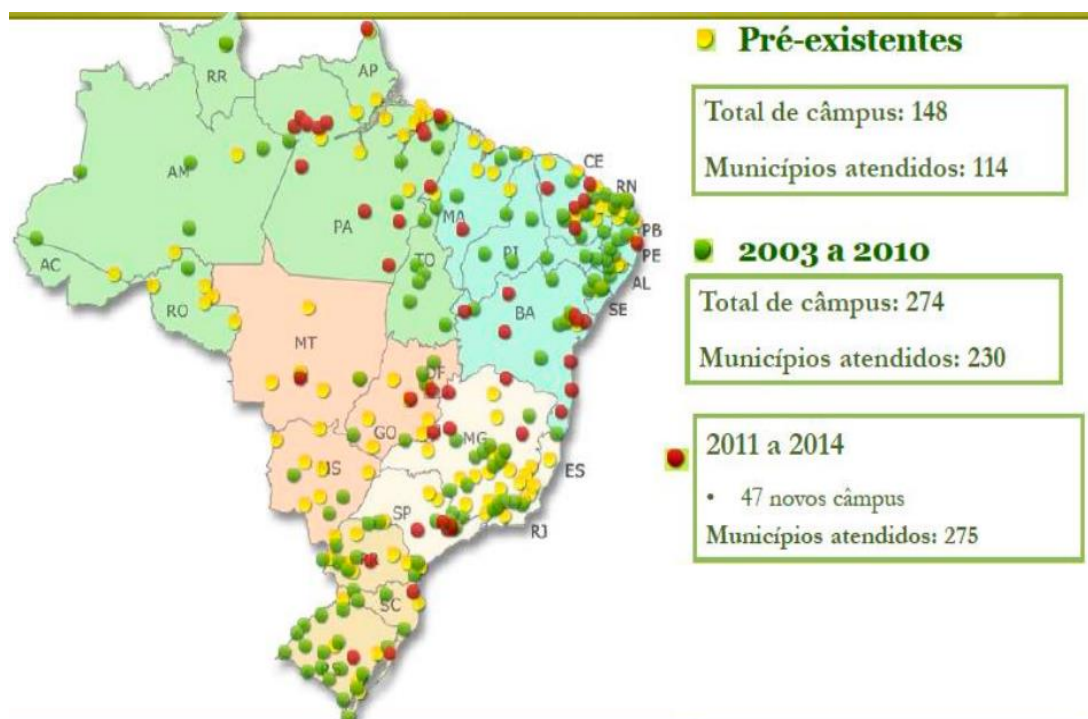
[...] a mobilidade estudantil emerge como um importante objetivo a ser alcançado pelas instituições participantes do REUNI não só pelo reconhecimento nacional e internacional dessa prática no meio acadêmico, mas fundamentalmente por se constituir em estratégia privilegiada de construção de novos saberes e de vivência de outras culturas, de valorização e de respeito ao diferente. [...] Entretanto, a existência efetiva de programas de mobilidade impõe não só condições materiais para que os estudantes se façam presentes em outras instituições. É necessário, sobretudo, superar o problema do distanciamento entre as instituições de ensino, estimulando uma cultura de cooperação permanente e garantindo ao aluno o aproveitamento dos conteúdos estudados (BRASIL, 2007, p. 05-06).

As IFES que aderissem ao Programa deveriam elevar a taxa de conclusão média para 90%, nos cursos de graduação, e ampliar a relação de 18 alunos por professor em cursos presenciais, isso em um prazo de cinco anos. Para tanto, elas poderiam receber um aumento financeiro de até 20% para despesas de custeio e pessoal, desde que houvesse dotação orçamentária do MEC. As instituições deveriam elaborar um plano de reestruturação e expansão, discutido pela comunidade acadêmica e aprovado pelos Conselhos Universitários. Posteriormente, após aprovação do MEC, seria elaborado contrato de gestão pactuando as metas e os prazos a serem cumpridos. Apesar de se ter previsto uma adesão voluntária, todas as universidades federais aderiram ao programa em duas chamadas: em 29 de outubro de 2007 e em 17 de dezembro de 2007 (OLIVEIRA et al, 2020).

É preciso problematizar essa adesão voluntária das IFES ao REUNI. Primeiramente porque à sua adesão estavam condicionados os repasses financeiros e ainda assim, mediante disponibilidade orçamentária. Além disso, a sua implementação estava condicionada a um contrato de gestão, apesar de ser entre o Governo Federal e as Universidades Federais, pode-se dizer que se retomava o disposto na Reforma do Estado, na década de 1990. Outro problema foi o tempo previsto para sua aprovação, um dos principais argumentos dos movimentos contrários ao REUNI estava no tempo previsto para a adesão, insuficiente para uma discussão aprofundada com toda a comunidade universitária.

Como mostra a Figura 02, o REUNI contribuiu para o processo de expansão e interiorização das universidades federais brasileiras.

Figura 02 – Configuração das instituições federais e campi



Fonte: MEC (s.d, p. 14)

Como demonstrado na figura acima, o REUNI foi uma política fundamental para a expansão das universidades federais. Entre 2002 a 2014 houve um crescimento de 116% no número de campi espalhados por todo o território nacional e uma elevação de 140% na quantidade de municípios atendidos com alguma universidade federal. Considerando toda a rede federal de educação superior (universidades e IFETs), em 2022 havia 288 campi e em 2014 o número chegou a 883, uma evolução de 206,6% em 12 anos. De acordo com o MEC, essa expansão estava consubstanciada em três dimensões: social, geográfica e desenvolvimento. Expandiu-se com o objetivo de consolidar o acesso à educação superior em locais não atendidos, construindo territórios da cidadania e que potencializasse o desenvolvimento local e microrregional.

Posterior à implementação do REUNI, houve, de fato, um crescimento substancial das IFES. Conforme aponta o relatório do MEC (2013), em 2007 existiam 55 universidades, em 2014 o número chegou a 63. No que se refere ao número de matrículas, eram 139.875 em 2007 e 231.530 em 2011. É importante reconhecer a relevância das políticas expansionistas da educação superior, sem, contudo, negligenciar a crítica às circunstâncias elas acontecem e à concepção de educação superior adotada na sua estruturação. Para Pereira (2017, p. 50), apesar de aumentar vagas com o objetivo de atender a classe trabalhadora, o REUNI é:

[...] um programa limitado e insuficiente para garantir a expansão estrutural do ensino superior brasileiro necessária para superar o enorme déficit existente, e apresenta diversos pontos polêmicos, tais como: há que garantir que os processos de expansão estejam comprometidos com a manutenção e o aumento da qualidade do ensino superior, e que a oferta de recursos seja suficiente para este fim.

Ao avaliar o programa como um todo, Lima (2013) argumenta que o REUNI possui centralidade nas atividades de ensino, uma vez que está consubstanciado na lógica do Banco Mundial da certificação em larga escala. Frigotto (2011) e Lima (2013) argumentam que o REUNI promove a desestruturação da carreira docente, além de precarizar as condições de trabalho. Ao centralizar nas atividades de ensino, pode-se dizer que há o enfraquecimento da concepção de universidade pautada na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

De acordo com Rocha (2018), a intensificação do trabalho diz respeito à quantidade de energia que o trabalhador dispende para que o trabalho se efetive. No caso dos professores da rede federal essa intensificação é expressa no aumento da rotina das atividades de ensino, pesquisa e extensão, como também na transformação do tempo de não trabalho em trabalho, possibilitada e potencializada com a utilização da internet. Acredita-se que os aplicativos de mensagens e novas tecnologias também contribuem para a intensificação e avanço sobre o tempo de não trabalho. Para o autor, o MEC estruturou um cálculo complexo para se chegar ao valor da Relação Aluno de Graduação por Professor (RAP), que, apesar de considerar a projeção de matriculados e retidos na graduação e os da pós-graduação *Stricto Sensu*, desconsidera a carga horária relativa aos alunos da pós-graduação *Lato Sensu*, à participação em grupos de pesquisa e extensão, às orientações de trabalhos de conclusão de curso e às supervisões acadêmicas de estágio.

No que se refere à implementação do REUNI na UFG, de acordo com Oliveira et al (2020), a UFG aderiu ao REUNI na primeira chamada, em 27 de outubro de 2007 para implementação já no primeiro semestre de 2008. Conforme os autores, a aprovação do programa foi marcada por lutas entre os agentes do campo universitário<sup>55</sup>. A Faculdade de Educação (FE-UFG) elaborou um manifesto se posicionando contrária à sua adesão e o Movimento Estudantil da instituição ocupou a reitoria com o objetivo de solicitar mais tempo para discussão e debate. De acordo com o Documento da FE-UFG, não se tratava de uma oposição à expansão da universidade, mas à forma como foi feita, em desconsideração à autonomia universitária e sem preocupação com a formação, mas tão somente com o aumento quantitativo de matrículas. Argumentavam favoráveis à expansão, desde que acompanhada pela

---

<sup>55</sup> Um conjunto de textos com manifestações favoráveis e contrárias pode ser encontrado no seguinte link: <https://www.ufg.br/n/55867-reuni-ufg-confira-documentos-e-artigos>. Acesso em 18 de fev. de 2022.

qualidade, caso contrário “as razões acadêmicas cedem a acenos populistas com combinações monetárias” (Faculdade de Educação, 2007, p. 4).

A votação de adesão ao REUNI foi realizada no Auditório do Prédio da Justiça Federal em Goiânia-GO, tendo em vista o cenário conflituoso que se avizinhava, e foi aprovada por 46 votos favoráveis e 03 contrários<sup>56</sup>. Após a adesão ao REUNI, a UFG passou por um processo de expansão no número de cursos e vagas e se submeteu a uma nova lógica de gestão e financiamento. Conforme Rosa e Ribeiro (2019), em 2007, eram 101 cursos na instituição em todos os quatro *campi*, já em 2016, o quantitativo chegou a 149, representando um aumento de 47,5%. No que se refere à quantidade de vagas, eram 3.808 em 2007 e chegou a 6.840 em 2016, um acréscimo de 79,6%.

Ressalta-se que diferentemente de outras universidades da região Centro Oeste, a UFG concentrou sua expansão de cursos e vagas nos *campi* já existentes, a exceção foi a criação do Campus de Aparecida de Goiânia, em 02 de maio de 2012, localizado na região metropolitana de Goiânia. A interiorização da educação superior pública federal, no Estado de Goiás, ficou a cargo dos dois Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, uma vez que interiorizar a educação superior pública, implica não somente investimentos em unidades de educação já existentes, mas sobretudo abertura de novos campi em regiões ainda carentes de estruturas e instituições de ensino. Em 2015 foi aprovada a criação de mais um campus da UFG em Cidade Ocidental, no qual haveria a oferta de cinco cursos. Apesar da aprovação do campus e doação de um terreno para sua construção, o projeto não se concretizou. Acredita-se que seja mais uma consequência do período turbulento que ocasionou no golpe de 2016 e o propósito de redução do papel do Estado na oferta da educação superior pública, assumido pelos agentes políticos a partir do ano de 2017.

O documento elaborado pela UFG em 2007 previa a contratação de 500 professores e 300 técnicos administrativos, Oliveira et al (2020) aponta que em 2008 houve a publicação de 34 editais, com o objetivo de contratar 250 docentes. Dados dos Relatórios de Gestão da UFG<sup>57</sup>, indicam que o número de servidores aumentou ao longo dos anos, em 2007 eram 3.530 servidores, em 2012 passou para 4.053 e em 2018 o número foi de 5.427. Com exceção do ano de 2018, que não foi possível separar entre efetivos, celetistas e os terceirizados, os outros anos abrangem os servidores da UFG e do Hospital Universitário<sup>58</sup>.

---

<sup>56</sup> A ata da reunião de adesão ao REUNI não especifica os votos favoráveis e contrários.

<sup>57</sup> Disponível em: <https://sic.ufg.br/n/36867-relatorio-de-gestao>. Acesso em 26 de dez. de 2022.

<sup>58</sup> Em 05 de dezembro de 2014, o CONSUNI aprovou a adesão da UFG à EBSEH, novamente marcada por disputas de projetos de universidade pública e polêmicas no momento da votação, sendo realizada uma nova votação no dia 10 do mesmo mês para anular a decisão, proposta derrotada por 37 votos a 16 e 3 abstenções,

O aumento no número de cursos, matrículas e de servidores repercute também na quantidade de programas e cursos de pós-graduação *Stricto Sensu*. Como consta nos Relatórios de Gestão, em 2008 a UFG possuía 37 programas de pós-graduação, sendo 24 mestrados acadêmicos, 11 mestrados/ doutorados e 2 doutorados. Em 2020, esses números passaram para 52 mestrados acadêmicos, 44 doutorados e 9 mestrados profissionais (UFG, 2021). Conforme Oliveira et. al. (2020), os recursos financeiros aplicados na UFG entre os anos de 2008 a 2012 ficaram em torno de R\$216.585.646,82, em valores nominais. Este valor pretendia a construção de blocos de sala de aula e de moradia estudantil, finalização de obras nos campi da instituição e a compra de equipamentos que subsidiariam as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Tais números revelam que a expansão da UFG foi além do número de matrículas na graduação.

No entanto, tal expansão contribuiu para a precarização das condições de trabalho, conforme o Documento elaborado pela FE-UFG, pois antes da adesão ao REUNI já havia um déficit de professores nos cursos de Pedagogia e Psicologia, com o aumento da proporção de alunos para cada professor, déficit tenderia a aumentar. De acordo com o Relatório de Gestão da UFG do ano de 2009, em 2007 a relação de alunos da graduação por professor era de 13,28, havia a projeção de que esse número chegaria a 17,18 em 2010 e 16,60 no ano de 2017. O que demonstra que a elevação de matrículas e cursos de pós-graduação, também elevou o trabalho docente.

Pode-se dizer que um dos pilares do REUNI está na precarização da força de trabalho docente, com forte concentração e intensificação do trabalho (MINTO, 2011), para que a meta de 18 alunos para cada professor seja cumprida. Essa condição pode rebar na própria formação dos estudantes, uma vez que com a maior dedicação docente às atividades de ensino, devido às condições objetivas do programa, não se sustenta uma formação de qualidade sem assegurar a relação do ensino com a pesquisa e a extensão; a problematização não significa dizer que essas ações deixaram de ser feitas, mas é preciso questionar como estão sendo feitas e a que custo humano. Além disso, como Rocha (2018) destaca, perde-se também condições para o atendimento individualizado aos estudantes.

Minto (2011) argumenta que o REUNI corrobora a lógica tecnicista, na qual não importa que a formação seja precária, mas que produza resultados quantitativos. Como já se apontou, a adesão do programa foi feita por meio de um contrato de gestão, com metas estabelecidas e

---

mantendo a decisão do dia 05 de dezembro. Ao longo dos anos, o número de servidores do Hospital Universitário tem se reduzido, em 2007 eram 1.108 e em 2018, o número era de 836. Após a adesão da UFG à EBSEH, o vínculo trabalhista deixou de ser estatutário, resguardado aos que já estavam no HC. Os novos funcionários passaram a ser contratados por concurso público via CLT, mas todos os trabalhadores do HC passaram a ser vinculados à gestão da EBSEH e não à UFG.

prazos a serem cumpridos. Nestes termos, interpreta-se que o REUNI materializa a universidade administrada, enquanto uma “organização social”, nas palavras de Chauí (2003).

Avaliar os impactos do REUNI é compreendê-lo nas lutas entre diversos campos e agentes. Os campos político e econômico possuem enorme influência na estruturação das políticas no campo da educação, o que pode explicar as limitações orçamentárias para a execução das atividades universitárias e a institucionalização dos contratos de gestão. Outro fator importante que são as lutas pela defesa da educação pública, gratuita e de qualidade ou pela sua desestruturação, se se avança um pouco mais na história, pode-se afirmar que os embates travados no espaço social que culminam com o golpe de 2016 evidenciam esses movimentos. É um tema complexo que ultrapassa os limites do item desta dissertação, pois não se trata apenas de reduzir o orçamento, mas também na disputa pela concepção ideológica da universidade pública e seu respaldo diante da sociedade.

Até mesmo dentro do campo universitário ocorrem lutas intensas entre os seus agentes, como as que ocorreram no interior da UFG, tanto na aprovação do REUNI, como na de adesão à EBSEH e tantas outras. De todo modo, tais disputas estão localizadas no espaço social, a discussão sobre o acesso à universidade pública não se limita ao campo universitário, é uma demanda legítima e requerida pela sociedade. Nesse sentido, apesar das críticas feitas à sua criação e ao processo rápido de implementação, o REUNI contribuiu com o processo de ampliação de vagas e matrículas na educação superior pública, assim como na interiorização das IFES. No que se refere à migração estudantil, nota-se que suas diretrizes apontavam para a mobilidade nos moldes do Processo de Bolonha, no entanto, o que ocorreu, com o entrecruzamento das políticas, conforme abordado neste estudo, foi a prevalência da migração para realizar um curso de graduação e não a mobilidade limitada a alguns semestres. Conclui-se que o REUNI teve sua importância em modificar a dinâmica dos deslocamentos ao potencializar o número de matrículas em universidades federais em todo território nacional, seja essa migração de outros estados e cidades do interior para a capital, bem como no seu inverso, isto é, das grandes cidades para o interior, como demonstrado na pesquisa feita por Silva (2016).

### *2.2.3 – O Sistema de Seleção Unificada*

O Sistema de Seleção Unificada (SiSU) foi instituído por meio da Portaria Normativa MEC nº 02, de janeiro de 2010. A partir do ano de 2012, o SiSU passou a ser regulamentado pela Portaria Normativa MEC nº 21, de 05 de novembro de 2012. É um sistema informatizado

e gerenciado pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação. Conforme o Art. 2º da referida Portaria: “O Sisu é o sistema por meio do qual são selecionados estudantes a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas e gratuitas de ensino superior que dele participarem” (BRASIL, 2012).

O SiSU tem como finalidade possibilitar a democratização da oportunidade de concorrência entre os candidatos para o ingresso na educação superior. O candidato realiza o ENEM no seu próprio estado e município e tem a possibilidade de ser aprovado em qualquer IFES em todo território nacional que tenha optado pelo ENEM como critério de seleção, desde que atenda os critérios estabelecidos pelas instituições no momento da publicação do Termo de Adesão, como por exemplo, que a pontuação obtida no exame seja superior ao exigido pela universidade e curso pretendido.

Com isso, os candidatos passam a concorrer nacionalmente por uma vaga. De acordo com Abreu e Carvalho (2014 apud Nogueira et al, 2017), essa seleção funcionaria por meio de “*mecanismo de matching*”, que induziria a um jogo que funciona da seguinte forma:

Uma primeira, chamada pelos autores de etapa “pré-jogo”, na qual os indivíduos sinalizam quais são seus dois cursos preferidos e o sistema faz e divulga simulações sobre suas probabilidades de serem aprovados. Uma segunda, denominada “jogo de matching”, na qual são feitas as escolhas definitivas e os indivíduos são ou não aprovados. E a terceira, o “ajuste de matching”, na qual os indivíduos aprovados em primeira chamada apenas para sua segunda opção e aqueles não aprovados em nenhuma das duas opções decidem se entrarão ou não na lista de espera para as próximas chamadas de suas primeiras opções (NOGUEIRA et al, 2017, p. 65).

Ao longo dos anos nota-se um número crescente de IES públicas que aderiram ao SiSU. Em sua primeira edição, 2010, 51 instituições utilizaram a nota do ENEM como critério de ingresso, número que chegou a 129 em 2019. Vale lembrar que a utilização do SiSU não se restringe somente às IFES, desde 2010 algumas universidades estaduais o sistema de seleção em alguma das possibilidades já informadas. Ressalta-se que o processo de adesão das IES públicas não é linear no sentido de continuidade, as IES públicas possuem autonomia para aderir ou deixar de aderir em algum momento, considerando a especificidade de cada instituição. Em 2021, por exemplo, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul deixou de utilizar a nota do ENEM e a inscrição pelo SiSU no processo de ocupação de suas vagas. Nessa direção, de acordo com Nogueira et. al. (2017) a utilização do SiSU apresentaria três vantagens: tornar o processo de ocupação das vagas mais eficiente e mais barato, os possíveis efeitos da inclusão social do sistema, articulado com a implementação da Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012 e, por fim, oportunizar maior migração geográfica aos estudantes.

De acordo com o site G1<sup>59</sup>, em 2013, 13% dos estudantes aprovados no SiSU daquele ano, migraram de estado, o que corresponde a mais de 15 mil estudantes. Em 2018, conforme apontam os dados obtidos no Censo da Educação Superior (MEC, 2019), quase 34 mil, ou cerca de 11% dos novos alunos daquele ano, matricularam-se em uma unidade federativa diferente do seu local de moradia. O Censo da Esses dados revelam que entre 2013 e 2018 houve um crescimento de matriculados em unidades da federação diferente da sua de residência, o aumento que pode ser decorrente do crescimento no número de instituições públicas que aderiram ao SiSU como forma de ingresso, em 2013 foram 101 IES e em 2018, 130<sup>60</sup>.

Vargas (2018) problematiza sobre se o SiSU é, de fato, vantajoso para o estudante no tocante à possibilidade de reaproveitar ou realocar a sua nota para uma outra carreira na fase da inscrição, diferentemente do vestibular, em que se faz a opção por um curso e a nota é válida apenas para ele. De acordo com a autora houve o aumento da evasão após o primeiro ano de curso em diversas IES, as pesquisas citadas por ela indicam que a causa da evasão pode estar nas estratégias de ingresso adotadas pelos estudantes, pois estes podem ter escolhido a universidade, mas não o curso, assim como o inverso. Para Nogueira et al (2017), o SiSU na UFMG ocasionou uma menor eficiência na ocupação das vagas.

A possibilidade de o estudante se candidatar a vagas disponíveis em todas as regiões, sem a necessidade de realizar várias provas, poderia estimular o maior número de pessoas a migrar para estudar fora da sua região de origem. O que se espera desse modelo, conforme o MEC, é uma maior mobilidade geográfica estudantil. Contudo, de acordo com Luz e Veloso (2014), esse movimento pode acarretar em um elitismo educacional, pois somente quem possui condição socioeconômica teria condições de realizar essa migração, ainda que haja os que migram sem condições adequadas, e que venham demandando estruturação de políticas de assistência para os recém migrados.

De acordo com Nogueira et. al. (2017), apesar da elevação brutal de inscritos de candidatos fora de Minas Gerais, houve uma ampliação muito modesta do percentual de matriculados em outros estados. Os autores argumentam que é fundamental o aprimoramento das políticas de assistência estudantil para que ocorra a mobilidade estudantil, uma vez que o país possui uma enorme desigualdade social. Teramatsu e Streforini (2022) alegam que o SiSU ampliou potencialmente a mobilidade geográfica estudantil, mas para que ela se concretize depende de fatores como a condição socioeconômica do estudante para migrar e permanecer.

---

<sup>59</sup><http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/05/13-dos-calouros-no-sisu-migram-de-estado-em-2013.html>. Acesso em 13 de mai. De 2022.

<sup>60</sup> Desde o seu primeiro ano, algumas Universidades Estaduais também utilizam o SiSU como forma de ingresso.



A adesão da UFG ao SiSU foi institucionalizada por meio da Resolução nº 1.278/2014 do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura da Universidade Federal de Goiás (CEPEC), que dispõe sobre a adesão integral ao sistema, como processo de seleção para ingresso nos cursos de graduação presencial, a partir do ano letivo 2015/1. A UFG utilizava o SiSU desde 2011, o percentual de vagas reservadas para o Sistema foi elevando gradualmente, até que em 2014, 50% das vagas eram reservadas para o vestibular tradicional e as outras 50% para o SiSU. Não foram encontradas pesquisas que discutem se houve maior eficiência no processo de ocupação de vagas na UFG após a adesão integral ao sistema.

#### 2.2.4 – O Programa Nacional de Assistência Estudantil

O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) foi regulamentado pelo Decreto nº 7234, de 19 de julho de 2010, substituindo a Portaria Normativa MEC nº 39, de 12 de dezembro de 2007. Tem por finalidade contribuir com a permanência dos estudantes na educação superior pública. Dentre seus objetivos estão, ainda, a democratização das condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; a minimização dos efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; a redução das taxas de retenção e evasão; e na possibilidade de contribuir para a promoção da inclusão social através da educação.

As atividades de assistência estudantil previstas no PNAES deverão ser desenvolvidas nas áreas de moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. Serão atendidos no PNAES, prioritariamente estudantes com renda *per capita* de até 1,5 salário mínimo e meio vigente e/ ou oriundos da rede pública de educação básica.

As ações de assistência estudantil não surgiram com o PNAES. Como aponta Cunha (2007), desde a década de 1930 com a instituição do Estatuto das Universidades, havia a previsão de bolsas para estudantes pobres. Ao longo dos anos, muitas universidades públicas instituíram ações de assistência estudantil (moradias, bolsas, restaurante universitário), estruturadas por meio de recursos próprios e considerando a autonomia universitária. Todavia, o PNAES estruturou um programa nacionalmente, articulado com outras políticas e programas, que visam não apenas o ingresso, mas também a permanência do estudante até a sua diplomação. Na busca de se construir uma política de assistência estudantil, ressalta-se o protagonismo central da entidade representativa de gestores na área da assistência estudantil

nas IFES, o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis (FONAPRACE), criado em 1985, assim como da representação estudantil.

A partir do ano de 1996, o FONAPRACE passou a realizar pesquisas que demonstravam a urgência de implementar políticas para que estudantes de baixa renda pudessem permanecer na universidade. Ressalta-se que, com as políticas de democratização da educação superior pública implementadas nos governos Lula e Dilma (2003 – 2016), nota-se uma participação muito maior de camadas sociais historicamente excluídas desse nível de ensino. Como apontam os dados indicados na V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural das IFES (FONAPRACE, 2019), em 2018, 70,2% dos estudantes possuíam renda *per capita* familiar de até um salário mínimo e meio, desse montante 26,6% possuíam renda *per capita* de até meio salário mínimo. Em 2003, esses números eram 42,8% e 0,80%, respectivamente. Ainda conforme a pesquisa, 53,2% dos ingressantes em 2018 eram pretos, pardos ou indígenas.

De acordo com Imperatori (2017) a condição socioeconômica do estudante tem impacto direto na continuidade dos estudos, atestando-se, com isso, o papel fundamental da assistência estudantil na realidade brasileira, frente às as altas taxas de desigualdade social. Nesse sentido, o PNAES está situado

[...] na interseção da assistência social com a educação e representa um avanço no reconhecimento da assistência estudantil como um direito social. Por isso, é importante considerar o pressuposto da assistência estudantil de que fatores socioeconômicos interferem na trajetória dos estudantes nos seus cursos de graduação, gerando inclusive abandono escolar. Isso é um avanço ao se compreender que o desempenho acadêmico não é resultado do binômio capacidade-oportunidade, mas que inclui outros elementos, tais como a situação socioeconômica expressa por moradia, alimentação, transporte, entre outros (IMPERATORI, 2017, p. 298).

Para Nascimento e Arcoverde (2012), a assistência estudantil compõe uma das políticas educacionais de democratização da permanência na educação superior, situando-se enquanto uma alternativa política direcionada para o exercício do compromisso social da universidade com a formação humana. Nesse sentido, as IES públicas assumem a responsabilidade em criar ações e programas que atuem para reduzir os impactos das desigualdades da sociedade brasileira, que acabam refletidos na educação superior.

De todo modo, a assistência estudantil se insere em um espaço de disputas a ser consolidado enquanto política pública. Imperatori (2017) destaca o seu caráter contraditório, ao ser vista ora como investimento, ora como direito à cidadania. Nascimento e Arcoverde (2012) também apontam a contradição da política ao mesmo tempo que há o comprometimento em

prover condições para que estudantes permaneçam na educação superior, a política é marcada pelos processos de focalização, seletividade e bolsificação.

A institucionalização da assistência estudantil por meio de um instrumento normativo foi fundamental para a sua estruturação enquanto uma política social educacional. Assim, as ações e os programas foram unificados em todo território nacional, mas executados e geridos de modo descentralizado, por meio da autonomia universitária de cada instituição. O PNAES, no entanto, foi instituído por meio de um Decreto, não tendo força de Lei<sup>61</sup>.

Na UFG, as ações de assistência estudantil estão regulamentadas pela Política de Assistência Social Estudantil (PASE), instituída pela Resolução CONSUNI nº 44/2017. São objetivos da PASE:

- I- contribuir para a permanência de estudantes nos cursos de graduação presencial da Universidade, considerando suas condições de vida e necessidades humanas;
- II- reduzir as desigualdades de condições de permanência dos estudantes da UFG, na perspectiva do direito social, potencializando o desenvolvimento acadêmico.

A gestão e a implementação das ações e políticas de assistência estudantil na UFG são feitas pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE). Atualmente os atendimentos estão regulamentados pela Portaria PRAE nº 03/2021. Conforme a portaria, os atendimentos são divididos entre diretos, quando há repasse financeiro ao estudante, e indiretos, quando há fornecimento de serviços. O Quadro 08, a seguir, apresenta os programas e bolsas ofertados pela UFG, separados por modalidades de atendimento.

Quadro 08 – Atendimentos da PASE/UFG

ATENDIMENTOS DIRETOS		ATENDIMENTOS INDIRETOS
Bolsa	Valor	Modalidade de atendimento
Bolsa Moradia	R\$700,00	Vaga nas Casas do Estudantes Universitários
Bolsa CEU	R\$500,00	Atividades de Esporte e Lazer
Bolsa Apoio Pedagógico	R\$500,00	Saúde
Bolsa Canguru	R\$300,00*	Instrumentais e materiais didático-pedagógicos para estudantes do curso de Odontologia (PIODONT)
Atendimento Emergencial	R\$500,00**	
Bolsa Alimentação	R\$300,00***	
Bolsa Acolhe	R\$500,00	Isenção total ou parcial das refeições feitas nos Restaurantes Universitários
Bolsa Esporte e Lazer	R\$500,00	

\*A partir do edital PRAE nº 195/2022, a Bolsa Canguru terá atendimento consoante ao número de filhos, sendo que um filho consistirá no repasse de R\$300,00, dois filhos R\$400,00 e três ou mais serão R\$500,00.  
 \*\*Diferentemente dos outros atendimentos, o emergencial tem duração de apenas 03 meses.  
 \*\*\*A bolsa alimentação é destinada somente aos estudantes dos campi que não possuem Restaurante Universitário (Aparecida de Goiânia e Goiás).

Fonte: PRAE (2021), dados organizados pelo próprio autor (2022).

<sup>61</sup> Existem alguns Projetos de Lei (PL) em tramitação no Congresso Nacional que transformam o PNAES em Lei, e, portanto, em política estatal. Cita-se o PL 1434/2011, PL 1270/2015 e o PL 8739/2017.

Como afirma Imperatori (2017), as ações do PNAES são focalizadas, com recorte de renda, impedindo o atendimento universal aos estudantes. Com a aprovação da Emenda Constitucional nº 95 tem ocorrido o que Guimarães (2021) aponta como desfinanciamento do PNAES. Esse desfinanciamento reflete a disputa pelo fundo público que, nos governos de Temer e Bolsonaro, buscou consolidar uma política de ajuste fiscal que prioriza a reprodução do capital (FERREIRA, 2022). Como demonstra a Tabela abaixo, o financiamento do PNAES na UFG atingiu o maior valor de recursos em 2016, desde então o orçamento tem se reduzido progressivamente.

Tabela 09 – Recursos do PNAES – PRAE/UFG por ano 2010 – 2020 (em valores nominais)

<b>ANO</b>	<b>VALORES</b>
2010	R\$8.728.163,00
2011	R\$9.622.279,00
2012	R\$10.911.203,00
2013	R\$13.327.041,00
2014	R\$16.786.925,00
2015	R\$28.352.786,00
2016	R\$31.203.588,00
2017	R\$30.328.159,00
2018	R\$24.622.367,00
2019	R\$21.500.126,00
2020	R\$20.545.730,00

Fonte: GUIMARÃES (2021, p. 162).

De acordo com a Tabela 09, desde instituição do PNAES em 2010, houve um crescimento orçamentário para essa despesa, entre 2010 e 2016 os recursos para a assistência estudantil da UFG cresceram 276,94%. A partir de 2016 o valor passa a ser reduzido ano a ano, em 2020, o orçamento foi menor do que o ano de 2015; ao se considerar a quantidade de cursos e matrículas neste período, pode-se dizer que houve uma redução no valor por aluno. Outra questão que precisa ser evidenciada é que os estudantes da graduação ou são isentos de pagamento no restaurante universitário ou pagam um valor subsidiado, cerca de 25% do valor contratado. Os contratos para a alimentação sofrem reajustes devido à inflação, mas o orçamento para a assistência estudantil tem se reduzido, nesse sentido, há uma despesa cada

vez maior com a alimentação em detrimento do valor a ser utilizado para o pagamento de bolsas de atendimento direto ao estudante.

Recorda-se que em 2016 houve o golpe parlamentar midiático com a deposição de Dilma Rousseff, nesse contexto houve o retorno às políticas neoliberais implementadas na década de 1990. A aprovação da EC nº 95 é a maior expressão dessa retirada do Estado na condução das políticas sociais, deixando fortemente abaladas as políticas educacionais. Ferreira (2022) destaca que em 2020, as despesas liquidadas referentes à Educação foram menores do que as despesas registradas no ano de 2011, ou seja, a redução do financiamento impactou um conjunto de políticas educacionais para todos os níveis educacionais.

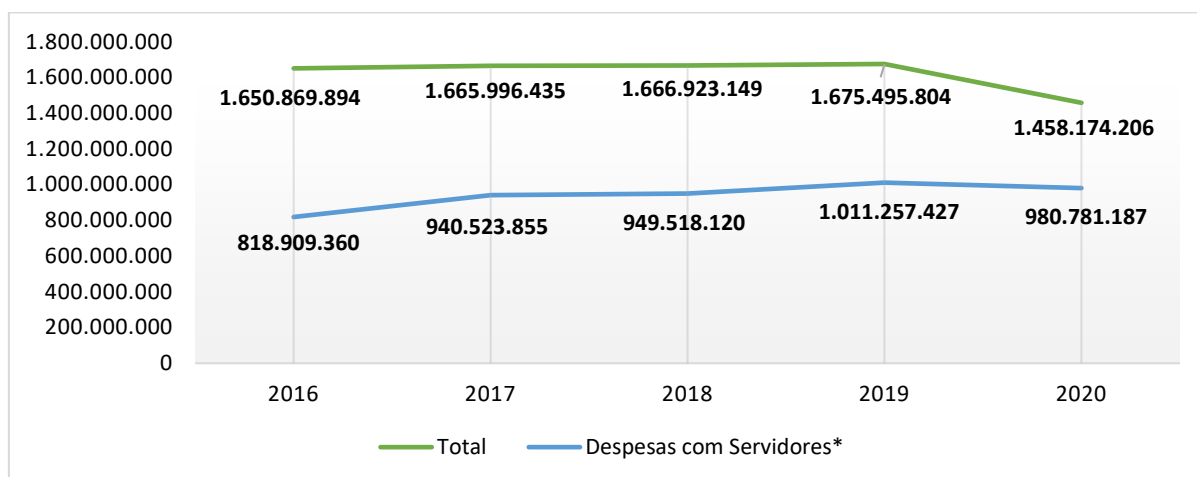
Como indicado no Capítulo 1, a EC nº 95 já inicia com uma enorme perda orçamentária para o MEC. É notório que a discussão orçamentária das universidades federais deve considerar a expansão ocorrida nos governos petistas, mas com o golpe de 2016 houve o redirecionamento do fundo público para priorizar o pagamento de juros, encargos e amortização da dívida em detrimento das despesas com as políticas de educação, saúde, assistência social (FERREIRA, 2022). Essas políticas de nível macro influenciam no funcionamento das universidades. De acordo com Ferreira (2022), entre 2010 e 2020, as despesas das universidades não sofreram variação e redução somente com as despesas com Pessoal e Encargos Sociais, isso porque é uma despesa obrigatória, mas as despesas referentes a Outras Despesas Correntes (ODC) e Investimentos (INV) tem se tornado cada vez mais escassos. Entre 2010 a 2020, os recursos referentes a ODC reduziram 9,30% e os de INV 92,95%, ou seja, há um sufocamento orçamentário intencional das universidades federais após o golpe parlamentar midiático de 2016.

Os projetos, programas e ações da assistência estudantil não fazem parte das despesas obrigatórias; logo, em tempos de redução orçamentária, são afetadas com cortes de bolsa e atraso no pagamento, bem como com a paralização de atendimentos indiretos. De acordo com o Relatório de Gestão da UFG de 2020 (UFG, 2021), essa redução orçamentária fica evidente no Gráfico 04. Entre 2019 e 2020 houve uma redução de quase 8% do orçamento da universidade, em 2019 também houve o desmembramento dos campi de Catalão e Jataí, tornando-se universidades próprias. Não foi possível identificar se a redução desse percentual é decorrente da criação da UFCAT e da UFJ, se foi reflexo do orçamento elaborado já pelo governo Bolsonaro ou se é a combinação de ambos os fatores. Chama-se a atenção que, ao longo dos anos, houve um crescimento com relação às despesas de pessoal e encargos sociais,

consideradas obrigatórias. Essa elevação também é decorrente da progressão profissional, já que os servidores da UFG progridem na carreira por mérito, desempenho e qualificação.

O Gráfico 03, logo abaixo, apresenta a evolução da execução orçamentária entre os anos de 2016 a 2020. Houve uma redução orçamentária de 11,67% e um aumento de 19,77% nas despesas com servidores.

Gráfico 03 – Execução orçamentária UFG (2016 – 2020)



\* Considerou-se os servidores ativos, inativos e pensionistas.

Fonte: Elaboração própria do autor, organizado por meio dos dados disponíveis em UFG (2021).

Com a redução do financiamento público, têm se focalizado os atendimentos na UFG para os extratos sociais cada vez mais pauperizados. De acordo com Guimarães (2021), em 2013, 49% dos contemplados com a isenção no Restaurante Universitário tinham a renda *per capita* de até meio salário mínimo, já a Bolsa Permanência era ocupada por 61% dos discentes nessa faixa de renda. Em 2020, 67% dos isentos no restaurante universitário e 82% dos bolsistas permanência estavam localizados nessa faixa de *per capita*.

Como já mencionado, ao longo do texto, ao longo dos governos petistas foram criadas políticas que impulsionaram as matrículas de camadas historicamente excluídas da educação superior, constando-se neste período um maior aporte financeiro do fundo público não apenas para a expansão das IFES, como também para diversas políticas sociais, que visavam reduzir a pobreza e assegurar melhores condições de vida. Após o golpe de 2016, com os cortes orçamentários das áreas sociais e o estreitamento dos governos subsequentes com a agenda neoliberal (FERREIRA, 2022) intensificou-se a pobreza, que aparecia abrandada nos governos

Lula e Dilma. Logo, a universidade acaba contribuindo não somente com a permanência do estudante na instituição, mas também para a sua sobrevivência<sup>62</sup>.

Ressalta-se que essa conjuntura de redução de orçamento público para as IFES públicas resulta no processo de pauperização dessas instituições, uma vez que a escassez impõe dificuldades financeiras para a sua própria manutenção. É neste cenário que o Future-se ganha substância, pois a universidade tende a ser cada vez mais à lógica da gestão de recursos, do planejamento, do controle e do êxito com poucos recursos. Passaria a captar recursos não só para as políticas de ensino, pesquisa e extensão, mas também para as políticas de assistência estudantil.

Nesse sentido, apesar das políticas e programas implementados nos governos petistas (2003 – 2016) com o objetivo de democratizar a educação superior pública, sem o financiamento público, a democratização deste nível de ensino ficou fortemente comprometida. Como discutido no Capítulo 1, a última década foi marcada por diversas contradições. No decênio 2010 – 2019, houve a implementação do PNAES e da Lei de Cotas, ao passo que a partir de 2016 foi instituído um novo Regime Fiscal que constrange o orçamento público para a educação pública. Especificamente na UFG, a redução do financiamento do PNAES provocou mudanças nos critérios de seleção e atendimento dos estudantes, por exemplo, a limitação de recebimento de um único tipo de atendimento direto, rompendo-se com a possibilidade de cumulatividade de bolsas, antes permitida. Com a Portaria PRAE nº 03/ 2021, mantém-se o direito do estudante a ser atendido direta e indiretamente, de forma concomitante; desde que seja um único tipo atendimento direto (bolsa). Outra questão se dá na utilização de critérios cada vez mais rígidos e seletivos, como por exemplo, a não priorização de atendimento para quem já tem graduação concluída e a adoção de limite de renda *per capita* máxima

Destaca-se que, conforme o PNAES, as IFES devem estabelecer os critérios e a metodologia de seleção, bem como poderão fixar outros requisitos. O que é critério geral, contudo, e deve valer para todas as IFES é o limite de renda familiar, que no Decreto nº 8.234/2010, é de até 1,5 salário mínimo, diferentemente do que dispõe a Portaria PRAE nº 03/2021, que limitou os atendimentos diretos para os estudantes com renda *per capita* de até um salário mínimo. Com a redução orçamentária para as IFES e com a intensificação da pauperização da população brasileira, no período pós golpe, no interior da Universidade,

---

<sup>62</sup> Reportagem publicada no jornal *O Hoje* mostra como o aumento da pobreza fez com que estudantes pobres passassem a depender mais do Restaurante Universitário da UFG. Ver matéria em: <https://ohoje.com/noticia/cidades/n/1415660/t/aumento-da-pobreza-faz-alunos-da-ufg-dependerem-mais-do-ru/>. Acesso em julho de 2022.

somente os estratos mais pobres têm conseguido minimamente ser contemplados com alguma bolsa ofertada pela PRAE. Nesse sentido, devido à falta de recursos financeiros, não se tem garantido atendimento direto a todos estudantes considerados demandantes de atendimento prioritário, isto é, aos que possuem renda *per capita* de até um salário mínimo.

A permanência está vinculada diretamente às condições objetivas dos estudantes e de suas famílias. Com a chegada da juventude pobre, preta, parda, indígena, LGBTQIA+<sup>63</sup>, de pessoas com deficiência às IFES, tais ações são fundamentais para que estes estudantes permaneçam na universidade até a sua diplomação.

### 2.2.5 – Lei de Cotas

Como sinalizado no primeiro capítulo, as cotas para acesso à educação superior fazem parte das lutas sociais empreendidas pelos movimentos sociais negros. A educação superior brasileira foi criada com o objetivo de atender às demandas das elites brancas; além da preparação para a formação para o trabalho, os cursos superiores também são considerados um bem simbólico.

A formação social brasileira é marcada pela escravidão e pelas desigualdades sociais, econômicas e culturais. Mesmo após o seu fim legal, não foram implementadas políticas públicas de inserção desse contingente populacional escravizado no trabalho formal e à outras políticas. Pelo contrário, ao longo da sua história, os proprietários da mão de obra escravizada é que foram reparados pelo Estado brasileiro, seja ainda no Século XIX com recebimento de indenização, bem como na Lei nº 5.465/1968, conhecida como a Lei do Boi, que reservava vagas em universidades para filhos de fazendeiros (GUIMARÃES, 2021). A Lei foi extinta somente na aprovação da Constituição Federal de 1988.

De acordo com Theodoro (2022), a desigualdade é a base de sustentação da sociedade brasileira, e o racismo é um dos componentes que estrutura essa desigualdade. O autor sustenta que as dimensões do trabalho, educação, saúde, ocupação territorial, compõem o mosaico da desigualdade em que a população negra está submetida. No que se refere ao mercado de trabalho, os negros estão, em sua maioria, na informalidade, são os que recebem menores salários e ocupam postos mais desvalorizados; são os que acessam de modo diferenciado na sociedade a oferta de saúde e de educação, uma vez que a qualidade desses serviços varia conforme o sistema público ou privado, e com isso o cenário das desigualdades se solidifica

---

<sup>63</sup> Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Transgêneros, Travestis, Queer, Intersexo, Assexual e demais orientações sexuais e identidades de gênero.



“[...] com o racismo operante nos espaços escolares e nas instituições de saúde. Por meio do preconceito e da discriminação, reforça-se a naturalização do fracasso e avança-se na suspeita insidiosa de incúria com cuidados pessoais e familiares” (THEODORO, 2022, p. 326 e 327). No que se refere aos territórios que ocupam, essa população está concentrada em periferias e favelas, sujeita à violência do tráfico, milícia e da própria polícia, além disso, - às péssimas condições de habitação, à inexistência de saneamento básico e à restrição da mobilidade urbana e no caso das populações rurais, à especulação latifundiária.

De acordo com Theodoro (2022, p. 337), a desigualdade racial é histórica e permanente,

Ela resulta da trajetória das relações sociais no passado, mas não existe apenas como um passivo acumulado; a desigualdade, nesse caso, também decorre de um processo de produção atual, perene, diuturno, que mobiliza sociedade e Estado nas diversas dimensões sociais [...] as estruturas das instituições vigentes, elas mesmas resultantes da sociedade desigual, modelam e potencializam a desigualdade futura [...] não se trata, porém, de dois mundos distintos. Na sociedade desigual, eles são complementares e interdependentes.

A contradição da sociedade reside em se ser um país que ocupa a primeira posição na reciclagem de latas de alumínio, mas é uma população com cor específica, que anda pelas ruas catando as latinhas, independentemente do horário e das condições climáticas. Theodoro (2020) argumenta que nos governos petistas instituiu-se um modelo econômico que buscasse fortalecer um mercado de consumo de massa e com isso melhorasse o padrão redistributivo de renda no país, projeto que teve sucesso por um curto período de tempo. De fato, apesar da redução da desigualdade de renda entre 2004 – 2014, não houve no Brasil grandes mudanças na sua estrutura social e na distribuição da riqueza patrimonial.

Diante desse cenário de desigualdade que afeta com maior intensidade a população negra, pode-se dizer que o racismo é um elemento estrutural da sociedade brasileira. Para Mezadri (2020), o racismo estrutural opera mecanismos de exclusão característicos da realidade brasileira, visível nas diversas esferas da vida da população preta, que vai desde as manifestações mais abertas às ações de racismo institucionalizado. Essa condição, conforme a autora, justifica a luta por ações afirmativas que visem corrigir as desigualdades produzidas e reproduzidas pelo racismo brasileiro.

Nessa direção, cabe ao Estado elaborar e implementar políticas públicas que visem reduzir ou eliminar o racismo estrutural. As lutas para alterar essa realidade têm uma relação direta com as ações afirmativas que estão pautadas no combate à discriminação, na busca pela correção dos efeitos desta e na tentativa de efetivar a igualdade substantiva (MEZADRI, 2020).

A reserva de vagas nas instituições públicas de educação superior é uma das medidas das ações afirmativas.

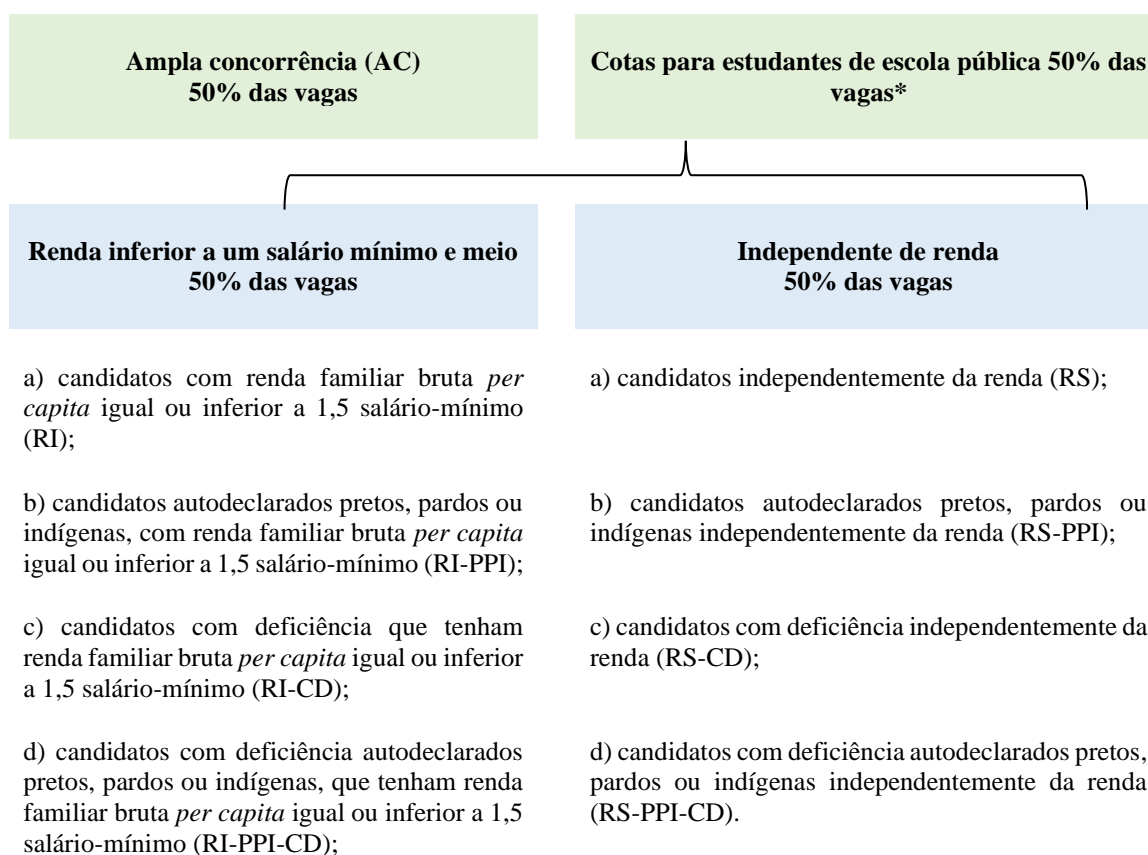
Uma das pautas apresentadas pelos movimentos sociais negros é o maior número de matrículas de negros na educação superior. A partir da década de 2000, as IES públicas, por meio da sua autonomia universitária, passaram a instituir seu próprio sistema de reserva de vagas para que essa população tivesse acesso à educação superior. As primeiras experiências foram no vestibular de 2002 com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual da Bahia (UNEB). A primeira experiência de uma IFES foi com a Universidade de Brasília (UnB) em 2003. Em 2012, o Supremo Tribunal Federal (STF) declarou constitucional a reserva de vagas para a população negra, independentemente da condição socioeconômica.

Em 29 de agosto de 2012 foi promulgada a Lei 12.711/2012, que instituiu cotas para ingresso nas IFES, posteriormente foi alterada pela Lei nº 13.409/2016. A Lei estabelece que as instituições federais de educação superior deverão reservar 50% das vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Até o ano de 2016 todas as IFES deveriam se adequar integralmente à Lei, cabendo a cada instituição elaborar sua metodologia de implementação, reservando, no mínimo, 12,5% das vagas anualmente até chegar os 50% das vagas. Ficou previsto para 2022, passados os 10 anos de sua promulgação, um processo de avaliação e revisão das Cotas.

Ainda sobre o que dispõe a Lei nº 12.711, a cota principal é a origem escolar, mas que está dividida em subcotas: renda, raça/cor e condição de pessoa com deficiência. No que se refere às cotas para a população preta, parda e indígena, a reserva de vagas terá o percentual igual à proporção no Estado, conforme o último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). No Estado de Goiás, esta população corresponde ao número de 56,58%.

O Quadro 09, a seguir, apresenta as subdivisões das cotas.

Quadro 09 – Distribuição das cotas conforme a Lei 12.711/2012



\* Em 2016, a Lei 12.711/2012 passou por uma alteração, por meio da Lei nº 13.409/2016, pessoas com deficiência passaram a ser contempladas com a reserva de vagas na educação superior pública federal.

Fonte: Lei nº 12.711/2012 e Lei nº 13.409/2016, dados organizados pelo próprio autor.

Tal como aconteceu no processo de adesão ao REUNI, a Lei de Cotas também foi conflituosa na UFG. Guimarães (2021) argumenta que a UFG, por meio do então Reitor Edward Madureira, a princípio se posicionou contra a sua aprovação, sob o argumento de que cada instituição deveria criar sua política de ações afirmativas de acordo com a sua realidade, considerando a autonomia universitária. Além das manifestações contrárias, o DCE organizou mobilizações favoráveis, considerando que a Lei seria um avanço.

A UFG implementou em 2008 o programa de reserva de vagas, UFG Inclui, que reservava 20% das vagas para estudantes de escola pública e autodeclarados negros, além da criação de vagas adicionais para indígenas e quilombolas. Com a aprovação da Lei de Cotas, a universidade deixou de reservar um percentual de vagas para estudantes de escolas públicas e autodeclarados negros. As Resoluções CONSUNI nº 31/ 2012 e nº 98/2021 alteraram o Programa UFG Inclui e passaram a reservar duas vagas a mais em cada curso para estudantes oriundos de escola públicas, sendo uma para indígenas e outra para negros quilombolas, além disso reserva 15 vagas para candidatos surdos para o curso de Letras Libras.

A Lei 12.711/2012 estabeleceu que até o ano de 2016 todas as IFES deveriam ter 50% das vagas reservadas aos cotistas. Nesse sentido, a UFG passou a aumentar progressivamente o percentual de ingressantes por meio das cotas previstas na Lei, em 2013 32,5% das vagas foram destinadas às cotas, 37,5% em 2014, 40% em 2015 e finalmente em 2016, chegou-se aos 50%. Aqui vale a primeira crítica na avaliação da política de cotas, a Lei estabelece que no prazo de 10 anos após a implementação, haveria uma revisão da política, prevista para acontecer em 2022. Todavia, cada universidade estabeleceu seu cronograma de implementação, algumas IFES já reservavam 50% das vagas antes da Lei ou no ano da sua implementação, mas outras instituições, como a UFG, só alcançaram esse quantitativo em 2016. Se a revisão da política de cotas deveria acontecer após 10 anos de efetiva implementação, no caso da UFG, a avaliação deveria ocorrer somente em 2026.

Na materialização da política de cotas, no momento da matrícula, as instituições devem estruturar comissões de verificação, sendo: a) comissão de escolaridade; b) comissão de análise da realidade socioeconômica; c) comissão de heteroidentificação e d) comissão de verificação da condição de deficiência. Essas comissões fazem as análises e podem deferir ou não o candidato, conforme os critérios estabelecidos nos editais do SiSU. Caso o candidato tenha optado e sido aprovado em alguma vaga destinada às cotas e sua solicitação de matrícula seja indeferida em alguma comissão, ele será desclassificado e não poderá realizar a matrícula.

Os dados indicados na Tabela 10, a seguir, indicam a quantidade de estudantes ingressantes na UFG por cada modalidade de cota.

Tabela 10 – Estudantes que ingressaram na graduação: por forma de ingresso e por ano (UFG)\*

MODA- LIDADE**	ANO									
	2016		2017		2018*****		2019		2020	
	6.345***		6.365		6.365		6.450		6.519	
	Oferta	Ocupadas ****	Oferta	Ocupadas	Oferta	Ocupadas	Oferta	Ocupadas	Oferta	Ocupadas
RI	643	586	644	544	494	425	641	555	519	425
RS	623	658	624	568	484	439	619	568	495	450
RI-PPI	987	914	992	856	773	606	866	606	867	640
RS-PPI	928	892	932	842	716	573	808	630	813	574
RI-CD	-	-	-	-	219	17	12	4	142	27
RS-CD	-	-	-	-	140	36	12	6	141	40
RI-PPI-CD	-	-	-	-	219	16	139	29	148	20
RS-PPI-CD	-	-	-	-	216	14	139	23	148	15
Total de cotas	3.181	3.050	3.192	2.810	3.261	2.126	3.236	2.421	3.273	2.191
AC	3.164	4.415	3.173	3.155	3.173	3.494	3.214	3.110	3.256	2.972
Total de vagas ocupadas	7.465		5.965		5.620		5.531		5.163	
Vagas reservadas não ocupadas	131		382		1.135		815		1.082	

\* Considerou-se todas as regionais da Universidade Federal de Goiás (Goiânia, Goiás, Catalão e Jataí)<sup>64</sup>.

\*\* As siglas se referem a: AC: Ampla Concorrência; RI: oriundo de escola pública e com Renda Inferior a um salário mínimo e meio *per capita*; Cota RI PPI: oriundo de escola pública, com Renda Inferior a um salário mínimo e meio *per capita* e autodeclarado Preto, Pardo e Indígena; RI CD: oriundo de escola pública, com Renda Inferior a um salário mínimo e meio *per capita* e Com Deficiência; RI PPI CD: oriundo de escola pública, com Renda Inferior a um salário mínimo e meio *per capita*, autodeclarado Preto, Pardo e Indígena e Com Deficiência; RS: oriundo de escola pública e com Renda Superior a um salário mínimo e meio *per capita*; RS PPI: oriundo de escola pública e autodeclarado Preto, Pardo e Indígena; RS CD: oriundo de escola pública com Renda Superior a um salário mínimo e meio *per capita* e Com Deficiência; RS PPI CD: oriundo de escola pública, com Renda Superior a um salário mínimo e meio *per capita*, autodeclarado Preto, Pardo e Indígena e Com Deficiência.

\*\*\* Considerou-se apenas as vagas disponíveis no Termo de Adesão SiSU de 2016/1, o termo do segundo semestre não foi localizado. Os totais de vagas ocupadas referem-se ao ano todo, só não é possível afirmar a quantidade disponibilizada por cada modalidade.

\*\*\*\*Ocupadas = número de estudantes matriculados.

\*\*\*\*\* As cotas para pessoas com deficiência foram implementadas em 2018.

Fonte: GUIMARÃES (2021, p. 143)

A partir dos dados apresentados na Tabela 10 acima, verifica-se que mesmo com a reserva de vagas, muitas não são ocupadas. A reserva de vagas se refere ao número de vagas

<sup>64</sup> Ressalta-se que as regionais Jataí e Catalão se tornaram universidades próprias em 2018. A Universidade Federal de Jataí e a Universidade Federal de Catalão foram criadas por meio das Leis 13.635/2018 e 13.634/2018, respectivamente, mas ainda estavam vinculadas à UFG e as vagas ofertadas pelas novas instituições constavam nos Termos de Adesão da UFG ao SiSU nos anos indicados na tabela.

disponíveis para cada subdivisão de cotas. Antes de efetivarem a matrícula, os estudantes são obrigados a confirmar a vaga on-line; a não confirmação da vaga on-line leva o candidato a perder a vaga, mas esse número não é contabilizado no montante das vagas não ocupadas porque antes da matrícula presencial o candidato subsequente é convocado.

Ao longo dos anos nota-se uma redução na ocupação das vagas reservadas, em 2016 a taxa de ocupação foi de 95,88%, 2017 foi 88,03%, em 2018 houve uma grande redução, com 65,19%, subindo para 74,81% em 2019, e voltando a cair em 2020, a ocupação foi de apenas 66,94%. De todo modo, evidencia-se um aumento na não ocupação das vagas, que ocorre no contexto de intensificação da pobreza, que atinge principalmente o público prioritário das cotas. De acordo com Guimarães (2021) não é possível identificar se a baixa ocupação se refere à baixa procura, aos indeferimentos em alguma comissão ou por não comparecerem no momento da matrícula presencial. O que se pode problematizar com esses dados é a incerteza do estudante no momento pós ingresso; isto é, sem a garantia de alguma política de assistência estudantil, talvez já faça o movimento de evadir antes mesmo de ingressar na instituição.

As cotas destinadas aos estudantes com deficiência são as que possuem menores taxas de ocupação. Cabe o questionamento: que motivos levam ao não ingresso desses estudantes na universidade, se seria a falta de divulgação da existência dessas cotas ou questões diversas, como familiares ou financeiras. Ressalta-se que a UFG possui um Núcleo de Acessibilidade, que objetiva assegurar elementos de uma educação inclusiva aos estudantes com deficiência física, auditiva, visual e intelectual<sup>65</sup>.

Outra questão importante é fazer o recorte de cor nas taxas de ocupação. Ao considerar apenas o ano de 2020, as cotas PPI possuem uma taxa de ocupação menor do que as outras; enquanto as cotas RI, RS, RI CD e RS CD tiveram taxas de ocupação de 81,9%, 90,9%, 19,1% e 28,3% respectivamente, as cotas RI PPI, RS PPI, RI PPI CD e RS, PPI CD foram ocupadas por 73,8%, 70,6%, 13,5% e 10,1%, nesta ordem. Uma das hipóteses poderia ser o número de candidatos que não são PPI optam por esta cota e são indeferidos na comissão de análise de heteroidentificação. Outra possibilidade pode estar na alta desigualdade social brasileira, que atinge principalmente pessoas negras e indígenas, contribuindo para que essa população não chegue à educação superior, inclusive deixam de estudar para trabalhar para contribuir com as despesas familiares.

No que se refere à Lei 12.711/2012, pode-se dizer que, ao estabelecer como critério principal a origem escolar dos candidatos, negou-se a histórica reivindicação da população

---

<sup>65</sup> Ver mais em: <https://acessibilidade.ufg.br/>.

negra em favor das ações afirmativas, especialmente do acesso à educação superior. A questão racial passou a ser um subcritério. O legislador criou um modelo híbrido de cotas sociais, ao combinar a origem escolar (oriundo de escola pública), a condição socioeconômica, a condição de pessoa com deficiência e a questão racial. Mezadri (2020) argumenta que essa opção pode ser justificada pela questão do racismo institucional<sup>66</sup> presente na sociedade brasileira e nas históricas manobras da classe dominante em relação às conquistas da classe dominada. Para Nogueira et al (2017) as cotas podem provocar um outro fenômeno, que se dá no interior de cada grupo, os subgrupos com perfil social e escolar mais elevados poderão ser beneficiados, uma vez que a reserva de vagas não garante o acesso às vagas.

Todavia, não se pode deixar de considerar que as cotas sociais são um avanço na sociedade brasileira, sendo importante buscar mecanismos que melhorem cada vez mais a sua execução. Ao longo dos anos, as IFES têm procurado melhorar a operacionalização das cotas no momento da matrícula por meio das avaliações feitas nas comissões, com o objetivo de evitar fraudes. Mas ainda assim é preciso avançar em alguns aspectos, como por exemplo, a divulgação, no momento da escolha do curso e universidade, das ações de assistência estudantil e de acompanhamento pedagógico disponíveis naquela instituição. É imprescindível que cada vez mais a população pobre, preta, parda, indígena e pessoas com deficiência, oriundas de escolas públicas possam acessar e permanecer na educação superior pública.

De acordo com Senkevics e Mello (2019), em 2012, ano de implementação da Lei de Cotas, a população brasileira na faixa etária de 18 a 24 anos era composta por 3% de brancos e amarelos de baixa renda e 50% de pretos, pardos e indígenas de baixa renda. No entanto, como pontua os autores, os que ingressavam nas IFES eram, respectivamente, 37% e 34%, evidenciando a sub-representação de pretos, pardos e indígenas de baixa renda. Já em 2016, a participação de PPI de baixa renda nas IFES cresceu 8,8 pontos percentuais. Guimarães (2021) adverte que apesar da maior participação de estudantes de escola pública e PPI, ainda é um desafio aumentar o número de CD na UFG.

Senkevics e Mello (2019) destacam que a instituição das cotas sociais nas IFES foi afetada de modo diferente. No que se refere aos ingressantes de escolas públicas, enquanto a Universidade Federal do Ceará (UFC) e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) elevaram consideravelmente o número de estudantes desse segmento, com variações relativas

---

<sup>66</sup> Mezadri (2020, p. 275), fundamentando-se em Ortegá (2018) argumenta que o racismo institucional “relaciona-se a a questões materiais de acesso ao poder e que esta dimensão do racismo não se materializa nas ações de um único indivíduo, mas é verificada de forma difusa nas dinâmicas institucionais, no modo de operar, na dificuldade de acesso a informações, entre tantas outras formatações.”

de 100,5% e 42%, o oposto ocorreu na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e na Universidade Federal do Pará, decresceram 21,9% e 9,4% o número de estudantes oriundos de escolas públicas. Na UFG, houve um crescimento relativo de 22,8%, eram 47,2% em 2012 e passaram para 58% em 2016. Entre os estudantes autodeclarados PPI que concluíram o ensino médio em escola pública, a UNIFAP reduziu 17,2% o número de matriculados, por outro lado, a UFC e a UFSC aumentaram 135,4% e 120,5%, nessa ordem. Os autores concluem que “as maiores variações percentuais tendem a acontecer nas universidades originalmente mais elitizadas, as quais coincidem com aquelas mais bem conceituadas na avaliação institucional” (SENKEVICS; MELLO, 2019. p. 200).

De modo geral, reforça-se o argumento de que o desenho da política de democratização da educação superior pública empreendida nos governos Lula e Dilma (2003 – 2016) é articulado e se complementa. São programas e políticas que devem ser consideradas como um esforço para a equidade de acesso e permanência nas IFES. No que se refere à articulação dessas políticas com o objetivo de ampliar a migração estudantil interestadual, pode-se entender que elas contribuem diretamente para este objetivo (CARDOSO, et al, 2022; COLLARES, GOELLNER, 2017; LI, 2016). De acordo com Li (2016), o SiSU eleva a probabilidade de um estudante ser migrante interestadual em 2,9 pontos percentuais, por outro lado, o estudante do SiSU eleva a probabilidade de evasão em 4,5 pontos percentuais no primeiro ano de curso. A autora afirma que as políticas de assistência estudantil são fundamentais na permanência desse estudante.

A migração estudantil estruturada enquanto política pública é um fenômeno recente na realidade brasileira. Como buscou-se demonstrar neste último item, a conjunção de diversas políticas educacionais possibilitou que houvesse o aumento da migração estudantil interestadual. Este movimento é possível porque houve o reconhecimento por parte de agentes políticos que assumiram o Estado durante um contexto histórico, o reconhecimento da educação enquanto direito social e a importância do investimento público para a educação. Todavia, essa relação não deixa de ser conflituosa, uma vez que a depender da posição política e econômica dos agentes que ocupam o Estado, a educação pode deixar de ser reconhecida como direito e ter aprofundado o seu processo de mercadorização. As ações empreendidas a partir do governo Temer avançam nessa direção, reduzindo cada vez mais os investimentos públicos nas universidades públicas<sup>67</sup>. O que se conclui é que a luta pela educação pública extrapola os

---

<sup>67</sup> Reportagem do canal de notícia Globo News, indica que entre 2017 e 2021 houve um corte de 96% nos investimentos para as universidades. Em 2017, foram destinados 924 milhões; já em 2021, o valor foi de apenas 35 milhões. Se considerar o ano de 2011, quando o montante chegou a 4,4 bilhões, nota-se como a redução do



limites do campo educacional, impondo o enfrentamento pelo reconhecimento da educação como direito, com o objetivo de sua manutenção e ampliação se dá em todo o espaço social.

Em suma, pode-se dizer que a implantação do SiSU potencializou a migração estudantil, uma vez que o estudante realiza apenas uma prova, ENEM, na sua cidade de origem e pode concorrer às vagas em todas as instituições participantes deste sistema. Na mesma lógica, o REUNI, o PNAES e a Lei de Cotas também interferem diretamente nas rotas migratórias que a juventude realiza com objetivo de escolaridade, pois amplia-se a estrutura da educação superior pública federal, criando-se novas vagas e interiorizando-se as instituições; ao reservar vagas para a população historicamente excluída desse nível de ensino, como a população pobre, preta, parda e indígena, e pessoas com deficiência, todos oriundos das escolas públicas, como prevê a Lei de Cotas; e também na garantia de que estes segmentos não apenas acessem, mas permaneçam na instituição até a diplomação, tal qual objetiva o PNAES. Nesse sentido, pode-se dizer que o ENEM, o SiSU, o REUNI, o PNAES e a Lei de Cotas se articulam como políticas educacionais com o objetivo de impulsionar as migrações estudantis interestaduais.

Retomando as discussões empreendidas no primeiro e neste capítulo, afirma-se que o aumento das migrações estudantis só é possível devido ao movimento que ocorreu no campo político e o reconhecimento da educação como direito social e a consequente maior participação do Estado na condução da educação superior, seja no segmento público ou privado. Se por um lado este conjunto de políticas educacionais foram importantes para o aumento da migração estudantil nas IFES, não se pode deixar de reconhecer a importância do PROUNI para o segmento privado. Como Cardoso et al (2022) destacam, a reestruturação da educação superior e as mudanças que ocorreram ocasionaram consequências para as IES públicas e privadas, sendo uma delas a decisão de migrar para acessar à educação superior.

---

investimento público para as universidades foi intensificada após o golpe de 2016. Ver reportagem em: <https://g1.globo.com/globonews/conexao-globonews/video/no-brasil-corte-de-investimento-nas-universidades-foi-de-96-em-5-anos-10736437.ghtml>. Acesso em julho de 2022.

## **CAPÍTULO 3 – A UFG ENQUANTO LÓCUS DA MIGRAÇÃO ESTUDANTIL INTERESTADUAL**

Acho que é o (curso) que eu sempre quis fazer, é a minha vida [...] é a única coisa que eu sei fazer desde pequeno. Parece que eu nasci para fazer isso, mesmo que algumas pessoas achem que música não é profissão, é o que eu sei fazer – Felipe. Estudante do curso de Música, migrou de Tatuí – SP.

Compreende-se, a partir das discussões feitas no segundo capítulo, que a migração estudantil interestadual se estrutura como parte de uma política pública educacional, em que estudantes se deslocam para outros estados da federação, diferentes do seu local de origem, com o objetivo de acessar a educação superior pública. Nessa direção, o objetivo deste capítulo é identificar este movimento migratório na Universidade Federal de Goiás (UFG), entendendo-o enquanto a concretização de um direito social, a partir da concepção de educação dos agentes políticos que ocuparam o Estado no período de 2003 a 2019. Busca-se apresentar os estudantes migrantes matriculados no período de 2015 a 2019, identificando o ingresso por unidade federativa de origem e por curso, destacando a cota escolhida. Ademais buscou-se discutir os dados relacionados com a evasão e com a política de assistência estudantil da universidade.

Ressalta-se que a efetivação da matrícula deste estudante migrante na UFG e em determinado curso não significa a permanência até a diplomação, uma vez que o estudante pode mudar de curso, de instituição ou até mesmo abandoná-lo devido à reestruturação de projetos de vida ou por impedimento de continuar em decorrência das condições objetivas de sobrevivência para além da universidade. Indica-se ainda que a existência de membros da família no local de destino pode contribuir para que este deslocamento efetive; no caso, de Goiânia e região metropolitana, recorte desta pesquisa, os extratos de entrevistas realizadas com os estudantes confirmam tal condição.

### **3.1 – Reflexões sobre a migração estudantil**

Historicamente no Brasil, o volume de deslocamentos populacionais internos está relacionado à busca por melhores condições de emprego. Atualmente, os movimentos migratórios são bastante diversificados; além da questão do trabalho, as justificativas para este movimento podem estar na possibilidade de acesso a políticas públicas como saúde, educação, moradia, e, também na expectativa de obter um conjunto de bens simbólicos inexistentes no local de origem, como instituições de educação superior.

A migração pode ser definida como uma mudança permanente ou provisória de local de residência. O migrante se desloca de um local para o outro, possui uma origem e um destino. Ressalta-se que a conceituação sobre o fenômeno é complexa, tendo em vista o aumento considerável de formas de mobilidade<sup>68</sup>: entre países, estados, municípios, de longa ou curta duração, pendulares, turismo, intercâmbios estudantis. Além das formas, as motivações também são variadas, apesar de considerar o protagonismo dos sujeitos no ato de migrar, também há situações em que são obrigados a realizar este movimento para a continuidade da própria existência. Independentemente da forma, da periodicidade, das motivações e sentidos, este fenômeno social também envolve a subjetividade, questões culturais e afetivas do sujeito migrante.

A migração consiste no atravessamento de fronteiras, é um movimento populacional no qual se compreende o deslocamento humano que independe das causas, da composição e de sua extensão. Para Dias (2019), na contemporaneidade, observa-se uma maior circulação de mercadorias, pessoas e informações e ao mesmo tempo uma multiplicação de fronteiras. Embora tais fronteiras não existam para todos, pois somente alguns tipos de migrantes são autorizados a entrar e permanecer dentro de um outro território, para o autor, todas as formas de mobilidade são realizadas por meio de uma interação com o espaço, no contexto de circunstâncias e desafios próprios. De acordo com Marandola Jr. e Dal Gallo (2010), a migração é um fenômeno que envolve a materialidade, a produção social e a corporeidade, necessitando da interação entre essas três dimensões para ser compreendida na sua totalidade.

Nesse sentido, argumenta-se que as migrações, como processo social, revelam a complexidade da sociedade, em especial das sociedades capitalistas, devendo ser compreendidas como interrelacionadas às questões política, econômica, social e cultural. Ao considerar o processo histórico de formação socioeconômica do Brasil, nota-se que a migração faz parte de uma construção assentada no imaginário social, na concepção desse deslocamento como possibilidade de melhoria de vida. De acordo com Brito, Rigotti e Campos (2012), as migrações internas no Brasil são um fenômeno estrutural e constituem um dos determinantes importantes da formação da sociedade e economia contemporâneas. Pode-se dizer que em sua trajetória, os fluxos migratórios seriam resultantes de ações orientadas pelo Estado brasileiro.

Para Brito, Rigotti e Campos (2012), desde a sua constituição com a independência em 1822, o Estado brasileiro tem interferido na redistribuição populacional no país. Os autores

---

<sup>68</sup> Ressalta-se que os conceitos de migração e a mobilidade não são sinônimos, enquanto o primeiro diz respeito à mudança provisória ou definitiva de um território para outro, o segundo é mais amplo, se refere às diversas formas, modos, tempo e trajetória de deslocamentos.

apontam três questões que fundamentam tal entendimento: 1) no processo de transição para o trabalho assalariado a opção pelas imigrações internacionais adiou a intensificação dos fluxos migratórios internos. Houve uma opção política das elites hegemônicas para garantir a imigração internacional, por um lado os contingentes populacionais de mão de obra do Nordeste permaneceram presos ao latifúndio daquela região, contribuindo para a manutenção dos grandes reservatórios de mão de obra, e por outro garantir-se-ia uma política de “branqueamento” da população; 2) a falta de interação econômica entre as regiões, que passaram a ser direcionadas pela hegemonia da economia cafeeira e suas atividades relacionadas, com destaque para São Paulo e Rio de Janeiro; 3) a política de expansão agrícola com os governos de Getúlio Vargas (1937 – 1945, 1951 – 1954) e Juscelino Kubitschek (1956 – 1961) em direção ao norte do Paraná e às regiões Centro Oeste e Norte. Houve uma política de deslocamento do eixo de ocupação populacional, objetivando aumentar a densidade demográfica em regiões até então muito baixas e com atividades econômicas sem expressão nacional. A construção de Brasília seria uma referência simbólica dessa mudança de eixo.

As teorias sobre as migrações internas, que por muito tempo explicaram este fenômeno, se sustentavam em duas grandes vertentes: econômica e sociológica (BRITO, 2009; MENEZES, 2012). A vertente econômica fundamenta-se no paradigma *push-pull*, isto é, nos fatores de expulsão das regiões de economia estagnada e atração para as regiões modernas e com maiores oportunidades de emprego. Para Brito (2009), do ponto de vista econômico, as migrações são um mecanismo de redistribuição populacional, segundo os interesses do processo de industrialização, sendo necessárias para o desenvolvimento do capitalismo e para a mobilidade social dos sujeitos. O viés sociológico argumenta que as migrações se constituem em um mecanismo necessário no processo de transição da sociedade agrária para a moderna. Nessa perspectiva, os fluxos mais importantes seriam as saídas rurais para as entradas urbanas, atraídos pelo modo de vida urbano e seriam determinantes no crescimento das grandes cidades.

Brito (2009) argumenta que tais migrações na contemporaneidade não podem ser entendidas a partir dos mesmos paradigmas e teorias que explicavam os processos migratórios que prevaleceram até os anos 1980. Menezes (2012) afirma que o trabalhador migrante vivencia condições de trabalho cada vez mais precarizadas e com restritas condições de mobilidade. Nesse sentido, é importante ultrapassar a leitura dos movimentos migratórios para além das condições ou motivações econômicas, uma vez que “os fluxos clássicos continuam a existir, mas há muitos outros que são orientados por lógicas distintas, produzindo consequências

específicas tanto para os locais de destino quanto para os de origem” (MARANDOLA JR; DAL GALLO, 2010, p. 418).

As migrações internas não possuem as restrições das migrações internacionais, que estão estruturadas nas fronteiras. Todavia, como aponta Brito (2009), nota-se a existência de barreiras econômicas, políticas e sociais no fluxo migratório interno. O novo paradigma deve estar articulado ao direito de se locomover no território. Com isso, a liberdade de movimento deve estar articulada na concepção de justiça e de possibilidade de mobilidade social (BRITO, 2009).

Os sujeitos que migram possuem autonomia para decidir pela mudança, considerando não apenas os fatores econômicos como condições de trabalho, obtenção de emprego, mas também outras questões, como a escolha de um lugar menos violento, condições climáticas, oportunidades de lazer, melhores oportunidades educacionais e de saúde. Ressalta-se que, na construção do processo migratório, as relações sociais primárias, como família, amigos e vizinhos são fundamentais para a decisão de migrar; bem como para a inserção do migrante no local de destino, uma vez que estes grupos acumulam informações necessárias para a redução de riscos inerentes ao processo migratório.

Quem migra faz suas escolhas a partir das condições concretas que lhe são postas, este movimento é construído no espaço social. Oliveira e Kulaitis (2017) argumentam que os projetos migratórios dependem da força do *habitus* imigrante e da quantidade de capital de mobilidade acumulado. De acordo com os autores, existe nas práticas migratórias elementos discursivos de um sistema de disposições, que é transmitido, incorporado e produzido a partir das experiências de tais práticas, ou seja, do *habitus* imigrante. Este conceito pode ser definido como: “o conjunto de disposições adquiridas que funcionam como princípio gerador de representações e práticas migratórias. Tem sua origem e formação nas experiências migratórias pessoais ou vivenciadas no interior do grupo étnico e/ou familiar” (Ibid, 2017, p. 42).

Nessa direção, o *habitus* pode ser um facilitador do percurso migratório, assim como o capital de mobilidade. O capital de mobilidade pode ser adquirido com o aprendizado de uma nova língua, o conhecimento do processo burocrático para migrar, a posse de documentos como passaporte e contrato de trabalho, bem como a experiência de outros percursos migratórios (Ibidem, 2017). Como todo capital, o capital de mobilidade pode ser acumulado e transmitido.

Com isso, as experiências migratórias individuais, de familiares e/ou amigos produzem novos *habitus*, que geram novas migrações. O ato de migrar não é repentino, ele decorre do sistema de disposições que foi lentamente gerado e inculcado. Oliveira e Kulaitis (2017)

argumentam que o *habitus* imigrante permite antecipar as chances de sucesso no processo migratório. Por conseguinte, a dinâmica entre o *habitus* imigrante e o capital de mobilidade podem explicar porque indivíduos que vivenciam a mesma inculcação, somente alguns se tornam migrantes.

Para Menezes (2012), os agentes sociais do campo migratório, apesar de condicionados econômica, política, social e culturalmente, também atuam sobre essas condições, ressignificando e atribuindo-lhes novos sentidos a partir de seus projetos de vida individuais e familiares. Não apenas circulam, também se apropriam e produzem territórios e criam novas identidades. A partir dos escritos da autora, é possível analisar que esta forma de ver o migrante é entendê-lo enquanto um sujeito ativo, protagonista da sua história. De todo modo, apesar de entender o migrante a partir da sua autonomia e subjetividade, as condições objetivas que o levam a realizar esse movimento também devem ser consideradas. Enquanto um fenômeno estrutural, a migração interna se relaciona com as dinâmicas da sociedade, na qual espelham suas desigualdades regionais e sociais.

Dessa forma, no que se refere à educação superior, como apontado no Capítulo 2, os índices discrepantes de escolarização líquida da educação superior entre as regiões refletem essa desigualdade estrutural da sociedade brasileira. Um dos indicativos é a distinta distribuição das instituições federais de educação superior no território brasileiro. Até a política de expansão e interiorização das IFES, implementada nos anos 2000 e início da década 2010, havia uma concentração dessas instituições nas regiões Sul e Sudeste, enquanto que nos outros estados predominavam universidades com campi apenas nas capitais. Como indicado nos Capítulos 1 e 2, houve uma alteração significativa desse cenário com a implementação do REUNI. Se se facilita o acesso, a demanda se põe em movimento e vem.

De fato, a adoção de políticas educacionais apresentadas no terceiro capítulo contribuiu para o aumento da migração de estudantes, pois, 1) a reorganização espacial das instituições federais possibilita o aumento de campus e, conseqüentemente, o aumento de vagas e matrículas; 2) a nota do ENEM, único exame que o estudante realiza em um local próximo da sua residência, pode ser utilizada em qualquer instituição pública participante do SiSU, independente do estado ou cidade ou, no caso das instituições privadas, em qualquer instituição que oferece bolsa PROUNI; 3) com a interiorização das IFES, o acesso à educação superior passa a fazer parte do capital cultural de famílias que até então viviam um processo de marginalização educacional, assim os membros dessas famílias passam a vislumbrar a educação superior como um bem simbólico a ser adquirido. Com isso, estudantes pretos, pardos,

indígenas e pobres passam a idealizar o acesso à universidade, que se efetivou por meio de uma política de reserva de vagas.

A origem geográfica pode ser um fator relevante na trajetória acadêmica dos estudantes, isso porque a distribuição espacial das universidades é escassa em regiões mais pobres, o que limita o acesso das classes populares (TERAMATSU; STRAFORINI, 2022). Por outro lado, o capital cultural das famílias também interfere no processo de escolarização, os modos de vida e as expectativas de futuro refletem as chances de ingresso e permanência nas instituições de educação superior. Tavares e Monteiro (2019) argumentam que os valores e os projetos de vida são diferenciados em cada família, pois cada unidade apresenta perfis econômicos, culturais e sociais distintos. Com isso, a educação é percebida e vivenciada de modo diverso pelas famílias, elas podem contribuir para que algum membro do seu núcleo possa acessar a educação superior ou podem atuar para que não dê continuidade nos estudos, os definidores serão as condições objetivas da realidade em que estão inseridos e/ou pelo capital cultural de que dispõem.

Para Bourdieu (2007), o local de residência é um indicador que pode situar o capital cultural da família, podendo ser revertido em vantagens e desvantagens culturais e linguísticas. Tais vantagens e desvantagens podem ser notadas nos conhecimentos culturais como no teatro, música ou cinema, além do domínio da língua/ idioma. Nesse sentido, a herança cultural repassada aos membros da família incide diretamente na trajetória escolar e na probabilidade de êxito. De acordo com o autor, o capital cultural, materializado em três estados: objetivado, institucionalizado e incorporado<sup>69</sup>, constitui o elemento da herança familiar que interfere diretamente no destino escolar. Assim, “As mesmas condições objetivas que definem as atitudes dos pais e dominam as escolhas importantes da carreira escolar regem também a atitude das crianças diante dessas mesmas escolhas e, conseqüentemente, toda sua atitude com relação à escola” (BOURDIEU, 2007, p. 47 e 48).

Como aponta Nascimento (2018), os contrastes entre as regiões brasileiras são diversos e os estudantes que migram podem encontrar um sistema educacional totalmente diferente do território em que estava inserido. Essa situação pode influenciar tanto a saída como o retorno precoce desses sujeitos. Teramatsu e Straforini (2022) argumentam que a mobilidade estudantil varia em função da combinação da condição socioeconômica e da distribuição dos serviços

---

<sup>69</sup> De acordo com Bourdieu (2007, p. 74), o capital cultural pode existir em três formas: “no estado incorporado, ou seja, sob forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob forma de bens culturais-quadros, livros, instrumentos, máquinas que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas de dessas teorias, de problemáticas, etc. e enfim no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural - de que é supostamente a garantia - propriedades inteiramente originais”.

educacionais no território. Estudantes com maiores rendas teriam mais facilidades de não apenas fazer o deslocamento, mas permanecer na instituição.

De todo modo, na realidade desta pesquisa, a atuação dos governos petistas (2003 - 2016) ao implementar políticas educacionais que expandiram o número de matrículas na educação superior pública e privada nos últimos anos, possibilitou que ocorresse uma intensificação das migrações estudantis. Nesse sentido, os estudantes que produzem esse deslocamento também devem ser considerados a partir das suas realidades, que intercambiam entre o lugar de origem e o de destino, e trazem consigo projetos pessoais e familiares. Ademais, pode-se dizer que a migração estudantil é uma estratégia que os estudantes encontram para ingressar na educação superior, no momento que optam por instituições com menor índice de concorrência e com maiores chances de aprovação.

Para Bourdieu (2004), as estratégias resultam do senso prático como sentido do jogo, particular e historicamente definido, que os agentes utilizam nos diversos campos sociais. As estratégias são construídas ao mesmo tempo em que os agentes se apropriam do funcionamento do campo, utilizando-as para as lutas que ocorrem. Clímaco et al (2007) argumenta que as estratégias se referem à capacidade do agente social de apropriar e manter as diferentes espécies de capital para participar dos jogos nos diferentes campos sociais.

Ao se considerar os diversos tipos e causas das migrações, o deslocamento em busca de oportunidades educacionais na realidade brasileira pode ser caracterizado pela mudança de cidade e/ou estado para acessar a educação superior, oportunizada pela ação do Estado com o objetivo de democratizar o acesso para este nível de ensino. De acordo com Souza (2020), a migração estudantil pode ser definida como o deslocamento acadêmico e científico feito pelos estudantes a partir das opções postas, intermediado por políticas educacionais, com o objetivo de obter uma formação de qualidade, envolvendo decisões individuais ou familiares, que se desdobram em questões econômica, social, cultural e afetiva.

Braz (2015) destaca que a expansão e a interiorização das universidades federais, assim como a internacionalização da educação superior estão consubstanciadas nas políticas educacionais implementadas pelo Estado brasileiro, em que os deslocamentos estudantis assumem o protagonismo. Assim,

o trânsito de estudantes entre as instituições de ensino superior representa a intersecção (o encontro) de duas dimensões das políticas educacionais para o ensino superior público, no Brasil contemporâneo: a interiorização, política de desenvolvimento local, a qual propiciou a expansão das instituições públicas de ensino superior para outras cidades do país, aumentando as possibilidades de



mobilidade interna; e a internacionalização, política de articulação global, na qual a mobilidade estudantil é a protagonista (Ibid, 2015, p. 37).

A conceituação da migração estudantil enquanto uma área dos movimentos migratórios é um debate em aberto, tendo em vista a sua transitoriedade. Neste aspecto Ballerini e Silva (2015) argumentam que apesar da sua temporalidade e do período pré-determinado que em que ocorrerá a migração estudantil, esta pode ser considerada como uma modalidade de migração, tendo em vista a mudança permanente ou semipermanente de residência dentro de um determinado intervalo de tempo. Rosário e Soeira (2010, p. 02) argumentam que a migração estudantil deve ser considerada no âmbito das migrações pelos seguintes motivos:

- 1) o fator espacial está presente na migração estudantil, já que supõe deixar o local de origem e dirigir-se a um povoado, vila ou centro urbano (cidade) do mesmo ou de outro município, região, território de identidade, estado ou país;
- 2) os deslocamentos não são esporádicos, mas se trata de um período longo cujo prazo varia em função do nível e modalidade de ensino;
- 3) social e culturalmente, aos estudantes, supõe mudanças significativas no entorno, já que a sociedade em que os sujeitos vão seguir formando-se apresenta características que a diferencia da anterior.

Ao participar deste movimento migratório, o estudante carrega consigo objetivos previamente formulados a partir de um plano inicial, mas que podem sofrer modificações na vivência deste processo. Este movimento não é linear, mas permeado de barreiras que o fazem avançar ou recuar diante de determinadas situações. Para Lobato (2021), a migração estudantil deve ser entendida enquanto um projeto, uma vez que há um planejamento de metas em um determinado tempo a ser cumprido, mas que podem ser reformulados ou transformados por outros desejos que não o inicial. Assim, “pensar a mobilidade é ir além do simples deslocamento ‘entre pontos’, mas levar em consideração os processos sociais, os obstáculos e as negociações imbricadas nos deslocamentos” (LOBATO, 2021, p. 82). A mudança do projeto inicial pode ser notada na opção em não retornar para a cidade de origem ou no deslocamento para outras cidades e estados com objetivo de estudos e/ ou trabalho.

De acordo com Braz (2015) a mobilidade estudantil coloca o estudante em um novo contexto, um novo espaço e essa mudança territorial pode proporcionar vivências para além do aspecto acadêmico, proporcionando um novo olhar sobre o mundo e no seu processo de formação para a vida. Nessa direção, Ballerini e Silva (2015) apresentam a concepção de Pedagogia da Mobilidade, que se fundamentaria na circulação de saberes e de pessoas para além das escolas e instituições de ensino, abarcando todas as instâncias educativas da vida e espaços de sociabilidade humana. Com isso, as migrações estudantis seriam impulsionadas não

apenas pela busca de melhores oportunidades educacionais, mas também por se constituir em um espaço de trocas e de aprendizagens a partir das experiências destes deslocamentos.

Ao discutirem os deslocamentos estudantis internacionais, Dutra, Azevedo e Laier (2017) indicam que a mobilidade estudantil representa um projeto temporário, o sentimento de provisoriedade e não pertencimento acompanharão o estudante em sua trajetória acadêmica, fazendo com que este busque novas formas de integração e construção de relações sociais locais. Considerando as dimensões continentais do Brasil, pode-se dizer que tais sentimentos também podem ocorrer nas migrações estudantis interestaduais, pois pode ser que o estudante se encontra em situação de “vulnerabilidade territorial”, de referências sociais e culturais que podem acarretar na fragilidade da sua própria identidade.

Braz (2015) argumenta que, diferentemente da mobilidade estudantil internacional, em que a língua pode ser um entrave, às que ocorrem no país são facilitadas por essa questão. Todavia cada região possui características geográficas, culturais, como o sotaque, a culinária, a música, festas e outras expressões; tais particularidades são diferentes daquelas vivenciadas na mobilidade acadêmica internacional, mas igualmente significativas.

Além do capital cultural do estudante e da questão econômica, outro fator que influencia a decisão pela migração é a questão afetiva. Souza (2020) destaca que os migrantes carregam consigo sua cultura, seus hábitos, costumes e crenças. Ao adotarem um novo ambiente social e cultural, podem ter uma redefinição do seu sistema de valores. Nesse sentido, conforme a autora, pode-se dizer que essa decisão seria conflituosa, tendo em vista as dificuldades em potencial (econômicas, culturais, sociais e afetivas): ao lado de muitas incertezas, a possibilidade de alteração da sua realidade socioeconômica e de vivenciar novas experiências, enquanto um ser social em processo de formação.

Depreende-se que o processo migratório do estudante é uma decisão coletiva entre os membros do núcleo familiar, isto é, um projeto coletivo e consensual, que vislumbra um futuro melhor para todos<sup>70</sup>. Essa decisão impacta diretamente nas condições que serão dadas para que o estudante permaneça na localidade, seja somente estudando com apoio de familiares; ou trabalhando, sujeitos inclusive à informalidade, considerando as limitações financeiras da sua realidade. Tal movimento implica em mudanças familiares e não somente ao estudante que migra, todo o núcleo sofre as consequências desse processo. Como afirma Souza (2020), a

---

<sup>70</sup> É preciso destacar que a juventude brasileira de que trata a presente escrita muitas vezes já não se encontra posicionada em famílias de formato tradicional, restando muito vezes membros isolados, e recorrentes situações de rupturas dos jovens com seus núcleos familiares de origem. Nesses casos o migrar seria quase uma propensão, e a política de educação que incentiva a migração corroborando uma tendência cultural da contemporaneidade.

família age como um agente intermediário e mediador para a concretização e sustentação dos movimentos migratórios.

Os fatores descritos: questão econômica, capital cultural do estudante, afetividade e a influência da família são elementos necessários na apreensão da migração interestadual, tendo em vista que não basta criar políticas de acesso, mas identificar as bases que sustentarão esse processo migratório, sejam elas materiais ou subjetivas. Destaca-se que este processo, influenciado por políticas educacionais como o SiSU e o PROUNI, é facilitado pela tecnologia, pois com a realização das provas em locais mais próximos da residência e com as inscrições realizadas em uma plataforma *on-line*, não há necessidade prévia de migração. O estudante só realiza o deslocamento quando o fator principal é efetivado, ou seja, com a aprovação em uma instituição de educação superior. Nascimento (2018) indica que as migrações ganham novos significados a partir da utilização de aparelhos tecnológicos, uma vez que antes da migração física há um movimento de saída através das plataformas *on-line*. O virtual antecede o deslocamento físico e material, favorecendo um encorajamento real para a mudança vislumbrada. O custo material sendo mínimo antes de ter a migração confirmada, aumenta condições de realização.

Se de um lado, o movimento começa virtualmente de forma que o custo financeiro do migrar seja protelado para mais adiante, também é verdade que a política ainda não está dotada de racionalidade suficiente. Há ainda necessidade de ajustes no sistema, uma vez que o SiSU não assegura prontamente, ao estudante deslocado e recém vinculado, o acesso às políticas de permanência. Refere-se, aqui, ao momento em que o estudante se deslocou para longe de sua região e de seu apoio familiar, para cumprir o cronograma previsto, mas não se vincula ainda à instituição para a qual inicialmente se direcionou, logo ainda não poderá ser atendido com as ações de assistência estudantil, por exemplo. Há um ciclo intermediário que engendra diferentes IFES com calendários distintos sazonalmente posicionados. O encerramento de uma edição do SISU se dá com o término do ciclo anual, dos concomitantes calendários de todas as IFES participantes. Antes disso, o candidato fica vinculado, sob pena de perda da vaga que melhor lhe atenda, em cronogramas de diferentes instituições. Esse ciclo traz o fenômeno que se pode chamar de “deslocamento não definitivo”, e o da “vulnerabilidade transitória”, até que o estudante chegará ao estado/região onde realmente se fixará para sua formação universitária. O desenho da política educacional precisa alcançar essa demanda, que se configura como um ponto de estrangulamento e padecimento de jovens na malha do sistema educacional.

A Tabela 11, abaixo, traz o tempo entre o momento da realização da prova/ENEM publicação da nota, submissão da nota no ranking/inscrição no SISU na IES de sua escolha até o resultado. Conforme os dados, este movimento se inicia virtualmente, uma vez que várias atividades são feitas neste formato (inscrição no ENEM e no SiSU, divulgação do resultado, confirmação da matrícula). A tabela também indica que os estudantes que migraram para a UFG, a partir do SiSU entre os anos de 2015 a 2019, possuem um tempo para decidir se farão ou não este deslocamento. O tempo entre a realização das provas até o início das aulas pode ser o período de análise e negociação para essa tomada de decisão. Apesar de o período entre a realização das provas até o início das aulas ser curto, uma média de quatro meses, este projeto é gestado muito antes, quando já entravam no cálculo não apenas questões financeiras e familiares, mas também negociações com a escolha do curso e da instituição.

Tabela 11 – Etapas para ingresso na UFG

Atividade	ANO*				
	2015	2016	2017	2018	2019
Realização do ENEM	08/11/2014 e 09/11/2014	24/10/2015 e 25/10/2015	05/11/2016 e 06/11/2016	05/11/2017 e 12/11/2017	04/11/2018 e 11/11/2018
Resultado do ENEM	13/01/2015	08/01/2015	18/01/2017	18/01/2018	18/01/2019
Inscrição no SiSU	19/01/2015 a 22/01/2015	11/01/2016 a 14/01/2016	24/01/2017 a 27/01/2017	23/01/2018 a 26/01/2018	22/01/2019 a 25/01/2019
Resultado do SiSU	26/01/2015	18/01/2016	30/01/2017	29/01/2018	28/01/2019
Matrículas da UFG**	30/01/2015 a 03/02//2015	22/01/2016 a 26/01/2016	21/01/2017 a 24/02/2017	06/03 a 09/03 e 12/03/2018	26/02 a 28/02 e 01 e 07/03/2019
Início das aulas na UFG	22/02/2015	30/03/2016	06/03/2017	13/03/2018	13/03/2019

\* Em 2015, 2016 e 2017 foi o MEC que definiu as datas para o período de matrículas, a partir de 2018 a UFG passou a estabelecer seu próprio cronograma.

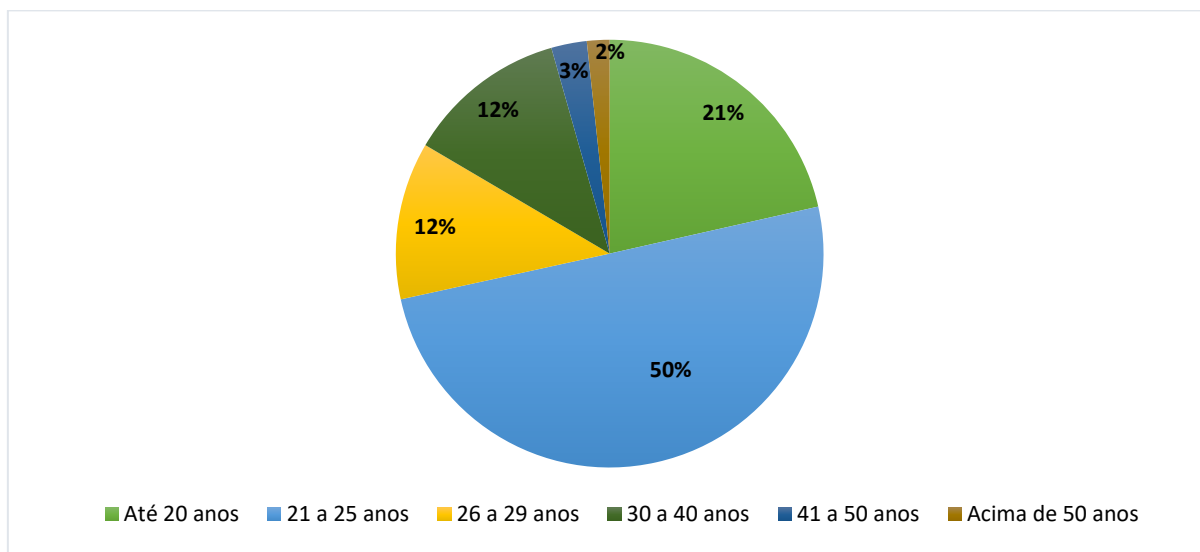
\*\* Ressalta-se que este período se refere ao primeiro período de matrícula presencial. Ao longo dos meses a UFG realiza novas chamadas.

Fonte: Elaboração própria organizada por dados obtidos nos editais e calendários acadêmicos da UFG e *site* G1.

No que se refere à idade dos sujeitos que fazem esse movimento, Collares e Goellner (2017) argumentam que na Universidade de Brasília, os alunos migrantes têm entre 18 e 24 anos. Já a pesquisa realizada por Cardoso et al (2022), que analisou a migração estudantil na política de cotas para as IFES e no PROUNI, a maior parte dos estudantes tem entre 21 e 25 anos de idade. Contudo, conforme os autores, a idade dos migrantes varia entre as regiões do país, enquanto no Norte a média é de 32 anos, no Sul é 28. Os autores explicam que isso se dá porque a migração ocorreria por incentivos relativos ao mercado de trabalho para

posteriormente ingressar em uma instituição de educação superior. A partir desses dados, afirma-se que a migração com objetivos educacionais é realizada em sua maior parte pela população jovem. Na UFG, considerando os cinco anos pesquisados, em 2019, 83,47% dos estudantes migrantes possuíam idade entre 18 a 29 anos. O Gráfico 04, a seguir, apresenta a quantidade de estudantes por faixa etária.

Gráfico 04 – Faixa etária dos estudantes migrantes na UFG entre os anos 2015 a 2019



Fonte: Elaboração própria por meio dos dados obtidos por solicitação à PROGRAD, com base na Lei nº 12.517/2011.

Conforme o Gráfico 04, no período pesquisado, o maior número de migrantes foi na faixa entre 21 a 25 anos (1.288), em seguida aqueles com idade até 20 anos (552). Considerando a faixa etária estabelecida no Estatuto da Juventude, os jovens representam 83,47% dos migrantes. Como explicado na introdução dessa dissertação, a metodologia utilizada para identificar se o estudante é proveniente ou não de outro estado considera a cidade de conclusão do ensino médio. Assim, supõe-se que estudantes acima de 30 anos (16,53% do montante referente aos cinco anos pesquisados), em sua maioria, podem ter migrado para Goiás com outros objetivos e não somente o educacional. O acesso à UFG poderia ser uma consequência de já residir no estado goiano e não o fator que os levaram a mudar de estado. Ao se comparar com todo o universo da UFG, os números apresentam algumas diferenças, os que possuem idades entre 17 e 29 anos somavam 89,43%, os estudantes com idade entre 30 e 40 anos, 7,94% e os com idade acima de 40 anos eram apenas 2,63%. A maior concentração estava na faixa etária de 21 a 25 anos, tal como ocorre entre os migrantes, representavam 48,34% dos matriculados.

De todo modo, as migrações estudantis interestaduais podem ser compreendidas na congruência entre um conjunto de políticas educacionais, que objetivam a democratização da educação superior. Neste ponto a reformulação do ENEM ganha destaque, pois a realização da prova é obrigatória para ingresso na maioria das instituições públicas federais ou privadas, nos casos de bolsas PROUNI e do FIES. Ressalta-se que tais políticas não se limitam à educação superior pública. Como afirma Cardoso et al (2022), entre os anos de 2015 a 2017, 65% dos estudantes migrantes cursavam a educação superior em instituições privadas, embora mais da metade desse número custeie as mensalidades com algum tipo de bolsa.

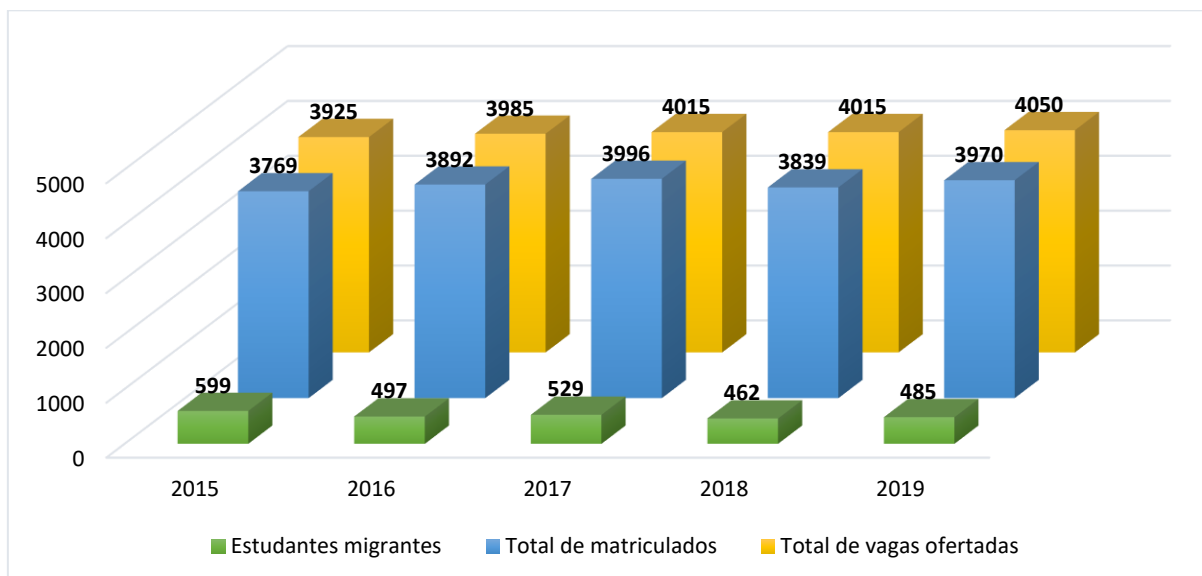
### **3.2 – A migração estudantil na UFG em dados**

Conforme apontado no decorrer da dissertação, nota-se que a migração estudantil foi potencializada após a adesão das universidades federais ao SiSU. Este movimento possui especificidades quando se considera a instituição e a sua localização geográfica. No que se refere à UFG, entre os anos de 2015 a 2019, foram 2.571 matrículas de estudantes migrantes oriundos de todas as unidades federativas brasileiras. Este número representa 13,21% dos 19.466 de estudantes matriculados nestes anos.

#### *3.2.1 – Vagas ofertadas e quantidades de estudantes migrantes matriculados na UFG entre os anos de 2015 a 2019 por gênero e cor/ etnia*

O Gráfico 05, a seguir, compilado a partir dos Termos de Adesão da UFG ao SiSU em seus respectivos anos e pelos dados apresentados pela PROGRAD, ilustra a quantidade de vagas ofertadas, o número de matrículas realizadas e a quantidade de estudantes provenientes de outros estados. Importante ressaltar que a UFG realiza processos seletivos para preenchimento de vagas remanescentes nos cursos de graduação presenciais decorrente da não ocupação de todas as vagas pelo SiSU; não foram contados estudantes migrantes que ingressaram por meio de transferência externa de outras instituições e portadores de diploma da UFG e de outras IES.

Gráfico 05 – Quantidade de vagas ofertadas, estudantes matriculados e estudantes migrantes por ano (2015 – 2019) na UFG



Fonte: Elaboração própria por meio dos dados obtidos por solicitação à PROGRAD, com base na Lei nº 12.517/2011.

Os dados do Gráfico 05 indicam que a média de migrantes na UFG, nos anos pesquisados é cerca de 13,21%, mas esse número não foi estático ao longo dos anos, em 2015 houve a maior porcentagem, 15,87%, e a menor em 2018, 12,03%. Com exceção de 2015, os outros anos ficam em torno dos 12%. Apesar de menor, a média geral está próxima da que foi constatada no Censo do Ensino Superior de 2018, o percentual de estudantes migrantes em todo território nacional representava cerca de 13%. Ressalta-se que esta informação não consta nos outros Censos dos anos delimitados para esta pesquisa, por isso não é possível comparar os dados em nível nacional à realidade da UFG por ano.

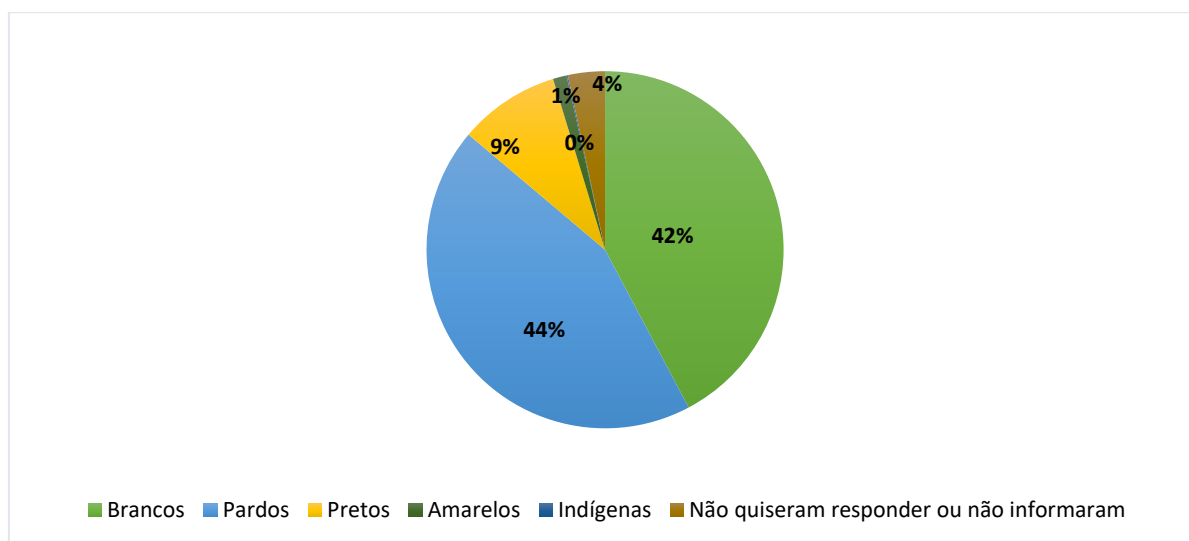
Nestes cinco anos pesquisados, também foram encontrados 34 estudantes que concluíram o ensino médio em outros países, eles não foram incluídos no número de migrantes, tendo em vista que não foi interestadual e sim, internacional. Nesse sentido, considerando todos os alunos provenientes de outros estados e países, matriculados na UFG, foi de 2.605.

Com relação ao gênero, a quantidade de homens migrantes foi superior à de mulheres. Ao longo dos cinco anos pesquisados foram 1.406 homens e 1.165 mulheres, o que representou 54,69% e 45,31%, respectivamente. Este número é diferente da pesquisa realizada por Cardoso et al (2022), em que as mulheres foram maioria, tanto entre não migrantes, 58,5% ante 41,5% dos homens, quanto entre migrantes, na qual representavam 53,8% e os homens, 46,2%. De acordo com os autores, os homens cotistas possuem maior probabilidade de migrar, fato que se verifica nesse estudo, pois eles representam 54,7%.

No que se refere à cor/ etnia, constata-se um maior ingresso de estudantes autodeclarados pardos, 43,91% ao longo do período delimitado. De acordo com Senkevics (2021), em 2019 o número de estudantes pretos, pardos e indígenas (PPI) na educação superior era de 46% e brancos e amarelos representavam 54%. No que se refere aos estudantes que migraram para a UFG, considerando apenas o ano de 2019, ingressaram na universidade 54,85% pretos, pardos e indígenas, 42,27% brancos e amarelos e 2,89% não quiseram responder/ não foi informado. Essa maior participação de pretos, pardos e indígenas na educação superior é um reflexo direto da política de ações afirmativas instituída no governo Dilma Rousseff, como apontado no primeiro capítulo.

Considerando os cinco anos pesquisados (2015 – 2019) na UFG, o número total de estudantes autodeclarados brancos foi de 1.086, pardos 1.129, pretos 235, amarelos 32 e 3 indígenas. 86 estudantes não quiseram responder ou não informaram. A cor/ etnia dos estudantes migrantes é expressa no Gráfico 06, a seguir.

Gráfico 06 – Cor/ etnia dos estudantes migrantes da UFG (2015 – 2019)



Fonte: Elaboração própria por meio dos dados obtidos por solicitação à PROGRAD, com base na Lei nº 12.517/2011.

É interessante observar que esse quantitativo não segue uma linearidade, ao longo dos anos observa-se uma crescente de estudantes autodeclarados pretos e redução de brancos e pardos. Conforme os dados, em 2015, 42,24% se autodeclaravam brancos, 41,57% pardos e 7,68% pretos, em 2019 os números representam 41,24%, 43,3% e 11,55% respectivamente. Apesar da possível estabilidade no número de brancos, em 2015, 253 autodeclararam ser brancos e em 2019, foram 200, o que representa uma redução de quase 21% de estudantes. Por



outro lado, 249 estudantes autodeclararam pardos em 2015, chegando em 2019 a 210. Em ambos os casos, houve uma redução de autodeclarados brancos e pardos, destaca-se que em 2015, 7,51% dos estudantes não quiseram ou não responderam a autodeclaração de cor/ etnia, esse número caiu para 2,89% em 2019. No que se refere aos estudantes pretos, em 2015 somavam 7,68%, subindo para 11,55% em 2019. Apesar da elevação de 21,74% dos autodeclarados pretos, foram 46 estudantes em 2015 e 56 em 2019, ainda assim são números que indicam uma sub-representação de migrantes autodeclarados pretos na educação superior. O que pode indicar que, além das políticas de ações afirmativas que assegurem o direito às cotas, é fundamental que sejam difundidas ações de autorreconhecimento e de autoestima para as pessoas pretas.

### *3.2.2. Ingresso de estudantes migrantes por cotas na UFG nos anos 2015 a 2019*

Como indicado no primeiro capítulo, estudantes historicamente excluídos passaram a acessar a educação superior por meio de políticas educacionais para o ingresso nesse nível de ensino. Nesse sentido, as cotas sociais representaram um marco na estruturação de uma política que garanta o acesso às IFES. Nesse sentido, observa-se que, após a implementação das cotas em sua totalidade no ano de 2016; e com a reserva de vagas para pessoas com deficiência, a partir de 2018, a universidade tornou-se mais plural. Como avalia Senkevics (2021), a complexa formulação da política de cotas atua para que abarque diversas dimensões da desigualdade, contribuindo para que reduza tanto os desequilíbrios socioeconômicos de acesso como a sub-representação de pessoas historicamente excluídas do ensino superior, como negros, indígenas e de pessoas com deficiência.

No que se refere ao ingresso dos estudantes migrantes na UFG, conforme demonstra a Tabela 11 com exceção dos estudantes que ingressaram pela cota RS PPI<sup>71</sup>, 79 em 2015 e 67 em 2019, as demais houve uma elevação no número de ingressantes. Os ingressantes pela cota RI cresceram 23,81%, os da RI PPI 13,92% e os da RS 1,85%. Como as cotas RI CD, RI PPI CD, RS CD e RS PPI CD foram implementadas somente em 2018, não houve como comparar com o número de ingressantes dessas cotas em 2015.

---

<sup>71</sup> Ver o significado de todas as siglas na Tabela 11, página 157.

A Tabela 12, a seguir, indica o número de ingressantes e a modalidade de ingresso, separados por ampla concorrência e por modalidade de cota.

Tabela 12 – Estudantes migrantes por cota de ingresso na UFG (2015 – 2019)

ANO	TOTAL	FORMA DE INGRESSO									
		AC	COTA*								NÃO INFOR- MADA
			RI	RI PPI	RI PPI CD	RI CD	RS	RS PPI	RS CD	RS PPI CD	
2015	599	340	42	79	-	0	54	79	0	0	4
2016	497	230	47	65	-	0	71	84	0	0	0
2017	529	232	55	95	-	0	62	84	0	0	1
2018	462	194	43	90	4	3	58	56	7	3	4
2019	485	206	52	90	4	1	55	67	1	4	5
<b>Subtotal</b>	2571	1202	239	419	8	4	300	370	8	7	14
<b>TOTAL</b>	2571	1202								1368	14

\* As siglas se referem a: AC: Ampla Concorrência; RI: oriundo de escola pública e com Renda Inferior a um salário mínimo e meio *per capita*; Cota RI PPI: oriundo de escola pública, com Renda Inferior a um salário mínimo e meio *per capita* e autodeclarado Preto, Pardo e Indígena; RI CD: oriundo de escola pública, com Renda Inferior a um salário mínimo e meio *per capita* e Com Deficiência; RI PPI CD: oriundo de escola pública, com Renda Inferior a um salário mínimo e meio *per capita*, autodeclarado Preto, Pardo e Indígena e Com Deficiência; RS: oriundo de escola pública e com Renda Superior a um salário mínimo e meio *per capita*; RS PPI: oriundo de escola pública e autodeclarado Preto, Pardo e Indígena; RS CD: oriundo de escola pública com Renda Superior a um salário mínimo e meio *per capita* e Com Deficiência; RS PPI CD: oriundo de escola pública, com Renda Superior a um salário mínimo e meio *per capita*, autodeclarado Preto, Pardo e Indígena e Com Deficiência.

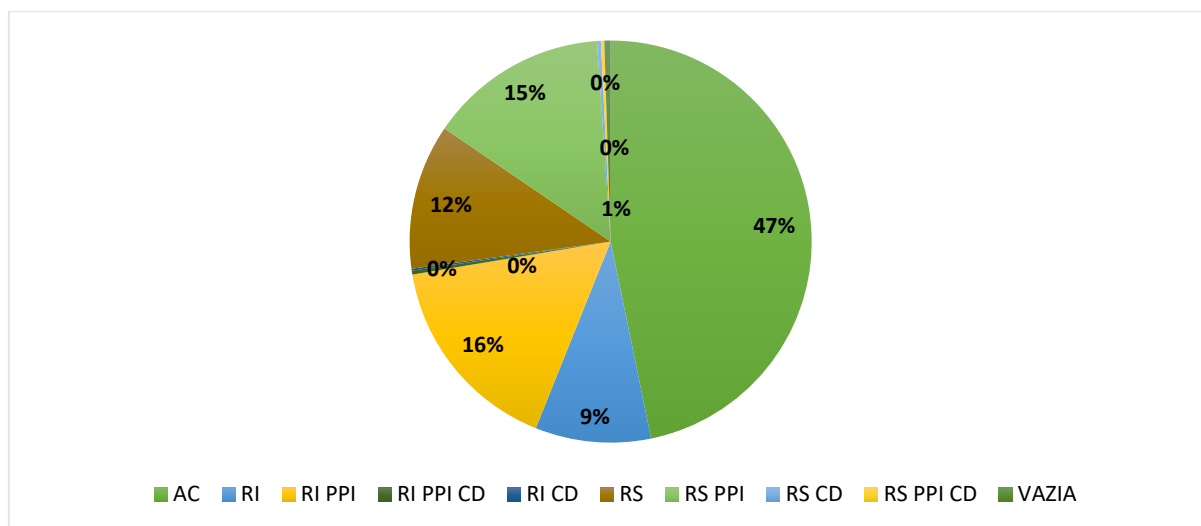
Fonte: Elaboração própria por meio dos dados obtidos por solicitação à PROGRAD, com base na Lei nº 12.517/2011.

Entre os anos de 2015 e 2019 constata-se uma redução do número dos que ingressaram por ampla concorrência, isso porque em 2015, 60% das vagas eram destinadas aos candidatos que optavam por essa forma de ingresso, a partir de 2016, como previsto na Lei de Cotas, passou a ser 50% para ampla concorrência e 50% para alguma modalidade de cota. No período pesquisado, os ingressantes da AC foram 340 em 2015, 230 em 2016, 232 em 2017, 194 em 2018 e 206 em 2019. Os que ingressaram em alguma cota foram 254, 267, 296, 268 e 279, nos respectivos anos. De modo geral, ingressantes por AC somam 1.202, 46,75%, dos estudantes migrantes, enquanto 1.368, 53,25%, ingressaram por alguma cota. Ressalta-se que, a Lei nº 13.409/2016, incluiu pessoas com deficiência entre os destinatários das cotas sociais previstas na Lei 12.711/2012, por isso somente a partir de 2018 houve ingressantes por cota CD.

O Gráfico 07, a seguir, representa o quantitativo de ingresso por ampla concorrência e por cota na UFG, ao longo dos anos de 2015 a 2019. Ressalta-se o que foi encontrado na

pesquisa de Guimarães (2021) no que se refere às pessoas com deficiência também se repete entre os estudantes migrantes, isto é, na sua baixa representação, considerando todas as modalidades que perpassam as cotas para pessoas com deficiência, foram apenas 23 estudantes que realizaram essa migração.

Gráfico 07 – Estudantes migrantes por cota de ingresso na UFG (2015 – 2019)\*



\* As siglas se referem a: AC: Ampla Concorrência; RI: oriundo de escola pública e com Renda Inferior a um salário mínimo e meio *per capita*; Cota RI PPI: oriundo de escola pública, com Renda Inferior a um salário mínimo e meio *per capita* e autodeclarado Preto, Pardo e Indígena; RI CD: oriundo de escola pública, com Renda Inferior a um salário mínimo e meio *per capita* e Com Deficiência; RI PPI CD: oriundo de escola pública, com Renda Inferior a um salário mínimo e meio *per capita*, autodeclarado Preto, Pardo e Indígena e Com Deficiência; RS: oriundo de escola pública e com Renda Superior a um salário mínimo e meio *per capita*; RS PPI: oriundo de escola pública e autodeclarado Preto, Pardo e Indígena; RS CD: oriundo de escola pública com Renda Superior a um salário mínimo e meio *per capita* e Com Deficiência; RS PPI CD: oriundo de escola pública, com Renda Superior a um salário mínimo e meio *per capita*, autodeclarado Preto, Pardo e Indígena e Com Deficiência.

Fonte: Elaboração própria por meio dos dados obtidos por solicitação à PROGRAD, com base na Lei nº 12.517/2011.

Embora careça de iniciativas que monitorem e avaliem a implementação das cotas sociais, principalmente por parte do MEC, é notório que ela tem se mostrado eficaz em incluir estudantes oriundos de escola pública, pobres e pretos, pardos e indígenas (GUIMARÃES, 2021; SENKEVICS; MELLO 2019; SENKEVICS, 2021). Como inferido na Tabela 11, nota-se uma redução do número de estudantes migrantes ao longo dos anos pesquisados, que pode ser justificada pelo aprofundamento das políticas neoliberais implementadas por Temer e Bolsonaro e seu consequente processo de empobrecimento da população brasileira. Todavia, houve um aumento na proporção de estudantes cotistas que ingressaram na UFG. Em 2015, representava 42,4% de todos os migrantes que se matricularam na instituição; em 2019, esse percentual subiu para 57,53%, um acréscimo de 9,84% em cinco anos. Nesse sentido, concorda-

se com Cardoso et. al. (2022) ao afirmarem que a Lei de Cotas favorece a migração de estudantes que cursaram o ensino médio em escola pública e autodeclarados PPI.

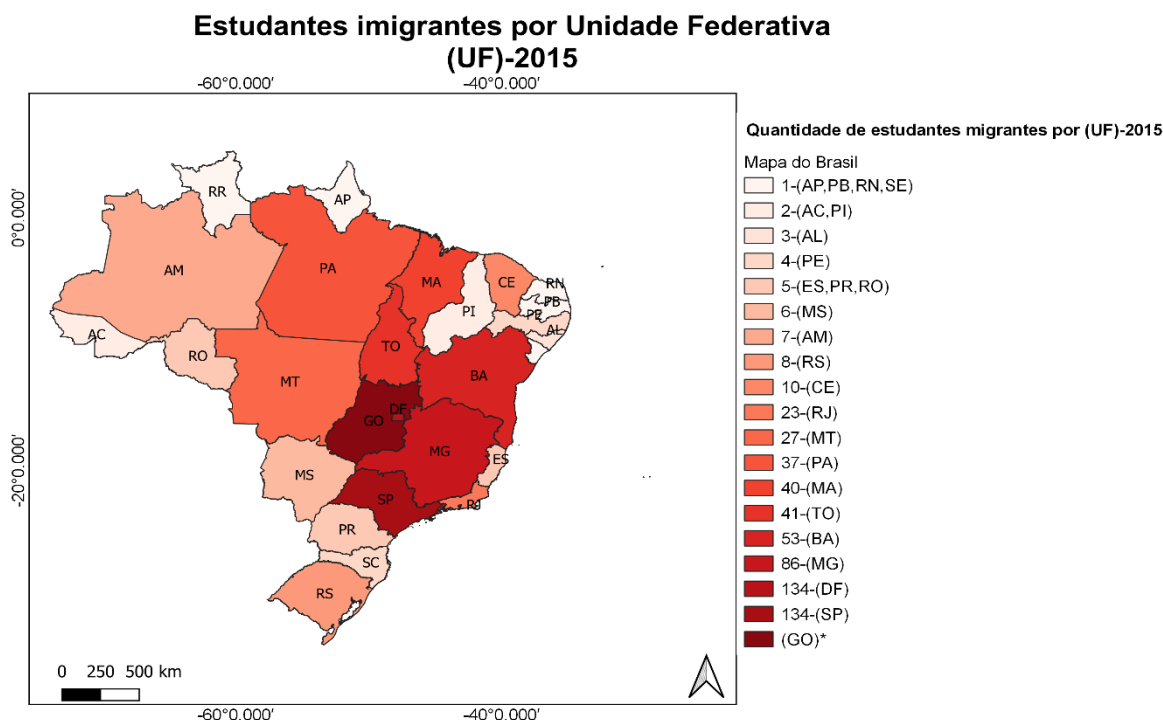
Feitas tais considerações sobre a cor/ etnia, gênero e cota de ingresso, pode-se dizer que o perfil do estudante migrante na UFG seria homem, pardo, cotista de escola pública e, como será visto adiante, oriundo de diversas unidades federativas brasileiras.

### *3.2.3 – A relação entre o ingresso de estudantes migrantes na UFG nos anos de 2015 a 2019 por origem de estado da federação e por status de matrícula*

A localização geográfica da UFG é uma questão importante nessa discussão. Acredita-se que, além do principal fator de escolha, isto é, a nota suficiente para ingresso na instituição, a sua localização favorece a vinda de estudantes de todo o Brasil, uma vez que o estado de Goiás faz fronteira com cinco estados, além do Distrito Federal, e três regiões. Diferentemente do que foi encontrado na pesquisa realizada por Nascimento (2018), em que a maioria das vagas ocupadas por estudantes migrantes na Universidade Federal de Sergipe (UFS) é feita por quem mora nos estados vizinhos, no caso, Bahia e Alagoas, constatou-se uma grande quantidade de estudantes vindo não apenas de estados limítrofes com Goiás, como revelam as figuras abaixo.

Os mapas a seguir, representados nas figuras 03, 04, 05, 06 e 07, indicam a quantidade de estudantes matriculados por unidade federativa, entre os anos de 2015 e 2019, demonstrando que não há uma predominância de uma única unidade federativa no envio de estudantes, além disso, a quantidade alterna entre os anos.

Figura 03 – Origem geográfica dos estudantes migrantes que se matricularam na UFG – 2015

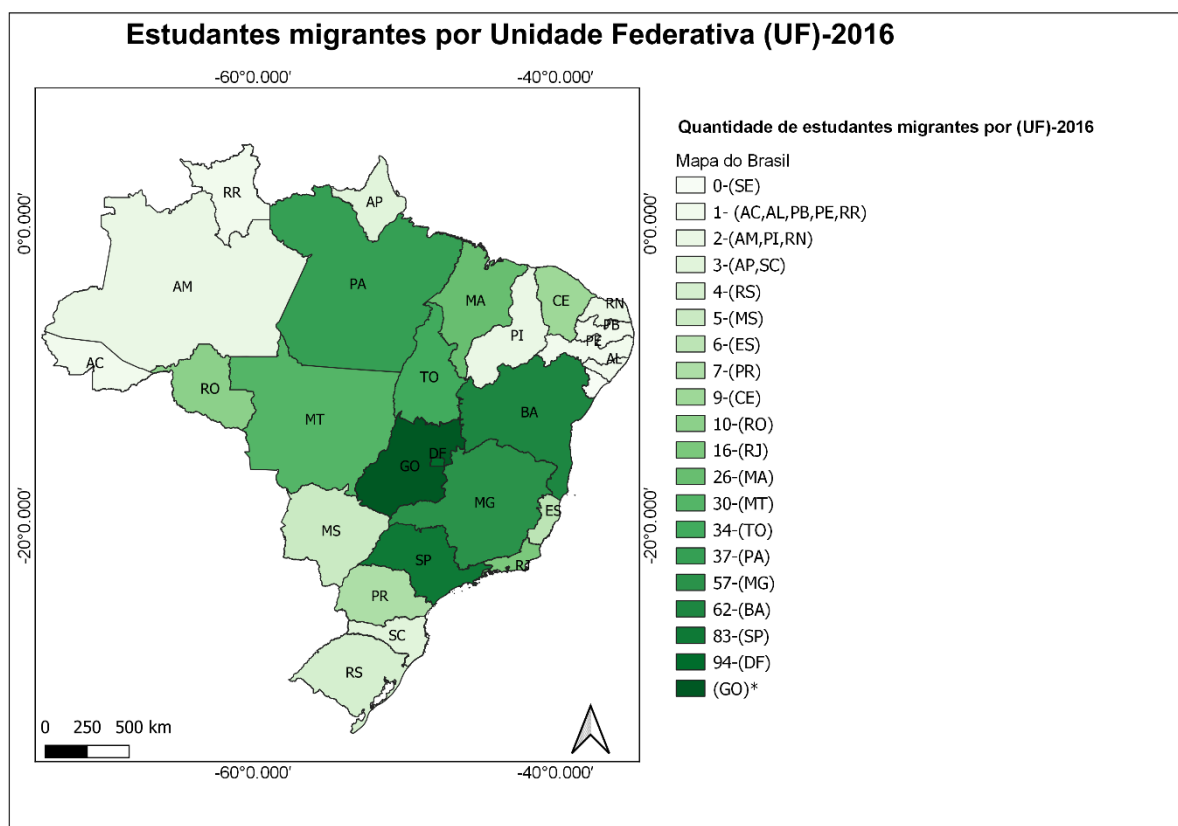


Fonte: Elaboração própria por meio dos dados obtidos por solicitação à PROGRAD, com base na Lei nº 12.517/2011.

O ano de 2015 foi o primeiro ano em que houve a implementação do SISU para ingresso na grande maioria dos cursos da UFG, neste ano também houve a maior quantidade de matrículas de estudantes migrantes de todas as unidades federativas. De acordo com a Figura acima, os estados de Amapá, Paraíba, Rio Grande do Norte, Roraima e Sergipe foram os que tiveram menor representatividade, com apenas um estudante matriculado; por outro lado, São Paulo, Minas Gerais e o Distrito Federal foram os que enviaram mais estudantes. Chama a atenção que o Mato Grosso do Sul, que, apesar de fazer fronteira com Goiás, seus estudantes foram pouco presentes na UFG. Salienta-se que, nos dados obtidos pela PROGRAD, encontraram-se 04 estudantes com a UF de conclusão do ensino médio não informados; destes, 02 nasceram em Goiás e 02 em São Paulo. Estes estudantes não entraram para o quantitativo de migrantes pesquisados.

A Figura 04, a seguir, apresenta quantitativos de estudantes migrantes para a UFG no ano de 2016.

Figura 04 – Origem geográfica dos estudantes migrantes que se matricularam na UFG – 2016

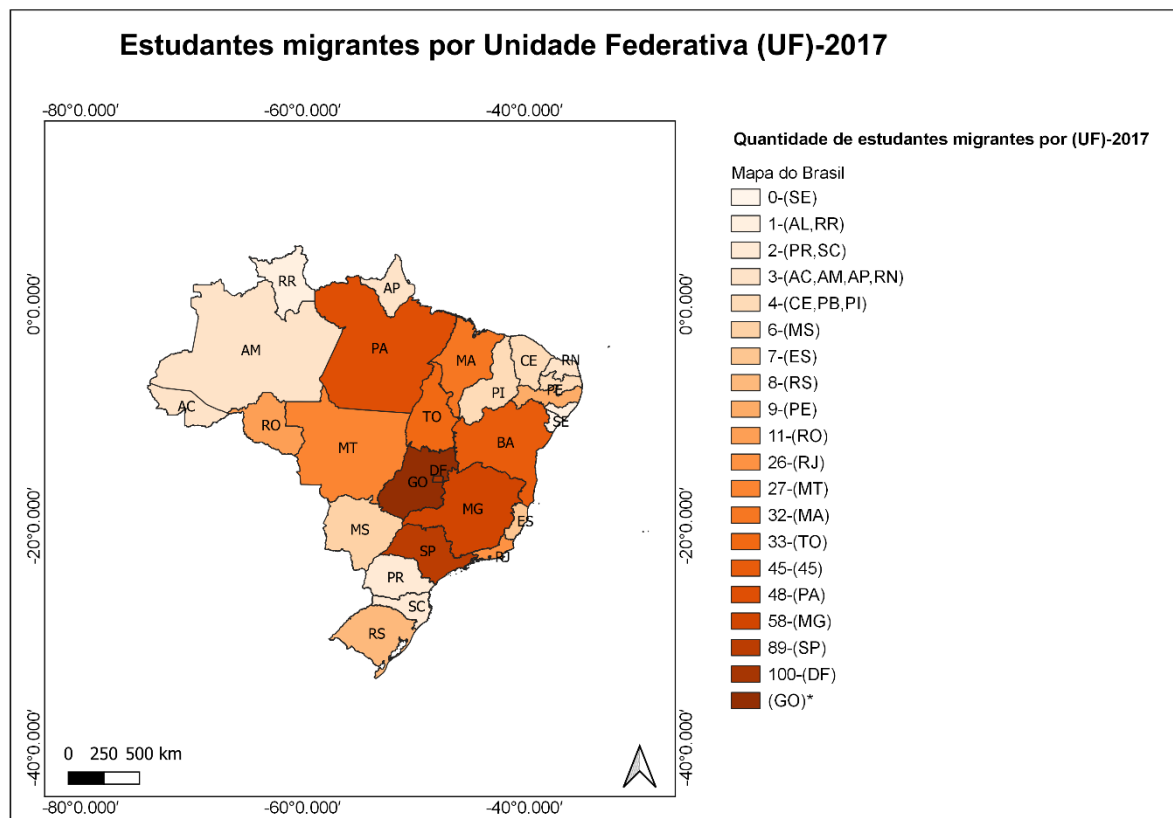


Fonte: Elaboração própria por meio dos dados obtidos por solicitação à PROGRAD, com base na Lei nº 12.517/2011.

O ano de 2016 mantém algumas características encontradas no ano anterior, como a presença de estudantes de quase todas as unidades federativas, não havendo matriculados apenas do estado de Sergipe; e, na outra ponta, o Distrito Federal, São Paulo e Bahia foram os que enviaram a maior quantidade de estudantes. Além disso, os dados obtidos por meio da PROGRAD, foram encontrados 02 estudantes com a UF de conclusão do ensino médio não informados, destes 01 nasceu São Paulo e 01 no Rio de Janeiro, estes não foram incluídos na pesquisa.

Na sequência, a Figura 05, a seguir, apresenta quantitativos de estudantes migrantes para a UFG no ano de 2017.

Figura 05 – Origem geográfica dos estudantes migrantes que se matricularam na UFG – 2017

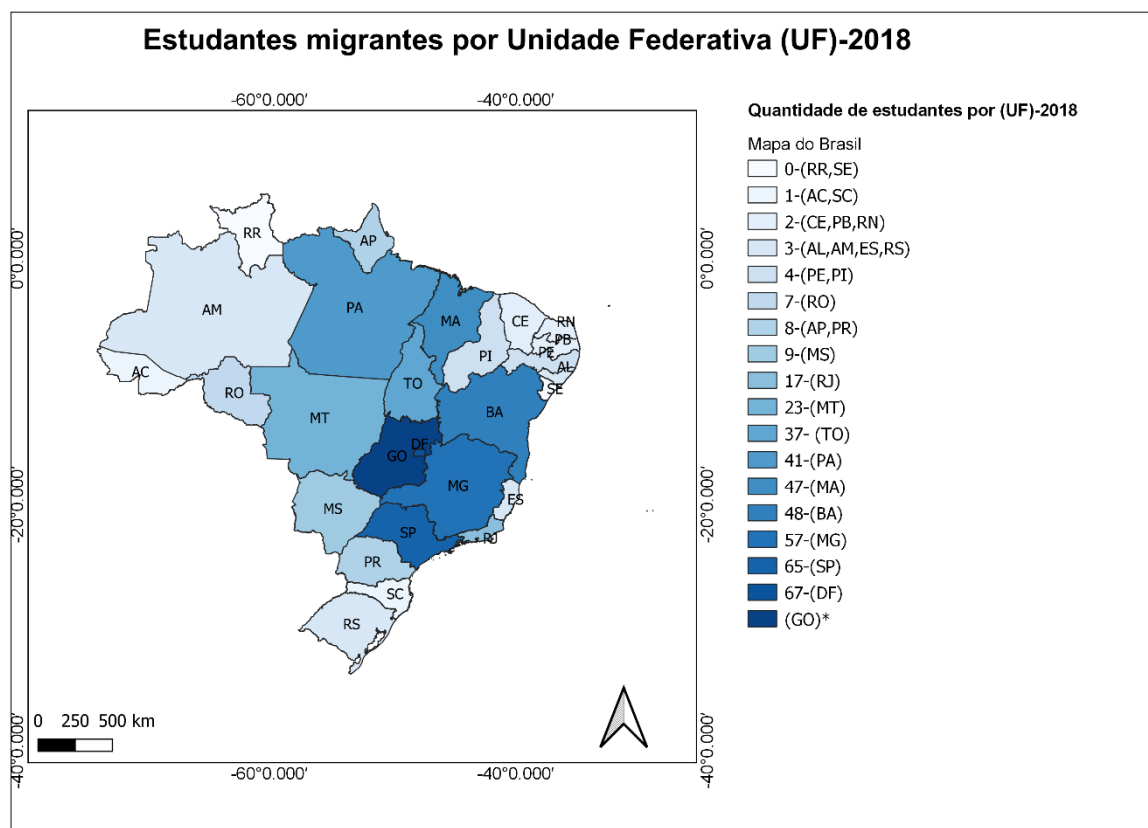


Fonte: Elaboração própria por meio dos dados obtidos por solicitação à PROGRAD, com base na Lei nº 12.517/2011.

O ano de 2017 apresenta similaridades com o ano anterior, conserva Sergipe com nenhum estudante; e, com a maior quantidade de estudantes matriculados na UFG nesse ano, tem-se o Distrito Federal, São Paulo e Minas Gerais. Adverte-se que nos dados fornecidos pela PROGRAD, foi encontrado 01 estudante com a UF de conclusão do ensino médio não informada, a UF de nascimento é do Distrito Federal, que também não foi incluído na pesquisa.

A Figura 06, a seguir, apresenta quantitativos de estudantes migrantes para a UFG no ano de 2018.

Figura 06 – Origem geográfica dos estudantes migrantes que se matricularam na UFG – 2018



Fonte: Elaboração própria por meio dos dados obtidos por solicitação à PROGRAD, com base na Lei nº 12.517/2011.

O ano de 2018 foi aquele em que houve a menor quantidade de estudantes migrantes, com um total de 462. Não foi possível constatar se essa redução tem a ver com o número de inscritos no ENEM, já que os ingressantes em 2018 realizaram a prova no final de 2017, no entanto, a partir de 2017 começa ocorrer uma queda no número de inscritos. Por outro lado, ao se comparar os dados do Censo da Educação Superior de 2017 e 2018, há uma divergência entre os dados nacionais e os da UFG. No ano de 2017, 31.881 estudantes, representando 10% do total de matriculados daquele ano, realizaram esse deslocamento, já em 2018 foram 33.929, ou 11% do número de matrículas na rede federal daquele ano (MEC/ INEP, 2018; MEC/ INEP, 2019). Entre 2017 e 2018, houve no cenário nacional um aumento de 6,42% no número de estudantes que se matricularam em uma unidade federativa diferente da de sua residência, enquanto na UFG houve uma redução de 12,67%.

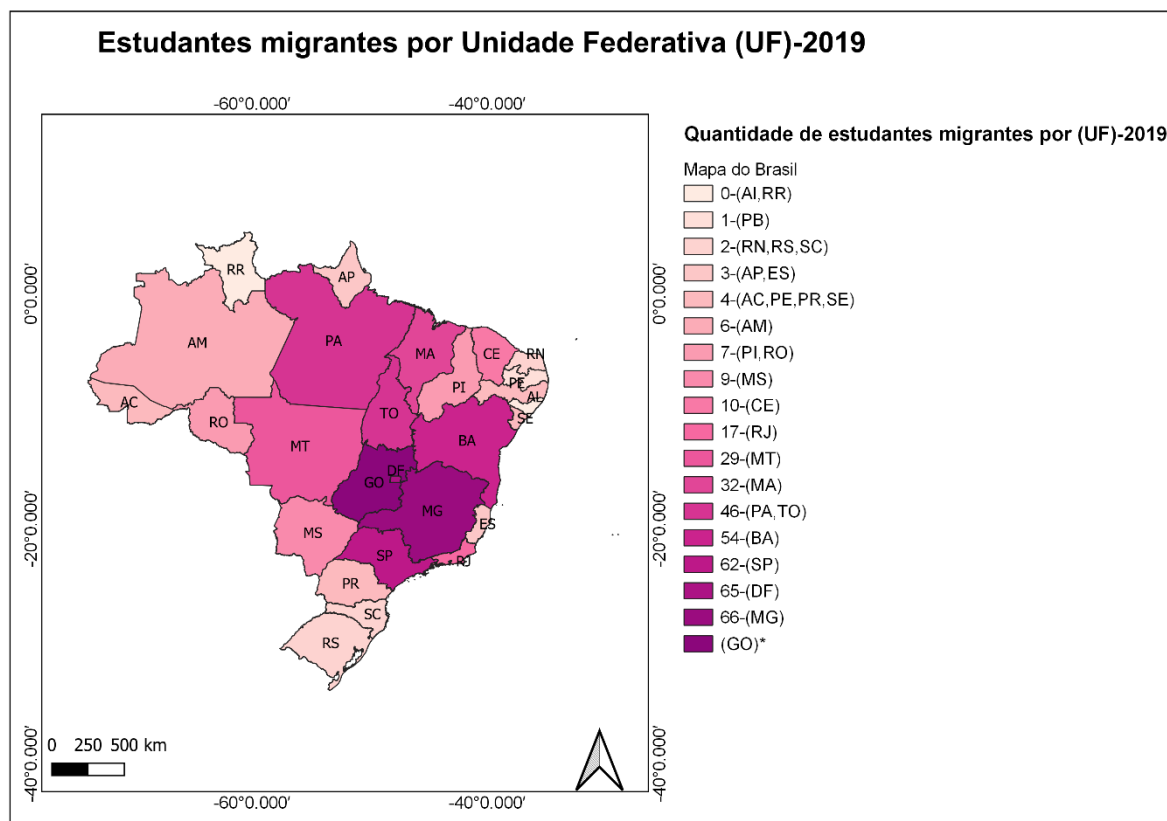
Como constam na Figura 06, preservam-se o Distrito Federal, São Paulo e Minas Gerais nas primeiras posições, mas em números menores se comparados aos de anos anteriores. Não houve matriculados provenientes de Sergipe e de Roraima. Informa-se que, por meio dos dados



obtidos pela PROGRAD, foi encontrado 01 com a UF de conclusão do ensino médio não informado, que nasceu em Goiás. Este estudante não foi contabilizado para a pesquisa.

Em seguida, a Figura 07 apresenta quantitativos de estudantes migrantes para a UFG no ano de 2019.

Figura 07 – Origem geográfica dos estudantes migrantes que se matricularam na UFG – 2019



Fonte: Elaboração própria por meio dos dados obtidos por solicitação à PROGRAD, com base na Lei nº 12.517/2011.

No ano de 2019 não houve estudante migrante dos estados de Alagoas e Roraima matriculados na UFG; no lado oposto, Minas Gerais, Distrito Federal e São Paulo foram os que enviaram os maiores números de estudantes para a UFG. O dado apontado na Figura 03 sobre a baixa representatividade dos estudantes oriundos do Mato Grosso do Sul se repetiu nos anos seguintes, quando os maiores números registrados foram nos anos de 2018 e 2019, 09 estudantes. Chama a atenção o fato de que, com exceção do Distrito Federal, os estudantes provenientes dos estados do Centro Oeste não figuram entre os estados que mais ocuparam vagas na UFG. A proximidade no que diz respeito à cultura, música, alimentação, sotaque, clima, bioma, não foi um fator de atração, além disso, a densidade populacional pode ter sido

outro motivo, já que São Paulo, Minas Gerais, Bahia e Pará são mais populosos que os estados do Centro Oeste.

A partir dos dados apresentados, observa-se que houve estudantes matriculados oriundos de todas as regiões do país, com maior participação dos estados do Sudeste, 34,23%, seguidos do Centro Oeste, 22,87%, Nordeste, 21,28%, Norte, 19,18%, sendo que a menor participação provém dos estudantes dos estados da região Sul, 2,45%. Apesar da menor participação de estudantes oriundos dos estados da região Sul, acredita-se que a localização geográfica do estado de Goiás contribui, de fato, para essa diversidade de matriculados na instituição. A pesquisa realizada por Nascimento (2018) afirma que entre 2013 e 2017, 70,4% dos estudantes da Universidade Federal de Sergipe eram oriundos da região Nordeste, região em que na qual a instituição está localizada, com fronteira para outros dois estados da mesma região. A região Sudeste ocupava a segunda posição com 23%.

No que se refere aos estados de origem, destacam-se os estudantes migrantes para a UFG no período estudado, provenientes de São Paulo (433), Distrito Federal (417), Minas Gerais (324), Bahia (262) e Pará (209) com as maiores quantidades. De acordo com o Censo da Educação Superior de 2018 (MEC/INEP, 2019), 11% dos ingressantes na rede federal de educação superior daquele ano se matricularam em uma unidade da federação diferente da sua residência. Ainda conforme dados do Censo, 59,7% destes estudantes concluíram o ensino médio em escola pública, no entanto, 10,4% destes alunos já haviam desistido do curso no primeiro ano e 4,1% estavam com matrícula trancada. Naquele ano, o estado de São Paulo foi o que mais enviou estudantes, 9.919 paulistas deslocaram-se para outras unidades federativas. Por sua vez, 6.233 estudantes optaram por Minas Gerais para cursar a graduação, fato que o colocou na primeira posição no destino dos estudantes que migraram. No que se refere ao estado de Goiás, ocupou o quarto lugar entre os estados que mais enviam estudantes para outras unidades da federação, com 2.166, e foi o décimo segundo destino dos que participaram deste deslocamento educacional, com 989 matriculados de outros estados.

Ainda discutindo a questão do deslocamento de pessoas de outros estados para a UFG, chama-se a atenção para a relação entre a migração no estado goiano e as diversas razões que a motivaram – maiores oportunidades de emprego, diferenças salariais entre as regiões, menores índices de violência, melhores condições climáticas, melhores condições de vida. Como indicado no início deste capítulo, o Estado brasileiro desempenhou uma função ativa na elaboração de políticas que objetivaram o aumento da densidade populacional do estado de Goiás. De acordo com o Instituto Mauro Borges (2017), o estado goiano ainda se mantém

atrativo para a migração, pois os indivíduos que não são naturais do estado representam 28,7% da população.

Conforme o Instituto Mauro Borges (2017), no ano de 2015, as unidades federativas com maiores números de migrantes acumulados no estado de Goiás eram, na seguinte ordem, Minas Gerais, Bahia, Distrito Federal, Maranhão e Tocantins. Somadas, a população destes lugares era responsável por 63,4% da migração acumulada em Goiás. Interessante notar que essas unidades da federação, ao lado de São Paulo e Pará, estão entre as que possuem o maior número de migrantes para a UFG. No entanto, esses dois últimos estados ocupam a sétima e a oitava colocação, respectivamente, entre a população imigrante acumulada em Goiás por estado de nascimento em 2015. Em um primeiro momento esses dados parecem não se relacionar, todavia, os parentes, vizinhos e amigos funcionam como redes sociais<sup>72</sup> que têm como base a cooperação entre seus integrantes.

No campo dos estudos migratórios, as chamadas redes sociais ocupam um lugar de relevância para a compreensão deste processo. Elas representam uma complexa organização social e cultural dos fluxos migratórios, na qual integram os relacionamentos familiares, de vizinhança e de amizade (MARANDOLA JR; DAL GALLO, 2010). As redes sociais funcionam como a segurança para acomodação inicial, que vai desde a divulgação das melhores oportunidades à acolhida dos indivíduos neste novo lugar. Como Marandola Jr e Dal Gallo (2010) destacam, elas funcionam como um suporte importante que garante o acomodamento, inserção do migrante, além de contribuir para a conservação e propagação das práticas associadas ao lugar de origem.

Os autores pontuam que os sujeitos migrantes lidam com o processo de territorialização, desterritorialização e reterritorialização; ao mesmo tempo que vivenciam esse movimento, são movidos pela necessidade de referências espaciais e socioculturais. Nesse sentido, a existência de algum membro familiar no lugar de destino facilitaria a construção de referências em uma nova realidade cultural e espacial. Como se constata nas falas dos estudantes abaixo, a presença de algum membro familiar já morando em Goiânia e/ou região metropolitana foi um fator relevante no momento da escolha da UFG e do curso.

Em 2018 eu ainda não sabia qual universidade e curso eu queria ingressar. Coincidiu do meu irmão vir para Goiânia, e ele veio para cá com a esposa, eles não tinham filhos ainda. Então meio que tinha como vir, até porque o aluguel em Teresina é um pouco caro, o custo de vida lá é muito alto, então, eu vim para UFG (João).

---

<sup>72</sup> No campo dos estudos migratórios, redes sociais podem ser entendidas como o conjunto de pessoas, instituições e organizações que estão ligadas por meio de algum tipo de relação familiar, amizade ou vizinhança. Difere, portanto, dos *sites* e aplicativos que proporcionam interação virtual entre as pessoas.

Eu morava na Bahia. O meu intuito era vir para cá só para fazer a graduação, mas eu tive um problema com a minha família, minha mãe e meu padrasto, por isso, acabei me mudando para casa da minha tia um pouco antes. Fiz o segundo ano e o terceiro em Senador Canedo e, logo depois que eu terminei a escola, consegui passar, no segundo semestre, aqui na UFG (Jordana).

[...] comecei a olhar algumas opções dentro do SISU e a que mais interessou foi mesmo a de Agronomia aqui. Porque tenho família aqui desde sempre, minha avó é daqui, meu avô é daqui, todos os meus tios por parte de mãe são daqui, então, eu sempre vim pra cá, para Goiás desde pequeno (Luís Fabiano).

Eu vim para cá porque o meu irmão morava aqui, ele tinha casado com uma moça, inclusive, é casado até hoje e mora aqui. Eu vim para cá porque é mais fácil e porque não consegui passar em outra universidade por não ter os documentos necessários em tempo (Lucas).

[...] as coisas estavam muito difíceis na minha casa, porque ele (*pai*) apoiava o atual presidente e eu estava compreendendo melhor política e socialmente onde eu estava inserida. Na minha cabeça, não fazia sentido apoiar aquela pessoa, e aí a gente tinha muita briga, muitos conflitos. Eu tenho uma tia que mora aqui me indicou vir para Goiânia, então, eu fiz o Enem e joguei a nota para cá, acabei passando e vim (Marielle).

Esse apoio de algum membro familiar contribui, não só para o encorajamento, mas também para melhor inserção do migrante no local de destino, pois não se trata apenas de questão financeira, mas também em contribuir para amortecer o impacto da mudança espacial vivenciada pelos estudantes. Como Marandolla Jr. e Dal Gallo (2010) argumentam, a existência de familiares, amigos e vizinhos no novo ambiente favorece a sensação de pertencimento que vai contribuir para o enraizamento naquele novo espaço. As chamadas redes sociais contribuem para a explicação do processo migratório. Nesse sentido, a inserção dos estudantes migrantes nas redes sociais “possibilita a identificação e o pertencimento, podendo gerar alívio/amortecimento ao impacto das mudanças espaciais vividas pelos migrantes, por fornecerem um espaço de segurança onde o seu modo de ser é reconhecido” (MARANDOLA JR; DAL GALLO, 2010, p. 413).

Diante do exposto, infere-se que a UFG recebeu estudantes de todas unidades federativas, que podem ou não ter sido influenciadas pela existência de parentes, vizinhos e amigos do local de origem. Ressalta-se que a efetivação da matrícula não significa que aquela migração ocorreu de fato, pois o estudante pode, por algum motivo, inativa-la a qualquer momento. Conforme a Tabela 13, a seguir, nota-se que apesar do considerável número de estudantes provenientes de determinados estados, este movimento é acompanhado pelo alto número de inativos, que quase sempre é muito maior do que o número de graduados.

Tabela 13 – Quantidade de estudantes de outras unidades federativas que ingressaram na UFG (2015 a 2019) por *status* de matrícula

ESTADO	QUANTIDADE TOTAL	GRADUADOS	INATIVOS *	ATIVOS	TRANCADOS
Acre	11	03	03	02	03
Alagoas	08	02	02	02	02
Amapá	18	02	04	12	-
Amazonas	21	03	04	11	03
Bahia	262	41	76	129	16
Ceará	35	05	14	16	-
Distrito Federal	417	48	197	152	20
Espírito Santo	24	05	07	11	01
Maranhão	177	29	53	79	16
Mato Grosso	136	27	41	53	15
Mato Grosso do Sul	35	01	11	20	03
Minas Gerais	324	54	93	163	14
Pará	209	23	66	103	17
Paraíba	09	01	04	04	-
Paraná	26	03	11	11	01
Pernambuco	22	03	10	07	02
Piauí	19	01	08	09	01
Rio de Janeiro	99	10	48	36	05
Rio Grande do Norte	10	-	07	02	01
Rio Grande do Sul	25	03	10	11	01
Rondônia	40	04	12	23	01
Roraima	03	-	03	-	-
Santa Catarina	12	02	06	04	-
São Paulo	433	83	163	164	23
Sergipe	05	-	01	04	-
Tocantins	191	23	65	90	13

\*Os estudantes inativos correspondem às seguintes categorias: desistência de curso, não renovação de vínculo, desistência por mudança de curso, excluído por reprovação por falta e/ou média em todas as disciplinas no ingresso, excluído por reprovação em todas as disciplinas por dois semestres consecutivos.

Fonte: Elaboração própria por meio dos dados obtidos por solicitação à PROGRAD, com base na Lei nº 12.517/2011.

A Tabela 13, acima, traz alguns dados relevantes. No caso dos estudantes de Roraima, ao longo dos anos (2015 – 2019), 03 alunos se matricularam, mas todos estão com matrículas inativas. Os estudantes do Distrito Federal ocupam a segunda colocação na maior quantidade de matrículas realizadas, 417, contudo, essa quantidade não se expressa no número de graduados, 48, sobretudo se comparado com os estados de Minas Gerais e Bahia; estes possuem um quantitativo melhor quando se observa proporcionalmente ao número de matriculados, 324

e 262, se considerados proporcionalmente ao número de graduados, 54 e 41, respectivamente. Ao longo dos anos pesquisados não houve nenhum graduado dos estados de Rondônia, Rio Grande do Norte e Sergipe. Das unidades federativas com estudantes ativos na UFG, não há nenhum com matrícula trancada oriundo de Sergipe, Amapá, Ceará, Santa Catarina e Paraíba.

Já nos dados da Tabela 14, abaixo, quando se compara a coluna da quantidade total de matriculados com a quantidade real de matriculados, constata-se uma diferença enorme. Nomeia-se de quantidade real o quantitativo de matrículas ativas e integralizadas, excluem-se, portanto, as matrículas inativas e trancadas. Considerando apenas as cinco unidades da federação com maiores números de matriculados na UFG ao longo dos anos pesquisados (2015 – 2019), São Paulo (57,04%) e Distrito Federal (47,96%), que ocupam as duas primeiras posições, apresentam as menores taxas de quantidade real de matriculados. Por outro lado, provenientes de Minas Gerais (66,98%), Bahia (64,89%) e Pará (60,29%) possuem melhores taxas. Verifica-se ainda que os estudantes oriundos dos estados de Sergipe e Amapá possuem as melhores taxas de matrícula real, no entanto, o número de alunos desses estados representa apenas 0,89% da totalidade dos estudantes migrantes.

Tabela 14 – Taxa do número real de matriculados na UFG por unidade federativa (2015 – 2019)

ESTADO	TOTAL*	REAL	%	ESTADO	TOTAL	REAL	%
Sergipe	05	04	80	São Paulo	433	247	57,04
Amapá	18	14	77,78	Rio Grande do Sul	25	14	56
Rondônia	40	27	67,5	Paraíba	09	05	55,56
Minas Gerais	324	217	66,98	Paraná	26	14	53,85
Amazonas	21	14	66,67	Piauí	19	10	52,63
Espírito Santo	24	16	66,67	Santa Catarina	12	06	50
Bahia	262	170	64,89	Alagoas	08	04	50
Maranhão	177	108	61,02	Distrito Federal	417	200	47,96
Pará	209	126	60,29	Rio de Janeiro	99	46	46,46
Ceará	35	21	60	Pernambuco	22	10	45,45
Mato Grosso do Sul	35	21	60	Acre	11	05	45,45
Tocantins	191	113	59,16	Rio Grande do Norte	10	02	20
Mato Grosso	136	80	58,82	Roraima	03	0	0

\* Total é o número de estudantes matriculados e real é o número de estudantes ativos e graduados no curso.

Fonte: elaboração própria por meio dos dados obtidos por solicitação à PROGRAD, com base na Lei nº 12.517/2011.

Após a apresentação dos dados na tabela acima é importante observar que, quando se comparam os dados somente dos estudantes do estado de Goiás, a taxa de matrícula real é de 61,54% dos 16.853 matriculados. Já o percentual de toda UFG é de 60,99%, próxima a dos estudantes goianos, provavelmente porque os matriculados do estado somam mais de 86% do número de matrículas. Pode-se concluir que o comportamento do estudante migrante varia de acordo com a unidade federativa de proveniência. Além disso, em alguns estados, a taxa de matrícula real é melhor do que a dos estudantes do estado goiano, ainda que migrantes sejam cerca de 11% das matrículas da universidade.

Como apontado no segundo capítulo, o movimento migratório inicia-se a partir do momento em que o estudante escolhe, por meio de uma plataforma *on-line*, sua vaga em uma instituição de educação superior fora do seu estado de procedência. Nesse sentido, supõe-se que o número de inscritos tenha sido ainda maior do que o de matrículas efetivadas, pois a aprovação no processo seletivo não garantia a vaga. Antes da realização da matrícula o estudante deveria confirmar o preenchimento da vaga na mesma plataforma *on-line* e, além disso, na etapa seguinte do processo de matrícula, poderia ser considerado inapto para ocupar a vaga, ou por não cumprir os requisitos das comissões de verificação ou por não comparecer no dia estabelecido para realização da matrícula. A pesquisa realizada por Nogueira et. al. (2017) aponta nessa direção, ao afirmar que na UFMG, o aumento expressivo de candidatos inscritos de outras regiões, após a adoção do SiSU, não foi acompanhado de uma elevação no número de matriculados que são de fora de Minas Gerais.

A partir dos dados apresentados na Tabela 14, o item 2.3, na sequência deste capítulo apresenta uma discussão sobre a evasão na educação superior e sua relação com a migração estudantil, tendo em vista o alto número de inativos. Além disso, tal problemática será aprofundada em consonância com outras pesquisas já realizadas que discutem esse movimento migratório, como é o caso dos trabalhos de Li (2015), Nascimento (2018) e Lobato (2021). De todo modo, chama-se a atenção para o fato de que apesar de o desenho das políticas objetivar o aumento da migração estudantil no país, o número de evadidos é considerável. É fundamental entender os motivos da inativação das matrículas, se estão articulados com questões referentes à instituição, à (des)articulação entre as políticas educacionais ou se remetem às condições objetivas e subjetivas do estudante que se propôs a participar deste deslocamento.

### 3.2.6 – Cursos mais procurados por estudantes migrantes na UFG no período de 2015 a 2019

Feitas as considerações sobre a origem geográfica dos estudantes, é importante apresentar os cursos mais atraentes para a realização do deslocamento com finalidades educacionais na UFG. A Tabela 15, a seguir, apresenta 10 cursos com o maior número de migrantes e a quantidade de matrículas. Ressalta-se que, como se verá adiante, essa quantidade de matriculados não representa o número real dos estudantes que realizaram esse deslocamento.

Tabela 15 – Cursos com maiores números de estudantes migrantes na UFG (2015 – 2019)

N	CURSO	QUANTIDADE TOTAL
01	Medicina	130
02	Ciências Sociais*	99
03	Medicina Veterinária	88
04	Filosofia*	71
05	Direito	70
06	Geografia*	69
07	Ciências Biológicas*	68
08	Ciências Econômicas	68
09	Pedagogia	67
10	Agronomia	63

\*Considerou-se os ingressantes nos graus Bacharelado e Licenciatura.

Fonte: Elaboração própria por meio dos dados obtidos por solicitação à PROGRAD, com base na Lei nº 12.517/2011.

No que se refere aos cursos, os historicamente prestigiados, como Medicina e Direito, estão entre os que possuem maior número de estudantes migrantes na UFG. O curso de Medicina foi o que recebeu o maior quantitativo de estudantes provenientes de outros estados, com o total de 129 no período delimitado. Sobre essa questão, Vargas (2019) destaca que, com o SiSU, muitas universidades do Norte e Nordeste do país, no curso de Medicina, chegaram a ter maioria de calouros provenientes de outros estados. Indicando que o curso é um fator de atração e que estimula a migração interna, pois é prestigiado socialmente e possui bom retorno financeiro.

O curso de Ciências Sociais foi o segundo que mais recebeu estudantes migrantes, ocupando o primeiro lugar no ano de 2019. Chama a atenção o fato de haver cinco Licenciaturas neste ranking, mesmo sendo áreas de desprestígio social e financeiro. Acredita-se que isso se deve por dois motivos, o primeiro seria porque foram os cursos que assimilaram os candidatos mais pobres, daí o número expressivo de migrantes; e o segundo, como se verá abaixo, resulta da nota de corte. Clímaco et. al. (2007) aponta que muitos jovens ressignificam a profissão docente, inculindo à profissão a possibilidade maior de transformação social e cultural e, além disso, apesar da desvalorização salarial é um trabalho possível.



Outra questão que se relaciona com as Licenciaturas, tem a ver com o fato de serem os cursos com as menores notas de corte, o que contribui para uma menor concorrência. Considerando os dez cursos da Tabela acima e o as notas de corte do SiSU de 2019<sup>73</sup>, constatou-se que não necessariamente as Licenciaturas estão entre os menores pontos de corte, mas com exceção do curso de Medicina Veterinária, todos os outros Bacharelados também são ofertados na modalidade Licenciatura. Entre as Licenciaturas, as menores notas de corte são: Geografia Noturno (636,33 AC), Ciências Biológicas Noturno (596,85 na cota RS PPI) e Pedagogia Noturno (515,83 na cota RI CD). Entre os Bacharelados: Filosofia Noturno (617,75 na cota RS e 614,16 na RI), Ciências Sociais – Políticas Públicas Noturno (386,70 na cota RI PPI CD), Geografia Matutino (411,66 na cota RS PPI CD) e Medicina Veterinária Integral (580,33 na cota RS CD). Já o curso Filosofia Matutino ABI<sup>74</sup> foi a menor nota de corte entre os cotistas RI PPI. Outro fato que chama a atenção é que a imensa maioria dos cursos com menores notas de corte estão no período noturno.

Volta-se a destacar que a quantidade de migrantes por curso não significa a permanência e diplomação, em alguns casos, como no curso de Ciências Sociais, o número de matrículas inativas é maior do que o número de ativas e graduados. Os motivos que justificam tal questão não se limitam à ao conceito clássico de evasão, movidos pelo fracasso escolar, resultado das diversas reprovações e até mesmo da deficiência da educação básica. O SiSU enquanto política para melhor ocupação das vagas contribui para que o estudante opte por um curso localizado em uma instituição mais próxima da sua cidade de origem ou até mesmo em um lugar que tenha chances de melhor inserção profissional. Se por um lado o MEC, buscava promover maior mobilidade estudantil, por outro, pode-se dizer que a não ocupação das vagas ou seu abandono no primeiro ano pode ser consequência de um mesmo sistema.

A efetivação da matrícula em uma IFES não impede que, em momento posterior, o estudante se inscreva no ENEM e concorra às vagas disponíveis no SiSU, o que aparentemente caracterizaria a evasão. Vargas (2019) avalia que não se deve atribuir ao SiSU a responsabilidade por uma menor eficiência no processo de ocupação das vagas, essa questão é impactada pelos diferentes e combinados efeitos do novo desenho de ingresso nas universidades federais, passando pelo ENEM e pela Lei de Cotas. Avança-se nessa discussão, ao avaliar que o PNAES também influencia a decisão de permanecer ou abandonar a migração estudantil

---

<sup>73</sup> O resultado com todas as notas de corte separadas por curso e opção de participação está disponível em: [https://sisu.ufg.br/2020/sistema/2019/anexos/2019\\_01\\_28%20-%20SISU%202019%20-%20Nota\\_de\\_corte\\_por\\_op%C3%A7%C3%A3o.pdf](https://sisu.ufg.br/2020/sistema/2019/anexos/2019_01_28%20-%20SISU%202019%20-%20Nota_de_corte_por_op%C3%A7%C3%A3o.pdf). Acesso em 03 de jan. de 2023.

<sup>74</sup> Área Básica de Ingresso, cabe ao estudante decidir futuramente entre a Licenciatura ou o Bacharelado.

planejada. No próximo item pretende-se apresentar elementos que contribuam para a discussão entre migração estudantil e evasão.

### **3.3 – A relação entre migração estudantil e evasão**

A sociedade brasileira se edifica sobre a desigualdade socioeconômica, os estudantes que ingressam na universidade expõem essa estrutura social, logo pode-se dizer que estes não possuem, todos, as mesmas condições, tanto econômicas como de capital cultural, escolar e social para permanecer na instituição de ensino, até o término de sua formação. De acordo com Bourdieu (2007), as famílias transmitem um capital cultural que contribui para definir as atitudes dos estudantes diante da instituição escolar, e conseqüentemente, para o possível acúmulo de capital escolar. O êxito escolar, nesse sentido, seria decorrente do capital cultural herdado da família, dependente do meio social em que o estudante está inserido e do capital cultural transmitido. Conseqüentemente, a desigualdade social converte-se em desigualdade cultural, que se explicitam de forma mais intensa no processo de ensino x aprendizagem, uma vez que a transmissão dos conteúdos e as vivências escolares pressupõem a mesma origem social e cultural de todos os alunos, desconsiderando as desigualdades sociais, econômicas e culturais da realidade brasileira.

Apesar da aparente neutralidade, as instituições educacionais atuam para favorecer os estudantes com mais capital econômico e cultural, pois as exigências culturais dessas instituições, como a linguagem, acesso ao teatro e obras de arte, são naturalizadas desde cedo pelos estudantes com maior poder aquisitivo. No que se refere à legitimação da desigualdade de acesso às IFES basta lembrar o Manifesto contra as cotas raciais<sup>75</sup> elaborado por artistas, ativistas e intelectuais, muitos professores universitários contrários às cotas. Pode-se apontar essa postura como reflexo de uma elite intelectual e econômica, que sob vários argumentos, buscavam impedir a democratização da educação superior por meio das cotas raciais e sociais.

Nestes termos, argumenta-se que a evasão também pode ser produto do capital cultural, social e econômica, pois a evasão se relaciona com as condições concretas de permanência e/ou consoante capitais cultural e escolar herdados. A inativação da matrícula em um curso pode representar uma nova forma de exclusão da educação superior, pois como Zago, Paixão e Pereira (2016) destacam, se antes a exclusão ocorria no obstáculo ao acesso, hoje ela ocorre no interior do sistema, quando não garante condições de permanência, podendo provocar o abandono de vagas. Todavia, apesar de a condição socioeconômica do estudante ser um fator

---

<sup>75</sup> [https://www.nacaomestica.org/abaixo\\_assinado\\_contra\\_cotas.htm](https://www.nacaomestica.org/abaixo_assinado_contra_cotas.htm). Acesso em 04 de jan. de 2023.

fundamental para o abandono do curso, ele não é o único que determina a sua evasão, uma vez que a evasão é um fenômeno que sempre fez parte da realidade das universidades brasileiras e as razões para que isso ocorra são complexas e diversas.

Bueno (1993) argumenta que existe uma diferença entre a evasão e a exclusão do sistema de educação superior. Enquanto evadir significa uma postura ativa do estudante em decidir se desligar por sua própria responsabilidade, por outro lado, a exclusão seria responsabilidade das instituições educacionais e de condições estruturais que impedem o aproveitamento e o direcionamento do jovem em dar continuidade na sua trajetória escolar. Nesse sentido, Barbosa et al (2017) argumenta que a evasão está associada à evolução do estudante durante a sua trajetória escolar, ocorre nos vários ciclos do aprendizado, não se restringindo somente à educação superior.

A evasão pode ser caracterizada como a exclusão, desistência e, até mesmo, reorganização de projetos do estudante, ao trocar de curso ou de instituição. É um fenômeno social complexo, multifatorial, que se relaciona com variáveis intrínsecas e extrínsecas às IES, como questões econômicas, culturais, sociais, psicológicas, pedagógicas, dentre outras, e por isso não pode ser analisado de forma dissociada (BARBOSA et al, 2017; BUENO, 1993; GILIOLI, 2016; ZAGO, PAIXÃO, PEREIRA, 2016).

Gilioli (2016) caracteriza as modalidades de evasão como microevasão, quando há evasão do curso, mas a permanência do estudante na mesma IES; mesoevasão quando ocorre a troca de IES, contudo o aluno permanece no sistema de educação superior; e a macroevasão, que ocorre no momento em que o estudante evade do curso e da IES, abandonando de vez, mesmo que provisório, o sistema de educação superior. Ressalta-se que independentemente da modalidade e da forma (desistência, abandono, não renovação de vínculo), o comportamento varia conforme área de conhecimento e o perfil do estudante (condição socioeconômica, procedência geográfica, gênero, cor/ etnia).

De acordo com Bueno (1993), no momento da escolha do curso, o jovem faz uma opção que quase definitivamente influenciará os rumos da sua vida, normalmente essas escolhas são idealizadas e baseadas em determinantes nem sempre relevantes. Pesquisas apontadas por Gilioli (2016) indicam que a escolha do curso sem reflexão e por falsas expectativas, contribuem para o sentimento de decepção, frustração e desmotivação e, por conseguinte, para a desistência do curso. O ingresso na universidade envolve um processo de mudança muito significativo para a juventude, pode-se citar as dificuldades de adaptação à mudança de cidade,

seja do interior para a capital e vice versa, ocasionando limitações e dificuldades de adaptação à vida universitária (BUENO, 1993).

De todo modo, a evasão acarreta em perdas e desperdícios de recursos, sejam públicos ou privados, uma vez que ocasiona na ociosidade de servidores, equipamentos e espaços físicos. Na rede privada, isso representa perda de receitas, já que reduz o número de matrículas. Para Gilioli (2016), a gratuidade dos cursos superiores é um fator relevante na atração de candidatos para IES públicas; outra questão é o prestígio que essas IES costumam ter, estes fatores podem contribuir na manutenção dos estudantes no curso e/ou na IES. Por outro lado, os valores das mensalidades em instituições privadas contribuem, inversamente, para a evasão nessas IES.

Como apontado no capítulo 1, durante as gestões do PT, o Estado adotou um papel de indutor no processo de criação de vagas públicas, e uma das principais políticas para a rede federal foi a implementação do REUNI, que objetivou ampliar o número de vagas e interiorizar IFES, processo conhecido pela expansão de instituições federais fora das áreas metropolitanas do país. Uma de suas diretrizes consistia na “I - **redução das taxas de evasão**, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;” (BRASIL, 2007) (grifos nossos).

A implementação do SiSU objetivou, dentre vários aspectos, melhorar a eficiência na ocupação de vagas e ampliar a mobilidade estudantil. Nesse sentido, tem se tornado senso comum avaliar que o SiSU aumentou a taxa de evasão e, conseqüentemente, o crescimento da ociosidade das vagas. A justificativa seria que o abandono das vagas decorre justamente dos estudantes que realizaram migrações intra e interestaduais. Contudo, é preciso investigar se existe uma relação de causa e efeito entre migrar para acessar a educação superior e depois evadir seja do curso, IES ou sistema de educação superior.

O SiSU, enquanto um instrumento que potencializa a mobilidade estudantil em diversas unidades federativas, a princípio, não se constitui em elemento que direciona à evasão estudantil. De acordo com Gilioli (2017), o local de residência de origem do estudante não é o único e nem necessariamente o principal fator da evasão estudantil; essa migração contribui para a evasão do curso, mas não da IES e em alguns casos a evasão diminuiu.

Ao pesquisar os efeitos do SiSU sobre a migração estudantil e a evasão, o estudo de Li (2015) evidencia que o SiSU eleva a probabilidade de evasão no primeiro ano de curso em 4,5 pontos percentuais. Ademais indica que quem ingressa na educação superior pelo Sistema tem uma probabilidade maior de mudar de instituição antes de completar o curso. Sob outro enfoque, a pesquisa realizada por Lobato (2021) atesta que o aumento da mobilidade estudantil

em direção ao interior do Brasil é decorrente da implementação do SiSU. De acordo com a autora, entre 2009 a 2018, 33,4% dos estudantes matriculados no curso de Administração na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), campus Montes Claros, evadiram. Destes, os naturais de Montes Claros são maioria, 58,3%, o que demonstra que a migração estudantil pode não ter sido a responsável pelo maior número de evadidos no curso de Administração. Contudo, é preciso fazer uma ressalva, o SiSU passou a ser utilizado na sua totalidade na UFMG a partir do ano de 2016, nesse sentido não se sabe qual era a taxa de estudantes migrantes antes e depois da implementação do Sistema, bem como a taxa de evasão nos dois períodos.

Para Barbosa et al (2017), o SiSU aumentou as chances de ingresso na educação superior em IES públicas para muitos estudantes, principalmente para os que residiam em lugares que não possuíam universidades públicas. De acordo com os autores, no período entre 2006 a 2014, a evasão na Universidade Federal de Uberlândia, antes da adoção do SiSU era de 40,14% e após a utilização do SiSU cresceu para 59,85%. Contudo, não se pode analisar o fenômeno de modo uniforme, pois varia conforme cada área de conhecimento. Enquanto as áreas de Ciências Agrárias, Biológicas, Engenharias, Exatas e da Terra e da Saúde houve um aumento significativo da evasão, nas áreas de Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes e Sociais Aplicadas houve uma redução considerável (BARBOSA et al, 2017). Os autores argumentam que variáveis como gênero e turno de oferta do curso também influenciam no aumento ou na redução da evasão.

No caso da UFG, como a presente pesquisa não toma por objeto o fenômeno da evasão estritamente, não se coletaram dados que permitam inferir sobre a evasão antes e depois da adesão ao SISU. Considerando os dez cursos com o maior número de estudantes migrantes, é importante comparar o número de estudantes por *status* de matrícula entre os estudantes migrantes e os de toda UFG. A Tabela 16 abaixo apresenta os números dos estudantes migrantes e a totalidade dos estudantes do mesmo curso.

Tabela 16 – Cursos com maiores números de estudantes migrantes por *status* de matrícula e o quantitativo de estudantes matriculados por curso na UFG (2015 – 2019)

CURSO	QUANTIDADE TOTAL	GRADUADOS		INATIVOS		ATIVOS		TRANCADOS	
		N**	%	N	%	N	%	N	%
<b>Medicina Total</b>	555	179	32,2%	36	6,4%	338	60,9%	2	0,3%
<b>Medicina Migrantes</b>	130	44	34,5%	20	15,5%	66	50,77%	-	-
<b>Ciências Sociais* Total</b>	535	61	11,4%	245	45,7%	179	33,4%	50	9,3%
<b>Ciências Sociais* Migrantes</b>	99	6	6,1%	55	55,56%	27	27,5%	11	11,2%
<b>Medicina Veterinária Total</b>	512	79	15,4%	63	12,3%	348	67,9%	22	4,2%
<b>Medicina Veterinária Migrantes</b>	88	14	15,9%	13	14,7%	59	67%	2	2,2%
<b>Filosofia* Total</b>	401	24	5,9%	202	50,3%	131	32,6%	44	10,9%
<b>Filosofia* Migrantes</b>	71	5	7%	39	54,9%	19	26,7%	8	11,2%
<b>Direito Total</b>	604	152	25,1%	99	16,3%	324	53,6%	29	4,8%
<b>Direito Migrantes</b>	70	11	15,9%	14	20,2%	40	57,14%	5	7,2%
<b>Geografia* Total</b>	484	67	13,8%	174	35,9%	185	38,2%	58	11,9%
<b>Geografia* Migrantes</b>	69	10	14,4%	29	42%	27	39,1%	3	4,3%
<b>Ciências Biológicas* Total</b>	547	91	16,6%	175	31,9%	232	42,4%	49	8,9%
<b>Ciências Biológicas* Migrantes</b>	68	15	22,7%	23	33,82%	26	38,24%	4	6%
<b>Ciências Econômicas Total</b>	395	31	7,8%	149	37,7%	177	44,8%	38	9,6%
<b>Ciências Econômicas Migrantes</b>	68	5	7,5%	33	48,53%	22	33,3%	8	12,1%
<b>Pedagogia Total</b>	696	204	29,3%	178	25,6%	279	40,1%	35	5,1%
<b>Pedagogia Migrantes</b>	67	19	28,7%	23	34,8%	24	36,3%	1	1,49%
<b>Agronomia Total</b>	696	58	8,3%	125	17,9%	464	66,6%	49	7%
<b>Agronomia Migrantes</b>	63	5	8%	17	26,98%	38	61,2%	3	4,8%

\*Considerou-se os ingressantes nos graus Bacharelado e Licenciatura.

\*\* N é o número total para cada *status* de matrícula e % é o percentual proporcional à quantidade total.

Fonte: Elaboração própria por meio dos dados obtidos por solicitação à PROGRAD, com base na Lei nº 12.517/2011.

A Tabela 16, acima, demonstra que Medicina e Ciências Sociais são os cursos com o maior número de estudantes migrantes ao longo dos anos pesquisados. Entre 2015 a 2018, Medicina ocupou a primeira posição, já em 2019 Ciências Sociais foi o curso em que houve o maior número de matriculados. Apesar da grande procura, a permanência e diplomação nestes cursos não possuem as mesmas taxas; enquanto no curso de Medicina o percentual de graduados e ativos chega a quase 85%, nas Ciências Sociais, o número de inativos, 55,1% é maior do que a soma entre os graduados e que estão ativos no curso, 33,6%. É importante fazer uma ressalva sobre o curso de Letras. As vagas são distribuídas por habilitação, sendo 5 Licenciaturas

(Espanhol, Francês, Inglês, Libras e Português) e 3 Bacharelados (Estudos Literários, Linguística e Tradução e Interpretação em Libras – Português). Caso considere a totalidade dos matriculados, foram 128 estudantes migrantes, que ocuparia a segunda colocação no ranking. Assim como as outras Licenciaturas, também enfrenta o problema da evasão, entre as 128 matrículas, 18 graduaram, 55 foram excluídos, 43 estão ativos e 12 trancaram o curso.

É preciso destacar que alguns cursos possuem número maior de graduados que outros, o que é justificável, pois os cursos possuem tempo médio de conclusão diferentes. Enquanto no curso de Medicina são de seis anos, no de Pedagogia são de quatro. Ademais, os que ingressaram nos anos de 2018 e 2019 não tiveram tempo para integralizar o curso no momento em que os dados foram solicitados à PROGRAD. A partir da Tabela 16 acima constata-se que a desistência ou o abandono do curso é a realidade da maioria, com exceção de Medicina e Medicina Veterinária todos os outros possuem a quantidade maior de inativos do que de graduados. Chama a atenção um fato que ocorre em seis cursos indicados na Tabela, são cursos em que os estudantes migrantes possuem maiores taxas de inativação, mas com menores percentuais de trancamento, indicando que são mais propensos a desistir do curso do que trancar.

De acordo com Nascimento (2018), entre 2013 e 2017, 40 estudantes de outros estados da federação se matricularam no curso de Medicina na UFS. Destes, apenas 5 estudantes estão com *status* acadêmico cancelado ou não ativo. O que indica que por ser um curso com prestígio social e financeiro, a taxa de desistência é muita baixa, independentemente da instituição que o oferece, assim como acontece na UFG, dos 129 matriculados apenas 20 estão com matrículas inativas no ano de 2021. Esse dado difere do que aconteceu com o curso de Comunicação Social na UFS, que entre 2013 e 2017 foram 23 estudantes matriculados, mas 13 estavam com matrícula cancelada ou não ativa, ou seja, o número de migrantes inativos é maior (NASCIMENTO, 2018).

Com exceção do curso de Ciências Econômicas, que ocupa o terceiro maior percentual de inativos, 46,9%, os cursos que possuem o grau de Licenciatura possuem os maiores índices de evasão. No entanto, como apontado na Tabela, os números apresentados se referem aos ingressantes tanto na Licenciatura como no Bacharelado, não sendo possível identificar em onde há as maiores taxas de evasão e diplomação. A Tabela 16 ainda identifica que os estudantes migrantes dos cursos de Ciências Sociais e Filosofia apresentam taxas consideráveis de inativação de matrícula, sendo 55,56% e 54,9%, respectivamente. Ao comparar com a realidade do curso nota-se que a alto número de inativos permanece, contudo, com a inversão

entre os cursos, Filosofia fica em primeiro lugar com 50,3% e Ciências Sociais com 45,7%, em que este representa uma redução de quase 10% na inativação das matrículas ao se comparar os migrantes com os alunos do curso como um todo. De todo modo, nota-se que entre os cursos que possuem o grau de Licenciatura, os índices de inativação de matrícula são maiores entre os alunos que migraram do que o curso como um todo.

De acordo com o Censo da Educação Superior de 2019 (MEC/ INEP, 2020), ao considerar a trajetória dos ingressantes de 2010 em cursos de graduação para a formação de professores da educação básica, constata-se uma alta taxa de desistência acumulada. Enquanto na UFG, a taxa de inativos nos cursos de Ciências Sociais, Filosofia, Geografia e Biologia representam 45,7%, 50,3%, 35,9% e 31,9%, as taxas de desistência acumulada da realidade brasileira nos cursos de Sociologia, Filosofia, Biologia e Geografia apresentam os percentuais de 65%, 63%, 58% e 53% (MEC/ INEP, 2019). Ressalta-se que essas taxas apresentadas pelo Censo considera todo o universo, independente da categoria administrativa da IES e a modalidade de ensino.

Para Carvalho e Oliveira (2014), a evasão nas licenciaturas pode estar relacionada com a escolha do curso, pois por ser de baixa concorrência é a opção de muitos no momento de ingressar na educação superior. Além disso, grande parte dos alunos destes cursos pertencem à classe trabalhadora, desprovidos de uma boa base educacional, e quando ingressam na universidade pública se deparam com dificuldades pedagógicas e metodológicas, dificuldade em conciliar trabalho e o curso, volume de atividades, além da questão econômica. Os autores argumentam que a desistência do curso não se inicia na graduação, mas advém de vivências anteriores que fazem parte do processo de vida do indivíduo, perpassadas pelas relações socioeconômicas e a formação no ensino básico. Chama-se a atenção para que um dos motivos para o abandono dos cursos de Ciências Sociais e Filosofia, principalmente, pode estar na Reforma do Ensino Médio, implementada pelo governo de Michel Temer, que esvaziou o currículo da educação básica e, conseqüentemente, reduziu vagas para os professores dessas áreas.

De modo geral, quando se comparam os números por *status* de matrícula de estudantes migrantes com o universo do curso, é perceptível que as taxas são mais favoráveis à totalidade do curso. No que se refere ao número de inativos, os estudantes migrantes possuem taxas mais altas do que todos matriculados no curso, em algumas situações, como nos cursos de Medicina, Ciências Sociais, Ciências Econômicas e Pedagogia, estudantes migrantes somam quase 10% a mais de inativos. Nas matrículas trancadas, os estudantes provenientes de outras unidades



federativas possuem menores índices na maioria dos cursos selecionados. Por outro lado, considerando quem está com a matrícula ativa, apenas os cursos de Direito e Geografia possuem mais alunos oriundos de outros estados. Entre os que concluíram o curso, a maioria dos egressos de Medicina, Medicina Veterinária, Filosofia, Geografia e Ciências Biológicas são migrantes.

O que se pode concluir é que a permanência, a diplomação e a evasão dos estudantes variam conforme a área de conhecimento e o grau acadêmico. Não se pode afirmar que existe um comportamento replicável aos estudantes que estejam na condição de migrantes, pois os motivos para a escolha da UFG e do curso podem ser diversos, e as estratégias para permanecer e concluir formação superior estão sujeitas às intercorrências e redefinição de rotas, seja de retorno para o estado de origem, de transferência para um estado mais próximo ou para outro mais distante em busca do curso pretendido. De acordo com Lobato (2021) a evasão do estudante em mobilidade não deve ser vista como algo negativo, pois os estudantes migram com um projeto que tende a se transformar a partir das negociações e reformulações feitas de acordo com a sua trajetória. Com argumenta a autora (2021, p. 137), “a construção do estudante se dá no movimento”.

Quando se investigam os estudantes inativos no curso, relacionando esses dados com a forma de ingresso, constata-se que o maior número não necessariamente está entre os que ingressaram por alguma cota. A Tabela 17, a seguir, apresenta o número de inativos por curso e a cota escolhida.

Tabela 17 – Cota de ingresso dos estudantes migrantes com matrículas inativas na UFG\* (2015 – 2019)

CURSO	TOTAL INATIVOS	AC	RI	RI PPI	RI PPI CD	RI CD	RS	RS PPI	RS PPI CD	RS CD
Medicina	20	8	1	3	0	0	5	3	0	0
Ciências Sociais**	55	28	5	9	1	0	5	11	0	0
Medicina Veterinária	13	7	3	0	0	0	2	0	0	1
Filosofia**	39	22	5	6	0	0	2	4	0	0
Direito	14	6	1	2	1	0	1	3	0	0
Geografia**	29	16	0	4	0	0	5	4	0	0
Ciências Biológicas**	23	13	2	2	0	0	4	2	0	0
Ciências Econômicas	33	21	2	1	0	0	4	5	0	0
Pedagogia	23	13	2	3	0	0	2	3	0	0
Agronomia	17	6	0	3	0	0	5	2	0	1

\*As siglas se referem a: AC: Ampla Concorrência; RI: oriundo de escola pública e com Renda Inferior a um salário mínimo e meio *per capita*; Cota RI PPI: oriundo de escola pública, com Renda Inferior a um salário mínimo e meio *per capita* e autodeclarado Preto, Pardo e Indígena; RI CD: oriundo de escola pública, com Renda Inferior a um salário mínimo e meio *per capita* e Com Deficiência; RI PPI CD: oriundo de escola pública, com Renda Inferior a um salário mínimo e meio *per capita*, autodeclarado Preto, Pardo e Indígena e Com Deficiência; RS: oriundo de escola pública e com Renda Superior a um salário mínimo e meio *per capita*; RS PPI: oriundo de escola pública e autodeclarado Preto, Pardo e Indígena; RS CD: oriundo de escola pública com Renda Superior a um salário mínimo e meio *per capita* e Com Deficiência; RS PPI CD: oriundo de escola pública, com Renda Superior a um salário mínimo e meio *per capita*, autodeclarado Preto, Pardo e Indígena e Com Deficiência.

\*\*Considerou-se os ingressantes nos graus Bacharelado e Licenciatura.

Fonte: Elaboração própria por meio dos dados obtidos por solicitação à PROGRAD, com base na Lei nº 12.517/2011.

É interessante observar que os inativos que ingressaram, pela ampla concorrência, nos cursos de Medicina, Direito e Agronomia pela ampla concorrência possuem números menores dos que ingressaram por alguma cota. Com exceção do curso de Direito, que possui turmas matutina e noturna, os outros cursos são todos ofertados em período integral, necessitando que o estudante disponibilize de tempo para se dedicar totalmente às atividades do curso. Cursos integrais inviabilizam que estudantes possam trabalhar e estudar ao mesmo tempo, esse fato pode ser um indicador que justifique o número maior de desistentes sejam ingressantes por alguma cota. Os números acima também indicam que, dentre o universo dos cotistas, a evasão não é uniforme entre as sub-cotas, enquanto os ingressantes que perpassam pela cota RI (RI, RI PPI, RI CD e RI PPI CD) são maioria no curso de Filosofia e Medicina Veterinária, os que permeiam a cota PPI (RI PPI, RI PPI CD, RS PPI e RS PPI CD) são os que mais evadem nos cursos de Ciências Sociais, Direito e Pedagogia; as sub-cotas que estão na modalidade RS (RS, RS PPI, RS CD e RS PPI CD) são maioria entre os cotistas evadidos nos cursos de Medicina, Agronomia, Ciências Biológicas, Geografia e Ciências Econômicas. Ressalta-se, que como a Lei 12.711/2012 definiu que a cota principal seria ter cursado o ensino médio na rede pública e

dentro dela subdividiu entre os que possuem renda inferior a um salário mínimo e meio *per capita* e os que poderiam concorrer independente de renda, nesse sentido, os autodeclarados pretos, pardos e indígenas foram considerados dentro das duas sub-cotas.

Todavia, foi possível analisar essa relação entre a cota de ingresso e a evasão considerando todos os cursos da UFG. Os números estão descritos na Tabela 18, a seguir.

Tabela 18 – Quantidade de evadidos da UFG por modalidade de ingresso e de estudantes migrantes por ano na UFG\* (2015 a 2019)

ANO	TOTAL	AC	RI	RI PPI	RI PPI CD	RI CD	RS	RS PPI	RS CD	RS PPI CD	VAZIA
<b>2015 Total</b>	1601	935	112	204	-	-	120	218	-	-	12
<b>2015 Migrantes</b>	290	176	20	32	-	-	19	40	-	-	02
<b>2016 Total</b>	1515	801	132	206	-	-	162	212	-	-	02
<b>2016 Migrantes</b>	226	107	21	30	-	-	32	36	-	-	-
<b>2017 Total</b>	1269	636	132	186	-	-	128	184	-	-	03
<b>2017 Migrantes</b>	171	76	21	26	-	-	21	27	-	-	-
<b>2018 Total</b>	917	454	95	132	06	03	97	113	13	02	02
<b>2018 Migrantes</b>	133	52	17	26	01	01	15	17	04	-	-
<b>2019 Total</b>	724	391	66	86	03	07	78	83	03	05	02
<b>2019 Migrantes</b>	99	60	08	11	02	-	09	09	-	-	-

\*As siglas se referem a: AC: Ampla Concorrência; RI: oriundo de escola pública e com Renda Inferior a um salário mínimo e meio *per capita*; Cota RI PPI: oriundo de escola pública, com Renda Inferior a um salário mínimo e meio *per capita* e autodeclarado Preto, Pardo e Indígena; RI CD: oriundo de escola pública, com Renda Inferior a um salário mínimo e meio *per capita* e Com Deficiência; RI PPI CD: oriundo de escola pública, com Renda Inferior a um salário mínimo e meio *per capita*, autodeclarado Preto, Pardo e Indígena e Com Deficiência; RS: oriundo de escola pública e com Renda Superior a um salário mínimo e meio *per capita*; RS PPI: oriundo de escola pública e autodeclarado Preto, Pardo e Indígena; RS CD: oriundo de escola pública com Renda Superior a um salário mínimo e meio *per capita* e Com Deficiência; RS PPI CD: oriundo de escola pública, com Renda Superior a um salário mínimo e meio *per capita*, autodeclarado Preto, Pardo e Indígena e Com Deficiência.

Fonte: Elaboração própria por meio dos dados solicitados à PROGRAD, com base na Lei nº 12.517/2011.

De modo geral, os evadidos em relação à totalidade dos matriculados na UFG apresenta similaridades com o grupo dos migrantes, sendo que os ingressantes pela ampla concorrência são maioria entre os evadidos. O que pode sinalizar a desistência do curso, mas não necessariamente a saída do sistema de educação superior, tendo em vista que essas vagas são ocupadas por estudantes que concluíram o ensino médio em escolas particulares e de famílias com maior poder aquisitivo. As exceções se situam no ano de 2016, em que houve mais evadidos entre os ingressantes migrantes por alguma cota e no ano de 2018, quando os cotistas

de todo o universo dos matriculados e do grupo dos migrantes apresentaram índices mais altos do que o da ampla concorrência. Fazer a comparação entre esses dois grupos é relevante pois demonstra que não há grandes alterações no comportamento do estudante migrante que evade em relação ao conjunto de matriculados.

Merecem atenção as cotas que perpassam a condição PPI, uma vez que ela se relaciona com a RI, RS, CD, RI CD e a RS CD. Como dito no Capítulo 2, o racismo é um elemento estrutural da sociedade brasileira, uma vez que ele legitima a desigualdade social. Estudantes pretos e pardos, por conseguinte, possuem as menores taxas de escolarização e ocupação de empregos precarizados. Nesse sentido, não bastaria garantir o acesso do estudante migrante PPI, mas também prover meios para que ele permaneça na universidade. Quando se compara os estudantes que ingressaram tanto pela sub-cota RI como RS, as taxas de evadidos é maior entre os perpassam a condição PPI.

Esses números revelam que os estudantes pretos, pardos e indígenas estão mais propensos a desistir do curso. Como dito anteriormente, a universidade reproduz a lógica do tempo e espaço em que está inserida, é uma instituição que reproduz as contradições sociais da sociedade. De acordo com o portal de notícia G1<sup>76</sup>, a partir dos dados do IBGE divulgados em novembro de 2022, a população preta e parda possui as maiores taxas entre os pobres, representando 35,5% e 38,4%, respectivamente, brancos são 18,6%. Ressalta-se que a população preta no país é de 9,1% e a parda 47%. Entre os desempregados pretos e pardos, 16,5% e 16,2%, são maioria, quando comparados com os brancos, 11,3%. O que fica evidente é que a desigualdade socioeconômica da realidade brasileira é muito mais latente entre a população negra. Considerando esses dados mais gerais da sociedade, pode-se dizer que o maior número de evadidos entre os cotistas reflete as condições socioeconômicas da população negra de permanecer em uma IES.

De acordo com Theodoro (2022), a desigualdade social brasileira tem raízes profundas no racismo e nos seus desdobramentos; legislações como a Lei de Cotas, apesar de esta estar descaracterizada por não colocar a condição racial no primeiro plano, são fundamentais para uma construção societária menos desigual. Para o autor, as cotas raciais se constituem como um dos poucos, quiçá o único, instrumento de contraposição ao racismo. Além da Lei 12.711/2012, outra legislação dela decorrente foi a Lei 12.990/2014, que passou a abranger PPI e CD nos concursos públicos das três esferas de governo. O que leva a concluir que a redução

---

<sup>76</sup> Disponível em <https://g1.globo.com/economia/noticia/2022/11/11/proporcao-de-pobres-pretos-e-pardos-chega-ao-dobro-em-relacao-aos-brancos-mostra-o-ibge.ghtml>. Acesso em 04 de jan. de 203.

da desigualdade não se limita às vagas universitárias, mas diz respeito também a condições de inserção no mercado de trabalho. A insegurança de renda e a precariedade das condições de trabalho das famílias pretas, pardas e indígenas é um agravante que impacta na permanência do estudante na universidade; em muitas situações sob a constante iminência de abandono dos estudos para voltar a contribuir com a sobrevivência da família. Neste ponto, reafirma-se que não basta criar políticas com reserva de vagas para a população negra e indígena, mas também arregimentar estratégias que contribuam e até induzam a permanência deste no curso até a diplomação.

Por outro lado, no que tange à condição socioeconômica, nota-se que os estudantes migrantes com renda superior a um salário mínimo e meio *per capita* evadem mais do que os ingressaram por renda inferior. Ressalva-se que nem todos ingressos por AC estão fora do perfil de renda inferior/PNAES. Se a condição de cor/ etnia contribui para a evasão dos estudantes migrantes, isso não se repete com os estudantes pobres.

Como exposto, estudantes migrantes que ingressaram pela cota PPI, seja ela inserida na sub-cota de renda inferior ou superior a um salário mínimo, evadem mais do que os outros cotistas, mas ainda assim, os que ingressaram pela ampla concorrência são maioria nos evadidos. Não se podem desconsiderar as questões estruturais que influenciam na permanência na universidade, como a condição de cor/ etnia e condição socioeconômica, mas a lógica do SiSU pode influenciar a evasão no momento que o estudante migrante consegue uma vaga em uma instituição do seu estado ou em uma mais próxima da sua cidade natal.

Com isso, o Sistema Unificado em todo território nacional estaria envolto a uma contradição, ao mesmo tempo em que poderia incentivar o aumento da migração estudantil, também teria potencial para influenciar no crescimento da evasão. Nesse ponto, Gilioli (2016) argumenta que as IFES, por meio da sua autonomia administrativa e pedagógica, seriam os atores com maiores possibilidades de promover políticas de apoio aos estudantes para reduzir o fenômeno, além dos programas de assistência estudantil, o autor elenca ações de integração à vida acadêmica, mudanças curriculares e de percursos formativos, bem como no acompanhamento sistematizado dos professores junto aos alunos com dificuldades.

### **3.4 – Estudantes migrantes e Assistência Estudantil**

Como discutido no segundo capítulo, a institucionalização do PNAES enquanto política social educacional ocorreu na esteira da criação do REUNI, consubstanciado em um novo modelo de expansão de instituições federais que prioriza uma nova forma de inclusão e de

assistência estudantil. Este novo cenário de implementação da assistência estudantil influencia de forma direta nas configurações e na centralidade que esta política assume na atualidade (NASCIMENTO; ARCOVERDE, 2012).

Questões como cor/ etnia, gênero, condição socioeconômica e procedência geográfica não podem ser fatores que venham a se tornar obstáculos para o acesso e permanência na educação superior. Não se pode perder de vista que o PNAES se coloca enquanto instrumento que possa contribuir com o exercício do direito à educação superior. Araújo (2021) argumenta que os estudantes que migram carregam consigo questões socioeconômicas ao chegarem nos novos espaços que estão localizadas as IES e durante todo o período em que permanecerão nas universidades. Para a autora, a insegurança de renda pode contribuir para a evasão, retenção e até mesmo desestímulo com o curso de graduação, e uma estratégia de permanência destes estudantes tem sido na submissão à empregos informais, insalubres e que impactam no rendimento acadêmico. Assim,

Tanto os estudantes trabalhadores quanto os estudantes em situação de desemprego e que são migrantes, formam um público que irão necessitar da Assistência Estudantil no apoio a sua permanência na educação superior. Pois, por mais que consigam uma situação financeira suficiente para suas despesas básicas, estes ainda sobrevivem permeados por questões que são inerentes a sua condição de classes trabalhadoras e acrescidas das decorrentes da desigualdade social existente no âmbito educacional (ARAÚJO, 2021, p. 107).

De acordo com Li (2016), estudantes que recebem alguma bolsa de assistência estudantil possuem menos chances de evadir, podem trocar de curso, mas permanecem na instituição. Nesse ponto, o PNAES seria um importante mecanismo para solucionar o problema da evasão. Araújo (2021), ao discutir a Assistência Estudantil para estudantes migrantes na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, aponta que a demanda pelos atendimentos na assistência estudantil é muito maior do que o atendimento. No ano de 2019, foram disponibilizadas 135 vagas para os Auxílios Alimentação, Creche, Moradia e Permanência e houve um total de 365 inscritos. Considerando apenas o Auxílio Moradia, bolsa com maior demanda de estudantes migrantes, do total de 81 estudantes, apenas 23 foram contemplados, ou seja, o atendimento da demanda foi de apenas 28,4%. Como aponta a autora, se não há assistência estudantil para todos, resulta uma condição de precarização da política de assistência estudantil.

Retoma-se a discussão apresentada no Capítulo 1 sobre a atuação do Estado na condução das políticas públicas e, como visto, a depender da correlação de forças, ora teve-se expansão da educação superior, ora o enxugamento das fontes de seu financiamento, como se deu nos últimos anos. Nesse ponto, é importante retomar o impacto da EC nº 95, aprovada no governo

Temer (2016 – 2018), que congelou os gastos do Poder Executivo, e, conforme apontado no Capítulo 1, houve uma redução orçamentária para o PNAES, além disso, notam-se os constantes bloqueios ocorridos no governo de Bolsonaro (2018 – 2022). Com poucos recursos disponíveis para atendimento de uma demanda historicamente excluída da educação superior, focaliza-se cada vez mais o atendimento, para estudantes com maiores demandas sociais, objetivando tornar eficiente a destinação do orçamento público disponível (ARAÚJO, 2021).

No que se refere às ações de permanência dos estudantes na UFG, constata-se que essas são fundamentais para se evitar a evasão. Como aponta Araújo (2021) muitos estudantes que migram sobrevivem com seus grupos familiares em condições objetivas de hipossuficiência, todavia, ao migrarem para um outro estado onde não possuem familiares ou vínculos de amizades, permanecem na situação de vulnerabilidade socioeconômica, agravada pela perda de uma rede de apoio formada pela família e comunidade.

Como indicado na Introdução desta pesquisa, foi solicitado à UFG dados referentes aos contemplados com alguma ação da política de assistência estudantil da universidade indicando a unidade federativa da escola em que concluíram o Ensino Médio. No entanto, não enviaram as informações solicitadas e por isso recorreu-se ao sistema **Analisa UFG**<sup>77</sup> para colher dados referentes à assistência estudantil vinculada. Os dados disponíveis no sistema apresentam a UF de nascimento dos estudantes. Ressalta-se que a UF de nascimento não é um dado atual, podendo afirmar se houve ou não a migração estudantil interestadual. No que tange aos estudantes migrantes da UFG, que foram contemplados com alguma ação da política de Assistência Estudantil, a Tabela 19, abaixo, indica o número de bolsistas que ingressaram pelo SiSU, entre os anos de 2015 a 2019, por modalidade de bolsa separada por estudantes migrantes e goianos. Assim é possível comparar o número de atendimentos por ação de assistência estudantil.

---

<sup>77</sup> Disponível em: <https://analisa.ufg.br/p/34884-assistencia-estudantil>. Consulta realizada em 19 de jan. de 2023.

Tabela 19 – Estudantes migrantes contemplados com ações de assistência estudantil na UFG (2015 a 2019)

BOLSA	ESTUDANTES MIGRANTES		ESTUDANTES GOIANOS	
	Quantidade	%	Quantidade	%
Bolsa Permanência*	467	35,09	864	64,91
Bolsa Casa do Estudante Universitário	120	65,22	64	34,78
Bolsa Moradia	220	60,11	146	39,89
Isonção nos Restaurantes Universitários	2125	23,58	6586	76,42
Bolsa Alimentação	51	35,92	91	64,08
Bolsa Acolhe**	75	35,05	139	64,95
Bolsa Canguru	18	47,37	20	52,63
Bolsa Esporte e Lazer***	13	24,53	40	75,47
Atendimento Emergencial	8	40	12	60

\*Atualmente é denominada de Bolsa Apoio Pedagógico.

\*\*Criada em 2019.

\*\*\*Destinada somente aos estudantes do curso de Educação Física.

Fonte: Análisa UFG.

Constata-se na Tabela 19 que a bolsa com o maior número de estudantes migrantes é a Bolsa Permanência, no entanto salta aos olhos a elevação considerável do número de bolsistas contemplados com a Bolsa Moradia, em 2019, se comparada aos outros anos e ao número de atendidos na Bolsa Permanência neste mesmo ano. Ressalta-se que tanto a Bolsa Moradia quanto as vagas na CEU são destinadas para quem não reside e não tem família em Goiânia e na região metropolitana<sup>78</sup>.

Destaca-se que o número de bolsas não diz respeito ao número de bolsistas, uma vez que os estudantes podiam acumular duas bolsas (Permanência e Moradia, por exemplo), mas desde 2021 esse acúmulo não é mais permitido. Outro dado que chama atenção reside na coleta dos dados, como dito anteriormente, a UFG não disponibilizou o número de bolsistas por unidade federativa de conclusão do ensino médio. Conforme a Tabela 13, foram 8 estudantes oriundos de Alagoas, 177 do Maranhão, 09 da Paraíba, 19 do Piauí, 26 do Paraná e 25 do Rio Grande do Sul, quando se compara com os dados do Análisa UFG, os contemplados com a isenção no restaurante universitário, por exemplo, os números de contemplados são maiores, sendo: 09, 181, 11, 22, 28 e 29, respectivamente. Nesse sentido, acredita-se que a migração desses estudantes ocorreu em outra fase da vida e não no momento de cursar a educação superior.

<sup>78</sup> A região metropolitana de Goiânia é composta pelos Municípios de Goiânia, Abadia de Goiás, Aparecida de Goiânia, Aragoiânia, Bela Vista de Goiás, Bonfinópolis, Brazabrantes, Caldazinha, Caturai, Goianópolis, Goianira, Guapó, Hidrolândia, Inhumas, Nerópolis, Nova Veneza, Santa Bárbara de Goiás, Santo Antônio de Goiás, Senador Canedo, Terezópolis de Goiás e Trindade.



Quando se compara o número de bolsistas por unidade federativa, constata-se uma similaridade com os estados que mais enviam estudantes para a UFG. Considerando a totalidade dos anos pesquisados, as cinco unidades federativas com os maiores números de bolsistas e as modalidades com os maiores números de atendidos tem-se o seguinte resultado, apresentado na Tabela 20, a seguir.

Tabela 20 – Quantidade de bolsistas separados por unidade federativa e modalidade de bolsa na UFG (2015 – 2019)

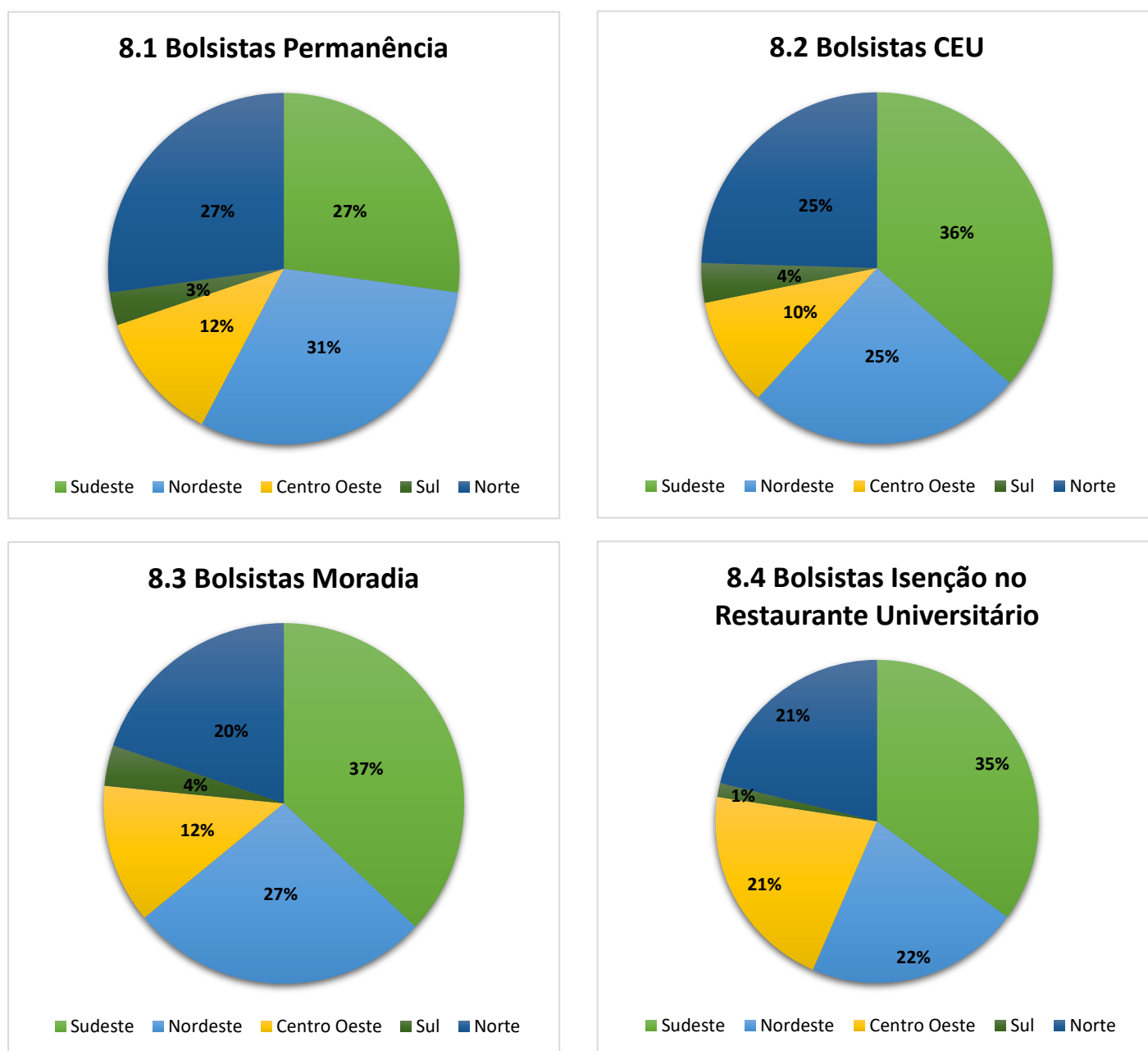
<b>Bolsa Permanência</b>		<b>Bolsa Casa do Estudante Universitário</b>		<b>Bolsa Isenção no Restaurante Universitário</b>		<b>Bolsa Moradia</b>	
<b>Estado</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Estado</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Estado</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Estado</b>	<b>Quantidade</b>
Maranhão	67	São Paulo	22	São Paulo	387	São Paulo	39
São Paulo	65	Minas Gerais	22	Distrito Federal	294	Minas Gerais	35
Pará	60	Pará	13	Minas Gerais	267	Maranhão	28
Bahia	57	Distrito Federal	14	Bahia	186	Distrito Federal	22
Tocantins	57	Bahia	12	Pará	186	Bahia	21

Fonte: Análise UFG.

Estudantes do estado de São Paulo são os que mais recebem alguma bolsa do PNAES. O estado também é o que mais envia estudantes para a UFG. Como demonstrado na Tabela 12, provenientes do estado de São Paulo possuem taxas consideráveis de inativação da matrícula, assim como o Distrito Federal. Destaque para o estado do Maranhão com o maior número de contemplados com a Bolsa Permanência.

O Brasil é um país com grandes disparidades socioeconômicas, essas desigualdades se refletem nos indicadores de acesso à educação superior e de permanência nesse nível de ensino. De acordo com Gisi (2006), o acesso e permanência à educação superior presume condições preexistentes, incluindo o capital cultural, adquirido ao longo da trajetória escolar e de vida. As regiões com menores taxas de escolarização são as menos desenvolvidas e mais pauperizadas, por isso supõe-se que os estudantes oriundos dos estados do Norte e Nordeste seriam os que ocupariam o maior número de bolsas da assistência estudantil, no entanto, não é isso que acontece. Os Gráficos 08, abaixo, indicam o número de bolsistas por região e por modalidade de bolsa entre os anos de 2015 a 2019 na UFG.

Gráfico 08 – Número de contemplados com as Bolsas PNAES na UFG por região (2015 – 2019)



Fonte: Análise UFG.

Interessante notar que os estudantes migrantes da região Sudeste são maioria de matriculados na UFG, esse dado se repete entre os contemplados com as bolsas PNAES, à exceção da Bolsa Permanência, que é ocupada em sua maioria por oriundos da região Nordeste. Estudantes oriundos da região Sul são minoria tanto entre os matriculados como entre os contemplados com alguma bolsa. Estudantes da região Centro Oeste ocupam a segunda colocação no número de matriculados, puxado principalmente pelo Distrito Federal, contudo, esta unidade federativa possui altas taxas de evasão; e, que se refere às bolsas PNAES, ocupam

uma quantidade de bolsas menores do que os da região Norte. Importante destacar que a ocupação das bolsas não é uniforme entre as regiões geográficas. As unidades federativas com maiores números de matriculados normalmente são as que possuem mais estudantes contemplados com alguma bolsa, como é o caso de São Paulo e Minas Gerais da região Sudeste, Bahia e Maranhão do Nordeste, Distrito Federal do Centro Oeste e Pará e Tocantins do Norte.

As ações e programas de assistência estudantil são fundamentais para a permanência dos novos públicos que ingressam na educação superior pública brasileira. Os excertos abaixo afirmam a importância da assistência estudantil para a permanência na UFG de estudantes migrantes de baixo poder aquisitivo.

Eu consegui a bolsa, não foi logo de cara, pois teve um problema em relação a minha renda que depois foi consertado. [...] Em quesito de assistência, a UFG é maravilhosa (João).

Como eu não tinha lugar para ficar, fui encaminhado para a assistência social e o pessoal da assistência social conversou comigo, me encaminhando para uma casa de maneira provisória; depois, consegui uma bolsa. [...] sem a assistência social eu não estaria aqui! (Arthur).

Nós tivemos reuniões na PRAE por conta da bolsa e era muita gente, parecia impossível conseguir a casa do estudante. Demorei 8 meses para eu conseguir a vaga (Felipe).

Se não fosse a bolsa eu não estaria aqui e também o R.U [*Restaurante Universitário*] ajuda muito; só no sábado que preciso me preocupar em comprar comida (Cristina).

Os trechos acima chamam a atenção para dois aspectos, além da importância das bolsas para a permanência dos estudantes migrantes na instituição. O primeiro diz respeito ao caráter provisório e emergencial dos atendimentos, pois o estudante chega com demanda imediata, principalmente por moradia e alimentação. Os editais de atendimento possuem um cronograma que pode demorar mais de dois meses para a publicação do resultado final e a inserção nas bolsas. Ao serem atendidos de imediato, ainda que provisoriamente, os alunos migrantes não são prejudicados e têm diminuído do risco de evadirem já no primeiro semestre. Nesse ponto, cita-se a Bolsa Acolhe, criada em 2019, destinada aos estudantes em primeira matrícula e ingressantes da cota renda inferior a 1,5 salário mínimo *per capita*, podendo receber até seis parcelas da bolsa<sup>79</sup>, e o atendimento emergencial na CEU. O segundo reside na questão da focalização do atendimento. Como discutido no Capítulo 2, a redução do financiamento público

<sup>79</sup> A partir do ano de 2021, a quantidade de parcelas foi reduzida para cinco, mas houve a atualização do valor da bolsa, passando de R\$400,00 para R\$500,00 mensais. O atendimento é dividido em duas modalidades, a) para os que ingressaram pela cota RI e tiveram a *per capita* apurada de até meio salário mínimo são contemplados com a bolsa e com a isenção no restaurante universitário, e b) os que ingressaram pela cota RI com renda apurada entre meio e um salário mínimo são contemplados com a isenção no restaurante universitário. Até o edital de 2021, estudantes contemplados com a isenção deveriam se inscrever nos editais para alimentação, a partir do edital de 2022 foi assegurada a isenção até o tempo máximo do curso.

para a assistência estudantil e o aumento da demanda pelas ações assistenciais contribuíram para o atendimento se tornasse mais seletivo e focalizado. A fala de Felipe vai nessa direção ao dizer que além dos critérios de renda, os estudantes deveriam participar de reuniões. Todavia, o que caracteriza caráter seletivo e focalizado do atendimento é o tamanho da demanda reprimida, o maior número de solicitante em relação ao número de vagas. As reuniões representavam um formato de atendimento coletivo à demanda e se constituíam como um espaço de interação entre moradores e quem estava solicitando a vaga na CEU, uma problematização coletiva dos assuntos que perpassavam o exercício de morar em uma casa pública e coletiva. Na análise de Nascimento e Arcoverde (2012), a política de assistência estudantil se assemelha às políticas de Assistência Social, principalmente pela lógica de atendimento das necessidades mais imediatas de sobrevivência, segmentando e focalizando os usuários da política, ao buscar que se efetive um atendimento restrito aos estudantes mais pobres entre os pobres.

Gisi (2006) afirma que as dificuldades de acesso e permanência na educação superior são consequências e não causa da desigualdade social, e que as desigualdades de acesso e permanência estão relacionadas com as condições de classe, gênero e etnia. Todavia, essa relação é mais dinâmica: a desigualdade é consequência, mas converte-se em causa, pois é essa mesma a dinâmica da desigualdade social e sua reprodução. Nesse sentido, a política de assistência estudantil se coloca enquanto uma possibilidade concreta de democratização da educação superior, pois esta assegura não apenas o ingresso, mas que possa permanecer na instituição até a diplomação.

Como Araújo (2021) aponta, a assistência estudantil não deve se efetivar apenas no apoio financeiro ao estudante, ou como Nascimento e Arcoverde (2012) denominam de bolsificação das ações da assistência estudantil, individualizando questões coletivas. Mas deve contribuir também no processo de aprendizagem, ao promover a ampliação do conhecimento e de experiências culturais, no protagonismo estudantil, de formação política, nesse sentido a universidade contribuiria “não apenas como formação técnica ao mercado de trabalho, mas também como meio de formação pessoal e social do ser humano, assim como produção de ciência e tecnologia para o desenvolvimento da sociedade” (ARAÚJO, 2021, p. 127).

De modo geral, assim como o REUNI ocupou um papel fundamental no processo de expansão e interiorização das IFES, impulsionando a migração estudantil em todo o território brasileiro, o PNAES ocupa um papel de destaque no financiamento necessário para condução dessas políticas.

## **CAPÍTULO 4 – OS SENTIDOS DA MIGRAÇÃO ESTUDANTIL PARA OS ESTUDANTES DA UFG**

Uma coisa é quando você tá perto da família, acolhido, outra é quando você vai para outro lugar e tem que se virar. Te faz sobreviver, isso te faz mais forte, de certa forma – Joana. Estudante do curso de Letras, migrou de Imperatriz – MA.

O objetivo deste Capítulo é apresentar os sentidos do movimento migratório para os estudantes migrantes que ingressaram na UFG, entre os anos de 2015 a 2019. Estudantes que migram para acessar a educação superior enfrentam muitos desafios no seu cotidiano, que perpassam desde a adaptação em um novo lugar à insegurança material de permanência; do questionamento sobre se escolheu o curso certo à saudade da família, dentre outros. A partir das respostas obtidas nos questionários e nas entrevistas pretende-se aprofundar o que este deslocamento com finalidades educacionais significa para quem participa dele.

Busca-se, além desta apresentação, indicar elementos que contribuam para apreender este movimento, enquanto uma política educacional. No caso da migração estudantil, como visto no Capítulo 3, um dos maiores problemas reside na evasão, já que ela abarca tanto estudantes cotistas como os da ampla concorrência. Compreender os sentidos, e, ao mesmo tempo, lançar luzes na reflexão sobre esse tipo de movimento migratório pode contribuir para a avaliação desta mobilidade estruturada enquanto uma política educacional.

### **4.1 – A migração estudantil enquanto projeto vivido pelo estudante**

Ao longo do texto tem-se indicado que o movimento migratório estudantil não ocorre somente no momento de efetivação da matrícula, após escolha do curso e a aprovação no SiSU. Pode-se dizer que as escolhas pelo curso e pela instituição são construídas ao longo da trajetória socioeducacional dos estudantes. E mais: a escolha pela IES não é idealizada ou pensada a priori, mas ocorre ao mesmo tempo em que o estudante constrói uma estratégia para acessar à educação superior pública. Então, a migração estudantil enquanto projeto, ocorre no movimento, é pensada ao mesmo tempo em que é vivenciada.

As biografias dos estudantes não se constituem como uma linearidade, não são concatenadas de modo coeso e harmônico; ao contrário, decorrentes de uma sucessão de acontecimentos que se encaixam, são atravessadas pela mutabilidade da interiorização e externalização do *habitus* adquirido e pela forma de atuação nos diversos campos do espaço social. A posição desses estudantes pode variar, a depender do volume de capital que possuem

e da posição que ocupam nos diversos campos que estão inseridos. Desse modo, não se podem perder de vista as contradições presentes nas trajetórias destes sujeitos, os movimentos percorridos no espaço social e as estratégias encontradas para esse transitar, em uma realidade historicamente situada.

Nessa mesma lógica, quando se pensa a migração estudantil enquanto projeto, refere-se ao planejamento de ações que objetivam o acesso à educação superior e podem ser influenciadas não somente pela participação da família, como também por diversos agentes que participam da vida desses estudantes, como professores, líderes religiosos, movimentos sociais e eventos educativos. Ilustra-se essa condição com a fala da estudante Jordana, que desconhecia o que era uma universidade federal, apesar de já ter ouvido falar, ou seja, em algum momento passam a ter acesso a informações a que antes não tinham acesso, pois não compunham o universo escolar no período que antecede o ingresso na Universidade. O Espaço das Profissões<sup>80</sup>, no caso de Jordana, foi um desses momentos.

Eu só sabia que a UFG era uma federal depois que eu vim morar aqui, porque lá a gente não fala muito sobre isso. Eu não sabia muito bem o que era uma federal, mas escutava muito falando que as pessoas queriam passar em uma federal e eu me perguntava o que era isso. Aí teve o espaço das profissões aqui e eu vi o tamanho da UFG, o pessoal ensinando uns negócios que eu nem sabia o que que era (Jordana).

Para a concretização deste objetivo, os estudantes constroem estratégias diante da realidade concreta, que vão desde cursos pré-vestibulares à escolha de um curso que possibilite trabalhar e estudar ao mesmo tempo ou que seja mais fácil ingressar. Quando se considera a trajetória dos estudantes entrevistados, nota-se que a origem escolar foi diversa, 13 participantes concluíram o ensino médio em escolas públicas e 4, em particulares. Muitos estudantes recorreram aos cursos preparatórios visando o ingresso em cursos com maior concorrência; essa é uma estratégia utilizada por estudantes de camadas médias para suprir as deficiências educacionais no ensino médio público, podendo dar chances para que acessem cursos mais prestigiados socialmente. Essa opção pode ser observada nas falas abaixo:

Eu fiz um cursinho que uma tia minha se dispôs a me presentear, porque, à priori, o meu curso de interesse tinha uma nota de corte maior, que era o curso de Medicina.

---

<sup>80</sup> “O Espaço das Profissões da Universidade Federal de Goiás ocorre anualmente no primeiro semestre de cada ano e visa oportunizar, principalmente ao estudante do ensino médio, informações importantes e orientações sobre o ambiente acadêmico, as formas de ingresso na UFG, os programas de assistência estudantil existentes, bem como o processo de formação profissional de nível superior e possibilidades de atuação profissional, na expectativa de contribuir para a escolha do seu curso de graduação e sua futura profissão”. Fonte: <https://www2.espacodasprofissoes.ufg.br/>. Acesso em 20 de novembro de 2022.

Então, precisei de um cursinho. Ainda assim, a minha nota não foi suficiente, por isso escolhi um curso na área da saúde que pudesse agregar também (Bruna).

Eu fiz cursinho. Eu reprovei no Ensino Médio, porque eu tenho discalculia, e aí descobriram só depois que eu tinha reprovado pela primeira vez [...] eu fiz seis meses de cursinho e passei na primeira vez (Beatriz).

Eu terminei o Ensino Médio em 2017, mas a minha nota não dava para ingressar na UNB (Universidade de Brasília), então, eu fiz um semestre de cursinho e ainda assim não deu para entrar na UNB em 2018 (Cristina).

Fiz dois anos de cursinho (Luma).

Ressalta-se que essa estratégia nem sempre é utilizada por muitas famílias, tendo em vista as dificuldades materiais de sobrevivência, como é o caso de Lucas, que trabalhava enquanto cursava o ensino médio e até mesmo de Joana, que chegou a cursar, mas abandonou por falta de condições financeiras.

Eu não consegui fazer cursinho. Como eu trabalhava, sobrava um dinheiro para frequentar algumas aulas, mas eu não fiz o cursinho, porque como eu trabalhava e chegava tarde, eu não conseguia acompanhar as aulas como os outros alunos. Então, eu pegava aulas avulsas e não conseguia fazer o cursinho de verdade (Lucas).

Fiz cursinho por alguns meses, mas com o tempo eu parei porque eu não estava em condições de pagar e comecei a estudar em casa mesmo, com os materiais que eu tinha (Joana).

Marri foi estudante de escola pública do Estado do Amazonas, fez curso preparatório que mesclava os conteúdos para os vestibulares do estado e também com incentivo científico. Como destacado na fala do estudante, a destinação de bolsas para uma determinada área do conhecimento objetiva qualificar a mão de obra do estado, ou seja, uma intersecção entre política educacional e econômica com intenção de retorno tecnológico.

Eu fiz um curso, mas do governo. O governo oferecia um curso lá no Amazonas para incentivar as pessoas a irem para áreas de tecnologia (TI), e esse curso me ajudou bastante a chegar até a UFG, porque quando eu passei no curso, eles me deram uma bolsa, que era objetivo do curso (Marri).

Interessante observar que todos os estudantes citados anteriormente cursaram o ensino médio em escola pública. Recorrer ao curso pré-vestibular também é uma estratégia dos estudantes de escolas particulares, no entanto, o fazem simultaneamente ao ensino médio, como é notado nas falas abaixo.

Eu fiz o cursinho no terceiro ano, mas foi o cursinho da própria ela escola mesmo que era tipo uma monitoria à tarde, não era um cursinho em específico. Só um reforço, digamos assim (Gabriel).

Fiz, um cursinho na Poliegro da minha cidade [...] estudei lá, por um ano, em 2018 inteiro (Luís Fabiano).

Pelos excertos das entrevistas, nota-se que os estudantes não possuem as mesmas condições de realização das provas do ENEM. Até mesmo entre os que cursaram o ensino médio em escola pública, há perfis socioeconômicos diferentes, com percursos formativos próprios. Como discutido no Capítulo 2, a unificação da concorrência nacional em um país com ensino médio qualitativamente bastante diferenciado (VARGAS, 2019) acarreta em uma seleção ainda mais concorrida e levando, conseqüentemente, à revisão dos planos, como houve com Bruna e Jordana. A primeira queria cursar Medicina, mas por pontuação (nota) insuficiente, optou por Biomedicina, para permanecer na área da saúde, e a segunda, cujo objetivo era Medicina Veterinária, fez a mesma manobra, optando por Química.

O fato de os estudantes pensarem na migração, desde o ensino médio, indica que o movimento migratório é gestado ainda no momento da escolha do curso e da instituição. Antes de ingressarem na universidade, muitos estudantes pesquisaram informações sobre o curso e a instituição. No caso de Marri, a escolha da UFG também foi influenciada pela sua localização, ele havia sido aprovado no mesmo curso em uma cidade do interior do Amazonas, mas desistiu porque não era uma capital.

Tive que pesquisar a fundo sobre engenharia de software e eu procurei em diversos lugares, mas a UFG era a única que era em uma capital e onde eu me sentia seguro (Marri).

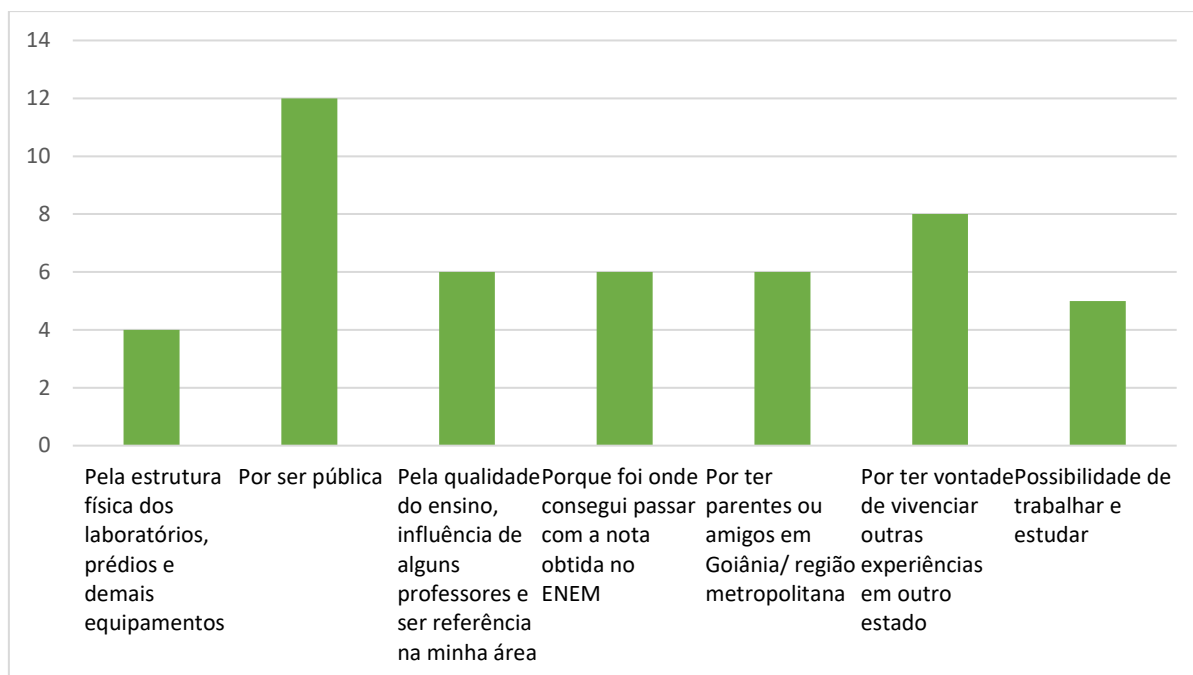
Quando eu decidi (curso), fui pesquisar quais eram as universidades que ofereciam o curso que eu tinha escolhido. E uma das minhas opções foi a UFG (Marcela).

Eu pesquisei na internet os melhores cursos de informática que tinha no Brasil até que encontrei a UFG que é até onde eu consegui pesquisar, era a primeira em engenharia de software. Daí eu pensei “vou fazer o Enem e vou tentar entrar lá. Se eu conseguir, eu vou!” (Tiago).

Quando questionados sobre os motivos para escolher a UFG, tem-se o seguinte resultado:



Gráfico 09 – Motivos que levaram os estudantes a escolher a UFG para cursar a graduação



Fonte: Elaboração própria por meio dos dados obtidos nos questionários aplicados aos estudantes.

Como apontado no Gráfico 09, o fato de a UFG ser pública foi o principal motivo que os estudantes elencaram no momento da escolha da instituição. Gilioli (2016) argumenta que as universidades públicas atuam como fator de atração, por não cobrarem mensalidades e por serem mais prestigiadas. De acordo com Silva (2016), na contemporaneidade, a formação profissional é posta como uma exigência, e o sentido da universidade ocorreria por meio da valorização desta formação acadêmica, a escolha do curso passa a ser uma questão secundária. Essa situação fica evidente nas falas de muitos estudantes que, mesmo não gostando do curso, permaneceram matriculados porque a instituição é federal. Para muitos jovens entrevistados, o reconhecimento pela qualidade e o prestígio social foram fatores considerados no momento da migração. Luís Fabiano, entrevistado, avalia que as experiências vivenciadas por ele não são encontradas em faculdades particulares: “Na faculdade particular, você não tem. É realmente diferente, e eu notei isso porque muitos amigos meus, em São Paulo estuda em faculdade particular”.

A educação superior, ao longo da sua história, se colocou como um nível de ensino restrito a camadas com maior capital econômico e social. As políticas de democratização da educação superior pública ocorreram tardiamente, e, como indicado no Capítulo 1, ganham mais substância e contam com maior protagonismo do Estado nesse processo na década de 2000

com os governos Lula<sup>81</sup>. Para Santos (2016), o reconhecimento e a valorização das instituições públicas de educação superior se expressam no *status* social a elas atribuído. A universidade brasileira, por muito tempo, tinha por função, além de formar mão de obra qualificada e pensar o desenvolvimento científico, econômico, cultural e político da sociedade brasileira, transmitir cultura a uma pequena parcela da sociedade.

Ademais, Santos (2016) argumenta que a função social das instituições públicas de educação superior está direcionada para a produção do conhecimento com o objetivo de solucionar os problemas sociais por meio do tripé: ensino, pesquisa e extensão. As IES privadas atuam prioritariamente na formação técnica e o foco está no desenvolvimento social a partir da competitividade e do lucro. Ressalta-se que, o segmento universitário privado não é homogêneo, com a mudança na legislação na década de 1990 e o reconhecimento da IES com fins lucrativos grande parte se estruturou com esse objetivo, no entanto, há universidades, como as confessionais, que há um comprometimento com a qualidade do ensino e com a pesquisa científica.

Um reflexo deste quadro está, conforme o Censo da Educação Superior de 2020 (MEC/ INEP, 2022), na quantidade de professores doutores na educação superior por natureza da instituição, a rede pública possui 69,1% de professores com doutorado, a rede privada possui 47,7%. Outro dado reside na quantidade de programas de pós-graduação, tendo em vista que a produção científica e tecnológica possui centralidade maior nesse nível educacional. Como disposto nos dados abertos da CAPES<sup>82</sup>, em 2018 haviam 3559 programas de pós-graduação em IES públicas e 804 em instituições privadas.

Historicamente, universidades federais são prestigiadas na sociedade pela qualidade do ensino, pela produção científica e além disso, pela seletividade no ingresso. Acredita-se que o alto grau de seletividade também pode ser um componente que agrega valor simbólico, já que poucas pessoas teriam acesso. O diploma, enquanto um capital cultural institucionalizado, teria maior valor social devido à natureza da instituição.

Importante mencionar que apesar do seu valor social, as universidades públicas passaram por diversos ataques, não somente de redução orçamentária, como apontado no Capítulo 1, mas também do ponto de vista ideológico. São discursos que rejeitam o

---

<sup>81</sup> De acordo com Senkevics (2021), ao longo de sua história, a educação superior brasileira passou por dois ciclos de expansão. O primeiro ciclo iniciou na década de 1960 e durou cerca de 20 anos. O segundo ciclo se inicia após 15 anos de estagnação no número de matrículas, a partir de 1993 retoma o crescimento por meio do protagonismo privado e baixa participação do setor público. Na década de 2000, haverá uma expansão híbrida no número de matrículas incentivada pelo Estado, tanto na rede pública como na privada.

<sup>82</sup> Disponível em: <https://dadosabertos.capes.gov.br/dataset/2017-a-2020-programas-da-pos-graduacao-stricto-sensu-no-brasil/resource/01f0fa00-8196-499b-820d-79ace7b4e982>. Acesso em 16 de dez de 2022.

conhecimento científico, que atribuem às instituições serem improdutivas e caras ao Estado, além das narrativas que afirmam ser um espaço de todo tipo de perversão. Essas ações foram postas em prática principalmente no governo de Bolsonaro (2018 - 2022), que por um lado tentou estrangular o orçamento das universidades e por outro propagandeou negativamente a o que seria a universidade.

Chama a atenção o segundo motivo mais destacado pelos estudantes, que é vivenciar outras experiências em outro estado. Neste ponto, os dados encontrados condizem com o que o Andriola (2011) argumenta ao propagandear o novo formato do ENEM e a unificação da seleção por meio do SiSU, isto é, a mobilidade de estudantes pode favorecer o conhecimento acerca da cultura brasileira por meio dessas experiências vivenciadas. Vivenciar experiências em outros estados está para além do ingresso em alguma IES, e em determinado curso, diz respeito também a construção da subjetividade da juventude.

Em pesquisa realizada com os estudantes em mobilidade acadêmica da UFOP ou para a UFOP, Braz (2015) constatou que a juventude anseia a experimentação e vivência de novas formas de aprendizagem. O desafio do novo e o desafiar-se vem se constituindo em motivações para a participação da mobilidade estudantil. Ademais, conforme a autora, alguns participantes da pesquisa alegaram que “deparar-se com o novo é como se encontrar com o mercado de trabalho, exige que eles se inteirem rapidamente do contexto e do funcionamento da nova realidade na qual estão inseridos” (ibid., 2015, p. 93).

Os dados apontam que as questões inerentes à própria UFG não estão entre os motivos mais apontados pelos estudantes. As opções “Pela qualidade do ensino, influência de alguns professores e ser referência na minha área” e “Pela estrutura física dos laboratórios, prédios e demais equipamentos” ocupam a terceira e a quinta colocação no ranking dos motivos. A qualidade do ensino e a influência dos professores ocupa a mesma posição que as opções “Porque foi onde consegui passar com a nota obtida no ENEM e Por ter parentes ou amigos em Goiânia/ região metropolitana”, aponta que a UFG, em si, não foi um motivo relevante no momento de escolha do curso, mas foi decisiva na escolha da instituição por ser pública.

De todo modo, a maioria dos estudantes entrevistados afirmou que não fosse o SiSU, não teriam se matriculado na UFG; apesar de muitos terem familiares em Goiânia e/ou na região metropolitana, somente com a aprovação no processo seletivo, a universidade goiana se tornou realidade. Quando questionados se estudariam na UFG se não houvesse o SiSU, responderam:

Eu só vim porque eu fui aprovado pelo SiSU, porque até por questão de locomoção e custo, eu não viria fazer um vestibular aqui, conseguir se (sic) sustentar aqui, esperar o resultado e talvez não ser aprovado e ter que voltar (Tiago).

Acho que não! Acho que ficaria em Minas Gerais. (Marcela).

Não! Na verdade, eu não sabia como iria fazer um curso superior. Em Teresina era inviável [...] quando o meu irmão veio para cá, coincidiu que eu tinha feito o Enem, se a minha nota desse para cá, ótimo, se não desse, não viria. Mas coincidiu de eu vir parar aqui (João).

Não! Não teria essa oportunidade. Nem Goiânia. (Lucas).

Com certeza não, porque eu já tinha feito dois processos seletivos no Amazonas, que eu já tinha passado. [...] então, se não fosse o SiSU, nem cogitaria entrar na UFG (Marri).

Sem chances. Foi só pelo SiSU que eu vi que teria a possibilidade de vir (Gabriel).

Eu não estaria aqui. Eu teria me alistado, estaria no lugar onde eu estava, se não fosse o SiSU (Arthur).

Não. Talvez eu viria para Goiânia, mas não para UFG. Não teria conseguido (Marielle).

Alguns estudantes avançam nessa questão e avaliam o processo de ingresso como um todo. Jordana ainda compara o SiSU e as provas realizadas no ENEM, com o antigo vestibular da instituição, caso ainda fosse a mesma forma de ingresso avalia que provavelmente não entraria na instituição. E considera que a aprovação no vestibular viria apenas com o apoio de um curso pré-vestibular,

Se ainda tivesse a prova igual antes? Acho que não. Pelo o que o pessoal falava, era um nível muito difícil e muito concorrido. Minha nota do Enem já foi baixa e eu consegui entrar por chamada pública, então, eu acho que se não fosse o SiSU, eu não teria conseguido. Eu penso que teria que tirar um ano para fazer cursinho, se eu conseguisse pagar um, para depois tentar entrar (Jordana).

Maria e Cristina, por sua vez, avaliam o sistema considerando o seu “mecanismo de *matching*”, no qual os estudantes fazem a escolha após balizar as chances de aprovação. Luís Fabiano também discute o processo de seleção e argumenta que a avaliação das escolas do ensino médio deveria ocorrer de acordo com a classificação dos estudantes que realizaram a prova daquela escola. No entanto, a reflexão feita pelo estudante remete ao que vem acontecendo no país: a avaliação a partir do ranqueamento das escolas, sem considerar os limites da educação básica pública, não só do ponto de vista do capital cultural das famílias, mas também do seu parco financiamento.

Para mim, o SiSU é tipo uma seleção unificada. Me dá oportunidade de olhar e pensar que eu consigo. É uma coisa mais palpável, até porque a minha forma de ingresso, como eu falei, não dava expectativas. Eu não teria nem feito o vestibular se não tivesse o Enem e o SiSU (Maria).

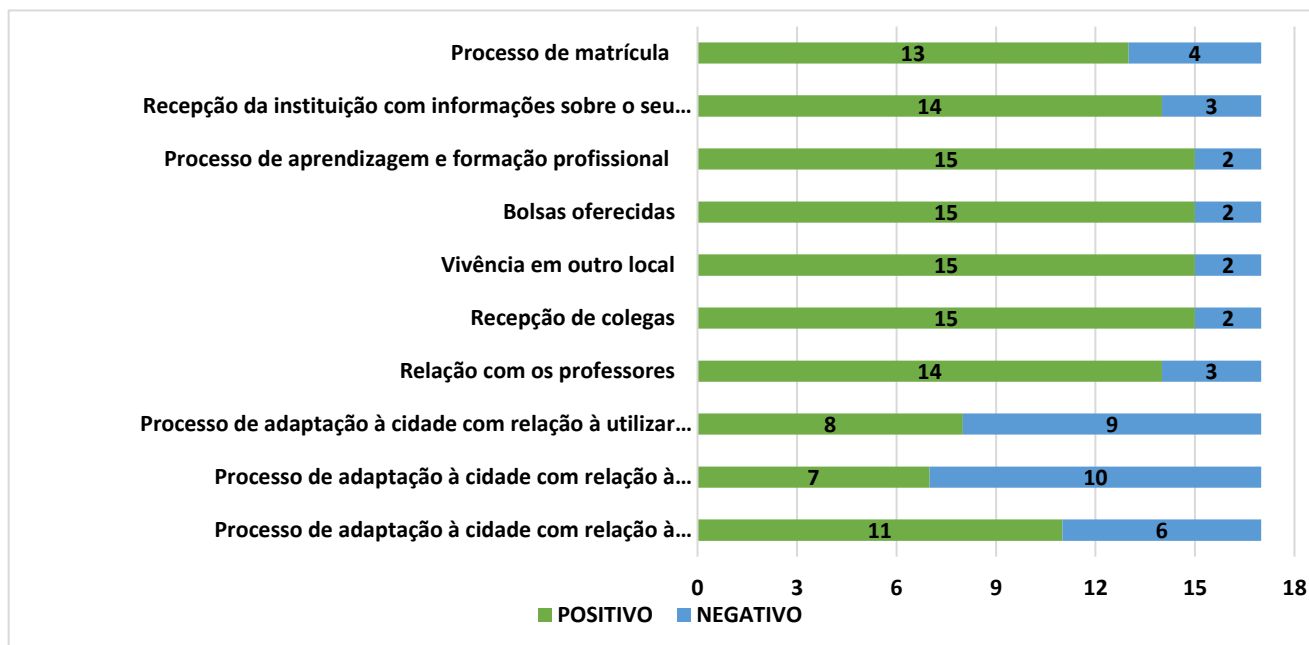
Eu acho que não. Penso que o SiSU é importante por isso, por ser *democrático* (sic). É universal, te permite entrar em qualquer faculdade. A UFG não era minha primeira opção, eu queria UnB [...] se eu tivesse dinheiro para fazer vestibular em outros

estados, eu iria para outros estados, como São Paulo ou Minas Gerais. Nunca foi uma opção a UFG, eu vim porque a nota deu para vir para cá e era perto da minha cidade (Cristina).

Sem o SiSU? Não, eu teria permanecido por lá mesmo (São Paulo). Esse esquema de pegar a nota pelo SiSU querendo ou não é o nosso ENEM. [...] eu acho que não tem melhor intenção do que essa do ENEM, eu preferia que até que todas as federais no Brasil seguissem somente a prova, pegassem alunos só pelo SiSU [...] se fosse pelo ENEM, acho que padronizaria o país inteiro e conseguiria ranquear todas as faculdades. Meu sonho é que um dia o ENEM se torne realmente uma prova ainda mais difícil. É o que vem acontecendo, vem aumentando tudo isso, para deixar de ser só um exame que calcule níveis de escola, calcule o degrau que minha escola está, para que ele passe a ser, além disso e primordialmente a isso, o grande nivelador entre as faculdades federais (Luís Fabiano).

Ressalta-se que a delimitação temporal da pesquisa (2015 a 2019) se impôs pela necessidade de se considerar as vivências e experiências no ambiente universitário. Entretanto, ser estudante de universidade não significa ter vivências somente no espaço acadêmico, apesar da sua centralidade, mas abarca questões para além dos muros da instituição que podem interferir para a permanência ou para a mudança para outra IFES. Assim, quando questionados sobre pontos positivos e negativos do processo de migração estudantil, avaliaram da seguinte forma.

Gráfico 10 – Avaliação dos estudantes sobre aspectos da migração estudantil\*



\* As alternativas na íntegra estão no Apêndice A desta dissertação.

Fonte: Elaboração própria por meio dos dados obtidos nos questionários aplicados aos estudantes.

No que diz respeito ao funcionamento da universidade, a maioria dos estudantes apontou mais positivos que negativos; a alternativa com maior número de menções negativas diz

respeito ao processo de matrícula. Como indicado no Capítulo 2, com a adoção da política de cotas, foram criadas comissões de verificação que asseguraram que as cotas sejam ocupadas pelos grupos sociais que as têm direito. Muitos estudantes passam por mais de uma comissão, o que pode ocasionar filas e algumas horas de espera. O tempo de espera, na etapa presencial da matrícula, para finalizá-la, foi a principal queixa dos estudantes entrevistados. Outros pontos negativos referiram-se ao período pós-matrícula, no processo de adaptação à cidade: utilização de ônibus e situações de violência e insegurança.

A utilização do transporte coletivo é avaliada por estudantes como experiência positiva, por ser gratuito; entre os aspectos negativos apontam-se o percurso, o medo por não saber utilizá-lo e a falta de segurança. Para Bruna, oriunda de uma cidade do interior, a utilização do transporte coletivo era uma das maiores preocupações dos seus pais e, no primeiro momento a solução encontrada por eles foi pagar um transporte particular que a levasse e trouxesse de sua casa para o campus da UFG. Já Beatriz não critica necessariamente o funcionamento do transporte coletivo, mas a falta de informações sobre a sua utilização: “Quando eu cheguei eu tive que pegar ônibus, e eu não sabia que tinha que ter um cartão. Aí eu entreguei o dinheiro para o motorista e ele disse ‘minha filha, você não vai passar, gata’” (Beatriz).

No que se refere às situações de violência e insegurança, alguns estudantes relatam situações que outras pessoas passaram, mas houve também relatos de assalto vivido pelos próprios estudantes, caso de Felipe e Marri:

No final do segundo semestre a nossa república foi assaltada e isso me assustou muito também, porque levaram tudo. Eu só fiquei com a minha passagem para voltar para o meu estado, daí, eu fui para minha casa, mas não pensei em desistir da faculdade (Felipe).

Igual Manaus, aqui é muito perigoso à noite, tanto que eu já fui assaltado aqui em Goiânia e isso é algo negativo relativo à segurança (Marri).

As situações de adaptação a um novo lugar, ocorrem em meio às descobertas de si, implicando, algumas vezes, na reavaliação das escolhas profissionais, que, podem resultar em mudança de planos, evasão do curso e/ ou da instituição. Como Bueno (1993) destaca, a evasão é problematizada no decorrer da graduação, contudo, também há situações em que estudantes que permanecem no curso, e mesmo diplomados, se sentem desajustados na profissão. A escolha da profissão é um projeto de vida. Nesse sentido, nota-se três situações que representam essa reorganização das rotas planejadas. A primeira delas é o caso de João, que no momento da entrevista aguardava a abertura de edital interno para trocar de curso, Medicina Veterinária ou

História, apesar de este último estar mais presente na sua fala. Esse movimento foi realizado por Gabriel, que ingressou no curso de Física e migrou para História.

Em 2018, eu mudei para História. Eu meio que decidi ser professor antes de decidir o curso, aí fui para Física que era bom, mas não me encontrei. Quando eu vi que a Física não era o meu curso, eu não sabia também qual seria. Tinha a História, porque eu era bom, mas também tinha a Geografia, a Ciências Sociais que eu achava interessante. Então, a História foi um tiro no escuro e me encontrei demais (Gabriel).

Interessante notar que os pais de Gabriel são professores, o pai, de Física e a mãe, de História, então o estudante acabou reproduzindo, claramente, o *habitus* profissional existente em sua família. Tanto Gabriel como João, caso efetive sua troca de curso, estão entre os casos de microevasão do sistema apontado por Gilioli (2016), em que ocorre a mudança de curso, mas na mesma instituição de educação superior.

A situação de Maria apresenta duas questões relevantes, a primeira é o fato de ter concluído a graduação em Direito, “eu me formei aos vinte e um, mas eu sempre quis cursar Contábeis”; inclusive objetivava conciliar as duas áreas, mas no momento da entrevista trabalhava apenas na área contábil. E a outra questão é o fato de ter migrado do Estado do Pará, para cursar a graduação no Estado de São Paulo. Oliveira e Kulaitis (2017) discutem sobre o *habitus* migrante e o capital de mobilidade que indivíduos submetidos à inculcação semelhantes, mas que somente alguns deles os incorporam. Neste caso, pode-se dizer que a estudante transformou suas vivências anteriores e as resignificou; no momento em que migrou novamente para cursar outra graduação, adquiriu o *habitus* de migrante e suas vivências foram transformadas em capital de mobilidade. Essa experiência anterior contribuiu para que ela construísse estratégias, que podem não fazer parte do universo de quem faz esse movimento migratório pela primeira vez e de quem ainda está na primeira graduação, já que estes ainda não aprenderam o ofício de ser estudante (COULON, 2008), mas que foram utilizadas por ela para antecipar a conclusão do curso.

Eu falei “ah nesse primeiro momento vou focar em adiantar o máximo que eu puder do curso, porque seria legal se eu terminasse antes, logo de uma vez”. Tanto é que eu terminei todas as minhas matérias agora em setembro, que é quando acaba o semestre; foram basicamente três anos e o curso é de quatro anos e meio. Eu adiantei muita coisa, fiz monitoria, me envolvi demais. No primeiro ano, eu realmente me dediquei, me envolvi em todas as atividades do curso. Em 2019, foi quando eu estava efetivamente no curso presencial, pude me envolver em muita coisa, então, eu acho que consegui ter uma percepção adequada (Maria).

Como pontua Bourdieu (2004), as estratégias são construídas pelos estudantes ao longo da sua vida; uma decisão não se limita a uma ação inconsciente, mas muitas vezes é mediada

por ações calculadas e conscientes. O jogo jogado por Maria, e até mesmo por Gabriel pode ser interpretado como produto dos seus sentidos práticos, racionais, uma vez que, para a diplomação, jogaram de acordo com a demanda, reinventando e se adaptando às diversas situações encontradas, seja por meio de uma nova graduação ou mudança de curso.

Outra questão que diz respeito à migração enquanto um projeto são as expectativas criadas para o que seria este novo lugar a ser desbravado. A UFG seria um lugar para ser explorado, não apenas enquanto instituição formadora de uma determinada profissão, mas também como um momento da vida em que as juventudes lidam com o distanciamento familiar e, conseqüentemente, encontram-se na busca pela independência afetiva e financeira, em relação aos pais, e pelo amadurecimento pessoal. O ingresso na universidade seria o momento de vivenciar o novo; em alguns casos, experimentar o que foi previamente ideado, e a contradições da realidade, o choque entre o imaginado e o vivido.

A partir das entrevistas realizadas foi possível identificar aqueles que tinham expectativas positivas, os que tinham medo do que poderiam encontrar e os que não construíram ideias sobre o que seria ingressar em uma universidade pública federal em Goiás. Entre os que apontaram as expectativas positivas, seguem suas reflexões:

Eu achei que ia ser menos complicado. Porque lá na minha cidade eu tenho poucos amigos, achei que aqui eu teria um pouco mais, mas não muda muita coisa não. As minhas expectativas em relação a amizade eram isso, mas sobre o resto, as expectativas foram confirmadas. A UFG é bem melhor do que eu imaginava, porque tem muita oportunidade aqui e tudo o que é possível a UFG faz pelos alunos (Jordana). Eu pensava assim, "pô, universidade pública, né? Eu vou poder tentar ajudar meus pais e pagar o que eles sempre pagaram na minha vida". Eu acho que essa é uma boa resposta para eles. (Luís Fabiano).

Eu achava que seria tudo perfeito, tudo lindo, do jeito que a gente vê em filme. Mas quando chegou aqui a realidade bateu e foi diferente. Vou ter que me esforçar, vai ser difícil, mas vai dar certo (Joana).

Eu tinha expectativa que ia beber muito. Sério. Eu não pensava na parte do estudar, porque eu vivia muito presa. Para mim a universidade seria como os filmes estadunidenses, eu ia beber demais, iria em todas as festas, "nossa, vai ser tudo". Aí eu piso o pé aqui e vou ter que estudar mesmo. É real. Não tem só maconheiro. Eu tinha muito isso (Marielle).

A minha maior expectativa era a faculdade e está dando tudo certo, tanto é que estou aqui ainda [...] eu só tinha vontade de ir para um lugar novo. De fazer faculdade (Arthur).

Alguns estudantes também idealizaram positivamente o que seria este momento, no entanto, foi perceptível o descontentamento com algumas questões que perpassam o percurso formativo e a própria vida para além da universidade.



Eu esperava mais essa receptividade que a gente tem em BH, Viçosa. Uma coisa que todo mundo cansa de falar é que goiano e mineiro são parecidos, mas aí quando eu cheguei aqui eu disse: “não é!”. Culturalmente, de acolhimento. Minhas expectativas maiores eram com a cidade, com as pessoas. Com o curso, que seria uma coisa mais prática [...] a minha expectativa era que a gente ia chegar no curso e fazer um monte de coisas, produzir um monte de evento, trabalhar com muita assessoria, e não teve prática, é só teoria, teoria, teoria, e o pessoal é muito fechado (Beatriz).

Eu achava que era um pouco parecido com o curso que eu fiz no Ensino Médio, mas percebi que na universidade é bem mais pesado do que eu imaginava [...] sobre a UFG, eu idealizava que não só iria estudar e cursar matérias, como também conseguiria escrever artigos como fazia no Ensino Médio, fazer slides para apresentação. Mas como tinha tantas atividades, acabou que eu não tive tempo para pensar nessas coisas e não fiz nada disso. Isso me desmotivou bastante (Marri).

Eu imaginava que teria uma rotina mais tranquila, que não ocuparia tantas horas do meu dia. Que conseguiria trabalhar, ter o meu dinheiro, viajar, mas não tem como. Acho que a gente romantiza muito também a faculdade [...] eu imaginava que seria super independente, que ia ter dinheiro, sairia todos os finais de semanas, não ia parar em casa, iria para o shopping, comprar roupa e tal. Nunca sobre tempo e quando sobra dinheiro a gente tem que investir para o curso mesmo, temos muitos gastos (Cristina).

Com relação aos estudantes que afirmaram o medo de vir para a UFG, nota-se que as baixas expectativas se relacionam com o desconhecimento da universidade e do seu funcionamento, mas, principalmente, com questões que afetam a subjetividade do jovem estudante. Adaptação, independência e até mesmo a possibilidade de quebrar os estereótipos socialmente construídos sobre a cultura goiana, como percebido na fala de Bruna, foram outros motivos apontados para justificar as baixas expectativas neste processo migratório,

A gente tem um estereótipo de que Goiânia é preponderantemente voltada ao sertanejo, de “comedores de pequi” e gente de botina, mas quando eu entrei em uma universidade federal, eu percebi o quanto é bem eclético, bem alternativo [...] Você não vê tantos estereótipos em universidade pública, mas era isso que eu estava esperando ver. Foi um paradigma quebrado (Bruna).

Eu estava com muito medo, porque eu nem imaginava como seria, como iria enfrentar. A primeira vez que eu tenho minha independência (Felipe).

Achei que seria mais difícil. É difícil, mas achei que seria bem pior. Então, eu vim, tinha um sonho com a UFG, pois eu já tinha visto fotos e tal, eu esperava muito [...] a UFG se manteve, mas do meu curso eu não gostei muito (João).

Eu vim com muito medo. Eu nunca criei muitas expectativas. Eu estava com medo, perguntava-me se eu iria me adaptar. Até que eu consegui fazer amizades e passou o meu medo de ficar sozinha, mas superou todas as minhas expectativas (Marcela).

Quando eu passei na UFG, eu tinha medo de não gostar da universidade, então eu tinha mais medo do que expectativa [...] (medo de) não ser uma boa universidade, pois como não se ouvia falar muito, a gente não tinha muita impressão (Luma).

Entre os estudantes que afirmaram que não tinham expectativas, percebem-se duas situações, a primeira que trata sobre Maria, estudante que já possuía uma graduação, e que já vivenciou essa experiência em uma instituição de educação superior de natureza privada. Todavia, apesar de ela indicar que não criou expectativas, a estudante afirma a vontade de cursar uma graduação em uma universidade pública, principalmente pela qualidade do ensino, ou seja,

havia uma expectativa positiva: assim como Jordana, acreditava que constituiria uma rede maior de amigos, o que não ocorreu. A outra situação refere-se aos estudantes que alegaram que não tiveram tempo de vivenciá-la, seja pela rápida aprovação ou pela incerteza se conseguiria efetivar a matrícula. Ressalta-se que, no caso de Gabriel, a UFG seria provisória até conseguir transferência para a UnB, a expectativa era o retorno para a sua cidade, e não necessariamente, o ingresso na UFG.

Eu não criei muitas expectativas sobre isso, foi uma decisão meio instantânea e eu estava aberta para ver como seria. A ideia de que era uma Universidade Federal, me fazia pensar na qualidade de ensino [...] eu tinha expectativa de fazer mais amigos do que eu fiz (Maria).

A minha expectativa era de ir lá morar sozinho e depois eu volto para a minha vida. Mas foi tudo diferente, tudo mudou. Não tinha expectativas porque foi muito rápido. Eu vi que poderia passar, aí 5 dias depois, eu passei. Não deu nem tempo de pensar como vai ser (Gabriel).

Confesso que as minhas expectativas eram baixas. Acho que Goiânia ficou muito mais bonita por conta da UFG, porque eu não tinha expectativa nenhuma [...] eu não tinha tanta perspectiva para Goiás. Como houve essa transição e processo judicial (para expedição de certificado de conclusão do ensino médio) que eu ganhei foi muito rápido, acabei não tendo essa expectativa, pelo período de poucos dias (Lucas).

De modo geral, apesar das expectativas criadas pelos jovens para ingresso na educação superior, este ingresso se torna mais complexa devido ao deslocamento interestadual. Convive-se, ao mesmo tempo, uma dupla expectativa, que diz respeito à escolha profissional e à universidade; por um lado, natural para todos os estudantes jovens, ou seja, os possíveis questionamentos sobre a escolha da profissão, o rompimento com a dinâmica do ensino médio e a apreensão a lógica da universidade. Por outro, tem-se a mudança territorial, e consequentemente, as possíveis perdas de referências identitárias, de modo concomitante com o amadurecimento pessoal por estar longe das famílias. São relevantes também as questões externas ao curso, como o lugar em que a universidade está inserida, não só a cidade de Goiânia, mas sua cultura, população e o modo de ser jovem com liberdade e autonomia.

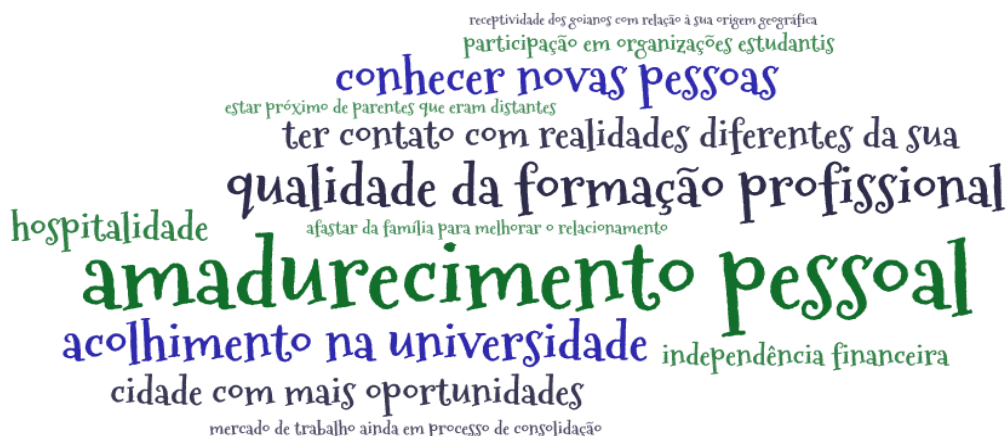
Conforme Santos (2016), a migração realizada pela juventude para acessar a educação superior funciona como um mecanismo fundamental para o modo em que estes agentes sociais constituem suas identidades, no contexto da busca por formação acadêmica; ao passo que percebem que essas mudanças implicaram no crescimento pessoal. Por conseguinte, essa mudança se expressará no exercício profissional, tendo em vista que determinadas características como a autonomia e a responsabilidade pessoal estarão introjetadas nestes jovens.

Enquanto um projeto construído no momento em que se vive, aberto a transformações de si e do que foi previamente planejado, os estudantes apontaram o que seriam pontos positivos

e negativos deste processo. Ressalta-se que os termos apresentados nas duas figuras abaixo foram retirados das entrevistas, em expressões para que pudessem ser quantificados; nesse sentido, os que aparecem em tamanho maior foram ditos por mais de um estudante. Os termos que mais apareceram foram: saudade da família e/ou amigos, para os pontos negativos, mencionado por seis estudantes e o amadurecimento pessoal para os aspectos positivos, presente na fala de nove alunos. Em algumas situações, como a de Beatriz, a mesma condição foi avaliada positiva e negativamente, de acordo com ela, a profissão de Relações Públicas ainda não está consolidada em Goiânia e isso contribui para que pague mal, por outro lado, justamente por ainda ser um campo de trabalho novo, acredita que tem possibilidades de direcionar como a profissão se colocará na sociedade.

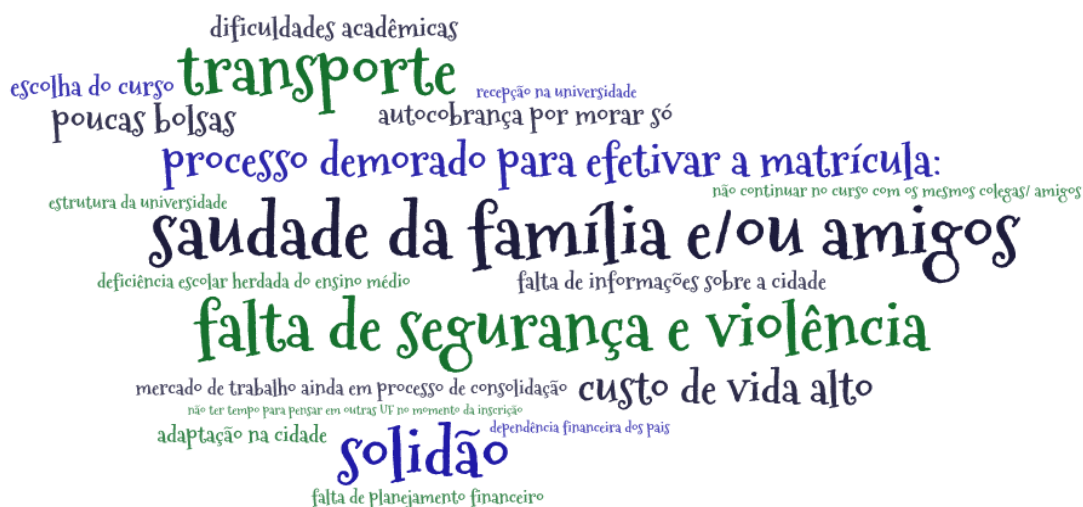
As Figuras 08 e 09, logo abaixo, apresentam a nuvem de textos apresentados pelos estudantes no que se refere aos aspectos positivos e negativos da experiência de migrar.

Figura 08 – Nuvem de termos: avaliação dos aspectos positivos da migração estudantil



Fonte: Elaboração própria por meio das entrevistas realizadas com os estudantes.

Figura 09 – Nuvem de termos: avaliação dos aspectos negativos da migração estudantil



Fonte: Elaboração própria por meio das entrevistas realizadas com os estudantes.

Nota-se que, em ambos os casos, as experiências descritas nas nuvens de textos<sup>83</sup> são avaliadas por aspectos que perpassam a universidade, a subjetividade do estudante e a relação com a família, além de questões externas à UFG, relacionadas com a infraestrutura da cidade e também do processo formativo anterior ao ingresso na UFG. A multiplicidade de questões levantadas é um indicativo de que essa migração estudantil, se tem marcas e passos comuns, para os que a percorrem, também é vivenciada de forma diferente por cada estudante. Entre as opções que foram avaliadas positivamente destaca-se o amadurecimento pessoal e a formação profissional, esta opção justifica, inclusive, os motivos apontados no Gráfico 09, e o fato de ser pública e de qualidade estão entre os motivos mais levantados, assim como ter vontade de vivenciar outras experiências pode ser justificada com a opção do amadurecimento profissional. Entre as palavras negativas, destaca-se a saudade da família/ amigos e o transporte (falta de mobilidade). Goiânia e sua região metropolitana possui uma rede limitada de mobilidade urbana. Quando se considera que a universidade possui dois campi e há cursos que as disciplinas são ofertadas em ambas, a limitação das linhas, frotas e horários influencia na avaliação negativa.

Esse fato pode ser ilustrado com a forma que lidam com a ausência familiar. A família ocupa o papel de referência de segurança, de afetividade e de apoio financeiro; quando não há

<sup>83</sup> Este recurso gráfico permite visualizar a frequência de um termo ou categorias específicas em uma fonte de dados. Utilizou-se, para a construção das nuvens de textos na página 207, o site <https://wordart.com/nwl5dq0aletg/nuvem-de-palavras>.

a figura dos pais ou das figuras familiares que ocupam a centralidade naquele grupo familiar, o estudante aprende a lidar de outra forma com as dificuldades. Os entrevistados avaliaram esse processo positivamente, pois associam-no a crescimento pessoal, autoconhecimento e responsabilização progressiva pelos próprios atos, o empurrão para a independência, como disse Marielle. Felipe argumenta: “É diferente de quando a gente estuda na escola, tem o pai e a mãe forçando, e aqui na universidade você estuda ou não estuda”.

Muitos estudantes apontaram que um aspecto negativo da migração estudantil está na saudade da família, mas no caso de Luís Fabiano, apesar de os pais terem continuado em São Paulo, ele veio para Goiás acompanhado da avó. A avó é goiana e para ela foi a chance de retornar para suas origens e ele passou a ter contato com parentes que não via com frequência. A situação de Cristina foi mais complexa, para ela, ter mudado de cidade foi muito bom para a convivência com os pais, de acordo com a estudante, devido ao fato de os pais serem muito religiosos, não sabia o que era ter liberdade. Afastar-se da família melhorou a convivência. Apesar da saudade dos pais, mudar de cidade foi um aspecto positivo.

Um item apontado como negativo pelos estudantes se refere à “falta de traquejo” dos professores. Maria faz parte de uma religião protestante que guarda o sábado, não faz atividades a partir das 18 horas da sexta-feira e, apesar de conseguir remarcar as provas para dias que não fossem na sexta à noite e no sábado durante o dia, percebeu resistência dos professores diante da diversidade religiosa. Jordana argumenta que, devido à sua formação em escola pública, já se sentiu inferior na sala de aula por professores questionarem o não conhecimento sobre um determinado assunto que supostamente deveria ser ensinado na educação básica.

Outra questão evidente nas diversas falas é sobre o sentimento de pertencer à UFG, ser acolhido pela comunidade universitária, mas sentir-se deslocado quando atravessa os muros da instituição. De modo geral, os estudantes apontaram as semanas de boas-vindas e atividades das organizações estudantis como movimentos importantes para se integrarem na instituição. Acredita-se que estes espaços de sociabilidade são fundamentais para que os estudantes ocupem e vivenciem o “ser estudante migrante” para além das atividades de ensino. Os caminhos percorridos pelos estudantes são diferentes, mesmo que tenham objetivos comuns; alguns relataram a expectativa de fazer mais amizades que fizeram, para outros, fazer novas amigos foi algo positivo que a universidade trouxe. Enquanto Maria se tornou presidente do Centro Acadêmico, Beatriz ingressou na Atlética do curso, Marielle e João tiveram que conciliar trabalho e estudo. Em suma, as trajetórias que os estudantes percorreram até o momento são produto da forma como lidaram com a distância entre as expectativas criadas e as situações

vividas na realidade. Foi evidente, nas falas, que fora da universidade não percebem o mesmo acolhimento e não sentem a segurança de serem quem são.

Como dito no decorrer deste item, um dos objetivos do MEC, ao estimular a migração estudantil, é que os jovens tenham contato com outras realidades, com os “brasis” que não fazem parte do contexto cultural, educacional e econômico do seu local de origem. Esse aspecto se confirma na percepção de alguns entrevistados, para Luma ter contato com outras culturas enriquece o conhecimento, já Gabriel faz a seguinte análise “Eu saí do meu quadradinho, pois sou de classe média, então, tinha todo aquele limite específico. Aqui na UFG você tem contato com todo o tipo de gente, de tudo quanto é lugar”. Nesse sentido, concorda-se com a proposição de Braz (2015, p. 122), “A mobilidade acadêmica estudantil, em qualquer escala, sempre se apresentou como um elemento importante na formação da educação superior”. É importante destacar essa fala porque é fato que a universidade está mais plural, colorida; diversidade que só foi possível devido à implementação de políticas educacionais que assegurassem o ingresso e a permanência de camadas sociais historicamente excluídas desse nível de ensino.

Lobato (2021) destaca que os projetos estudantis são constituídos por negociações, reformulações e que este tipo de mobilidade praticada pelos estudantes não é fluida, tampouco se encerra ao chegar no local de estudo, é sempre permeada de questionamentos. A exemplo disso, enquanto Gabriel reformulou seu projeto inicial, de ficar na UFG até se transferir-se para a UnB e acabou permanecendo na instituição, Marri tentou encerrar sua condição de estudante migrante interestadual quando procurou informações sobre como transferir seu curso para a Universidade Federal do Amazonas, mas foi impedido por questões burocráticas; ele havia ultrapassado o percentual máximo de integralização permitido, o que impediu de realizar transferência externa. Lucas afirma que a migração deve ser pensada e refletida antes de se concretizar, ele não teve esse tempo, porque houve um problema com a expedição do seu certificado de conclusão do ensino médio, mas é necessário se planejar não só financeiramente, como também emocionalmente.

Salienta-se que para alguns estudantes a migração estudantil interestadual foi interrompida, devido à pandemia de Covid-19, alguns retornaram às suas famílias no período de suspensão do calendário acadêmico e durante as aulas remotas, mas nem todos realizaram esse movimento. Este momento também foi considerado pela reavaliação da rota percorrida; João avaliou que tinha certeza de que não queria permanecer no curso quando estava no terceiro período, mas a pandemia atrasou seus planos. Para Cristina, sua continuidade nos estudos durante o período pandêmico foi possível graças à da Escola de Veterinária e Zootecnia da

UFG, que deu apoio para o retorno das aulas em formato remoto. Na avaliação da estudante esse esforço faltou na UFG como um todo. No entanto, como demonstra Irineu (2022), a UFG elaborou um plano de ações que abarcou a doação, empréstimo e aquisição de equipamentos de informática e o repasse financeiro para assegurar alimentação aos estudantes de baixa condição socioeconômica. De acordo com a autora, o Plano Emergencial de Conectividade objetivou amenizar as desigualdades digitais no novo formato de ensino.

O Ensino Remoto Emergencial foi implementado durante o período pandêmico e contou com doações e empréstimos de equipamentos de informática (notebooks, desktops, tablets e celulares), no repasse financeiro em parcela única no valor de R\$500,00 para o/a estudante que optasse por adquirir ou consertar algum equipamento de informática e com o plano de dados móveis, que concedia o valor de R\$50,00 (alterado posteriormente para R\$100,00) para custear a internet. Esse plano foi substituído pelo projeto Alunos Conectados, do MEC, que distribuiu chips de celular com internet para que os estudantes pudessem assistir às aulas. Ressalta-se que a atuação do governo federal na implementação do projeto, assim como em todas as frentes de ações no enfrentamento da Covid-19, também foi executada com morosidade.

Com o fechamento do restaurante universitário, por recomendações sanitárias, a PRAE estabeleceu o atendimento emergencial de alimentação para garantir minimamente a segurança alimentar dos estudantes, e fez o repasse financeiro de R\$250,00 (atualizado para R\$300,00) para os estudantes que eram isentos no restaurante universitário, usuários do Programa Moradia (Bolsa Moradia e moradores da CEU), bolsistas do Programa Acolhe, estudantes do Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA), estudantes indígenas e quilombolas e os que estavam realizando Atividade Prática Emergencial (IRINEU, 2022).

A Tabela 21, abaixo, apresenta os números de contemplados nos programas criados pela UFG para atendimento aos estudantes no período da pandemia de Covid-19.

Tabela 21 – Número de contemplados com ações emergenciais da PRAE no período da pandemia de Covid-19\*

<b>AÇÃO/ BOLSA</b>	<b>NÚMERO DE CONTEMPLADOS</b>
Repasse financeiro para aquisição de equipamentos	782
Doação de equipamentos de informática	412
Empréstimo de equipamentos de informática	468
Projeto Alunos Conectados	602**
Atendimento emergencial - Alimentação	1418

\* Os números se referem a todos os estudantes da UFG;

\*\* Foram reservados 1500 chips para a UFG, mas apenas 602 ficaram ativos.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados apresentados por Irineu (2022).

O contexto pandêmico impactou, de modos diferentes, os estudantes migrantes. Lucas alega que foi um período conturbado, em que passou por mudanças de moradia, dificuldade financeiras e foi diagnosticado com depressão; neste processo sentiu falta, principalmente, da família “senti muita falta de apoio, de pessoas perto de mim. E como estávamos no período de Pandemia, não era aconselhado que houvesse transição de pessoas, então, senti muita falta”. Luís Fabiano também reforça a saudade da família no período pandêmico, voltou a morar com os pais em 2021 e sentiu-se mais confortado pela presença deles.

O próximo item intenciona refletir sobre o papel que as famílias ocupam neste movimento migratório para acesso à educação superior. De modo geral, a migração estudantil, enquanto um projeto, reflete a trajetória dos estudantes e significa a possibilidade de amadurecimento pessoal e de formação profissional, experiência sempre perpassada pela construção de estratégias que visem a permanência na educação superior.

#### **4.2 – O papel que as famílias exercem no processo de migração estudantil**

Para Bourdieu (2007), as atitudes dos pais em face a escolarização dos filhos se manifestam em diversas decisões que vão balizar a escolha pela continuidade ou não da escolarização, mas não somente, também em qual modalidade de ensino. No entanto, essas decisões expressam a interiorização do destino objetivamente determinado para a classe social que pertencem. Como discutido no Capítulo 2, o ingresso na educação superior pressupõe um capital de informações sobre o funcionamento do sistema universitário.

As famílias possuem e transmitem um determinado capital cultural e um determinado *ethos*, conforme sua classe social. O acesso à universidade pode não fazer parte do universo concreto de famílias pobres, pois a necessidade de ocupação em postos de trabalho faz parte da herança cultural destas famílias; já entre as famílias ricas ocorre a transmissão da herança social, que tende a ser convertido em capital escolar, e conseqüentemente, no maior volume de capital cultural e econômico com o objetivo de manter ou melhorar suas posições no espaço social. Pode-se dizer que a escolaridade e sua prévia organização podem ser entendidas como vantagens e desvantagens no momento da conversão do capital social em escolar e econômico. Assim, “as vantagens ou desvantagens sociais são convertidas progressivamente em vantagens e desvantagens escolares pelo jogo das orientações precoces, que, diretamente ligadas à origem social, substituem e redobram a influência desta última” (BOURDIEU, 2007, p. 52).

O desejo de cursar a educação superior não é um projeto individual, pode-se dizer que é planejado e construído coletivamente por pessoas que compartilham sonhos e anseiam



melhores condições de vida, isto é, pelos estudantes e suas famílias. Nesse aspecto, as famílias desempenham um papel fundamental para a escolha de ingressar na educação superior e em qual curso, bem como na decisão dos estudantes de migrarem para cursar uma graduação em uma instituição de ensino fora do seu estado de origem.

A família ocupa uma função decisiva na vida do estudante que migra, não apenas no apoio financeiro, mas também afetivo no processo migratório. Como afirma Souza (2020), a família é um agente intermediário e mediador que atua para a concretização e sustentação dos deslocamentos com finalidades educacionais, e em todo o processo de mudança. A partir das entrevistas realizadas, constatou-se que alguns estudantes optaram pela UFG por possuírem porque havia irmãos, tios e tias, avós residentes em Goiânia e/ ou região metropolitana, o que pode ser caracterizado como fato favorável pelo conhecimento prévio sobre o funcionamento da cidade e seus equipamentos, ou por parte do próprio estudante que já visitara os familiares em períodos anteriores à migração, ou por parte dos parentes que poderiam mediar-lhes o conhecimento da capital.

No entanto, nem sempre esses movimentos podem ser descritos como um plano da família, ao considerarmos as falas de Jordana e Marielle, ainda que tenham contato com o apoio de parentes em Goiânia e/ ou região metropolitana, as migrações foram motivadas por conflitos com a mãe ou pai. Apesar de entender as famílias como o principal sustentáculo para que essas migrações se efetivem, há de se considerar os embates e os conflitos existentes, uma vez que elas se estruturam em um terreno permeado de ambiguidade. Ainda neste caso, com o sinal no sentido negativo, as relações familiares atuam como fator impulsionador da migração.

Da mesma forma que as famílias atuam como um dos principais fatores que contribuem para a escolha do curso e do projeto de migração, elas também podem dificultar a decisão do jovem. Os conflitos familiares podem impulsionar a escolha pela migração, mas a escolha pelo curso nem sempre é refletida.

Eu me adaptei aqui meio que vendo que não tinha para onde ir. Eu não podia voltar para minha casa e o meu pai foi muito enfático com isso: “A partir do momento que você sair da minha casa, você não volta mais” (Marielle).

Tive um problema com a minha família, minha mãe e meu padrasto, por isso, acabei me mudando para casa da minha tia um pouco antes (Jordana).

Para Bourdieu (2020), a família tende a funcionar como um campo, com relações de força física, econômica e simbólica, em que seus agentes lutam pela conservação ou transformação dessas relações de força. Compreender a família enquanto um campo lança luzes sobre o desvelamento do seu aspecto coesivo, do funcionamento de um grupo que possui

interesses específicos e que internaliza o *habitus*, podendo contribuir para a manutenção de esquemas mentais classificatórios construídos em cada grupo familiar ou para subversão<sup>84</sup>.

Independentemente do tipo de composição familiar<sup>85</sup>, Souza (2020) argumenta que família envolve convivência, solidariedade e afetividade, sem a obrigatoriedade do grau de parentesco. Além disso, é o lugar de produção e reprodução da vida social, o espaço em que as relações são construídas e os valores reproduzidos socialmente. Na contemporaneidade não existe um modelo de família, mas famílias, uma vez que este grupo de pessoas com vínculos entre si (consanguíneos, consensuais ou jurídicos) extrapola a ideia de familiar nuclear com pai, mãe e filhos.

Se a sociedade tem se transformado social, econômica, cultural e politicamente, tais transformações impactam diretamente na concepção e na organização familiar. Por conseguinte, as famílias têm se tornado organizações cada vez mais complexas. Souza (2020), fundamentando-se em Castro (2013), argumenta que a família idealiza de modo conjunto projetos, compartilham responsabilidades, expectativas, frustrações, alegrias e outras experiências que coexistem na convivência familiar.

De acordo com Bourdieu (2020), a família pode ser entendida como uma realidade que transcende seus membros, ao mesmo tempo que se materializa objetivamente nas estruturas sociais e subjetivamente nas estruturas mentais objetivamente orquestradas. Uma categoria social coletiva que atuaria como um esquema classificatório e princípio de construção do espaço social e da família como um corpo social específico. Em resumo,

A família tem um papel determinante na manutenção da ordem social, na reprodução, não apenas biológica, mas social, isto é, na reprodução da estrutura do espaço social e das relações sociais. Ela é um dos lugares por excelência de acumulação de capital sob seus diferentes tipos e de sua transmissão entre as gerações: ela resguarda sua unidade pela transmissão e para a transmissão, para poder transmitir e porque ela pode transmitir. Ela é o “sujeito” principal das estratégias de reprodução (BOURDIEU, 2020, p. 131).

Independentemente da sua composição e de sua diversidade, as estruturas familiares são essenciais para a produção e reprodução da vida social, uma vez que são espaços de acumulação e gestão dos variados tipos de capital.

---

<sup>84</sup> Registra-se também os casos de desvinculo do núcleo familiar de grupos de jovens marcados por transição de gênero ou diversidades de orientação sexual, que constituem também em fator impulsionador do processo migratório, dadas as dificuldades culturais e até geracionais, no interior dos núcleos familiares de adaptação aos “novos valores”. Ainda que se saiba da presença desses grupos no interior da universidade, e entre os migrantes, não houve representante desse segmento na amostragem que compôs o universo da pesquisa.

<sup>85</sup> Nuclear, mononuclear, monoparental, nuclear extensiva, reconstituídas, atípicas, dentre várias formas.

No que se refere ao papel das famílias no processo de migração, para Souza (2020), o estudante migrante convive com a condição de insegurança diante das responsabilidades impostas no novo lugar. Assim, as famílias desempenham um papel fundamental no momento de incentivo à migração, e no momento posterior à mudança, em que, mesmo à distância, por meio de seus vínculos, financeiros ou afetivos, contribuem para que alcancem a maturidade, e, por conseguinte, para o enfrentamento e superação das dificuldades impostas pela nova realidade. A manutenção dos vínculos com a família contribui para que o estudante se sinta seguro e potencialize suas ações com o objetivo de realizar seus desejos (SOUZA, 2020).

Fazito (2017) descreve que o deslocamento não ocorre apenas por decisões individuais, dissociadas do contexto social em que os indivíduos e suas famílias estão inseridos. Antes de este movimento ocorrer são considerados os fluxos, as instituições, bens e sujeitos envolvidos na origem e no destino das migrações. Dessa forma, levando em conta que a migração estudantil se realiza, na maioria das vezes, de forma consensuada com a família, em muitos casos ela também se efetiva devido à existência de uma rede social, que dá suporte social aos que realizam o movimento migratório, provendo moradia temporária, indicando contatos para alocação profissional e outras funções que estão imbricadas no processo de inserção e adaptação ao novo espaço, antes ainda do acesso aos atendimentos que compõem as políticas públicas no interior das IFES.

Portanto, afirma-se que o movimento, para alguns estudantes, é precedido de contatos prévios para a matrícula, sejam parentes de primeiro grau ou não; e estes realizam o papel de suporte durante o período que a mobilidade é realizada. Independente do tempo que as migrações duram, “o processo migratório deve ser compreendido em uma perspectiva relacional como um sistema onde se conectam as regiões de origem e destino” (FAZITO, 2017, p. 07). No que se refere às redes de apoio dos estudantes entrevistados, pode-se dividi-las entre dois grupos: os que mudaram e continuam morando com algum familiar, como são os casos de Lucas e João, que moram com irmãos, e de Luís Fabiano, que mora com a avó; e aqueles que moraram durante um tempo com algum parente, normalmente tias e tios, e hoje moram só, como é a situação de Jordana, Marielle e Maria. Também há os que possuem familiares em Goiânia, embora nunca tenham morado com eles, como Bruna, Marcela e Gabriel.

Como já dito, o sonho de ser aprovado(a) em universidade pública muitas vezes é compartilhado por toda a família, não apenas pela possibilidade de ascensão social, mas também pelo que pode representar socialmente o diploma de uma universidade federal. As falas abaixo apontam para essa direção,

Eu vou ser a primeira da minha família a se formar em uma universidade, então, assim, é uma outra visão até para os meus primos que vem depois de mim. Então, para a minha família tem até um pouco da pressão [...], minha avó enche a boca no interiorzinho dela que tem mil habitantes, para dizer que a neta dela está fazendo federal, não importa o curso, entendeu? Poderia ser qualquer um, sendo da federal (Marielle).

Eu sou o primeiro da minha família (a ingressar na universidade) havia essa expectativa, em fazer um curso superior em uma instituição pública (Arthur).

Eu pensava muito nos meus pais e nos meus avós, porque eu sou a primeira pessoa da minha família que estuda em uma Universidade Federal. É uma vitória, pois a gente sabe da batalha do dia a dia para eu poder estar aqui. Então, é uma vitória para os meus pais e para os meus avós (Luma).

A minha mãe sempre tem aquela máxima que o que faz a diferença é a dedicação do estudante. Mas eles sempre ficam orgulhosos, falam “ah, minha filha passou em segundo lugar”. E eu passei em segundo lugar (Maria).

Era um grande sonho do meu pai, de eu estudar numa Universidade Federal, porque o meu pai estudou na USP [...] minhas duas avós elas também sempre tiveram esse desejo que eu fosse pra uma faculdade federal (Luís Fabiano).

Outro ponto destacado na relação entre o estudante e a família reside na escolha do curso. É comum os pais projetarem em seus filhos os cursos que eles queriam cursar ou, independente disso, interferirem na escolha do curso. Marielle afirmou: “Eu queria fazer enfermagem. Queria muito fazer enfermagem, só que meu pai achou melhor fazer o técnico, então eu cursei um ano”. Por outro lado, Beatriz alega que não vivenciou essa condição “Ela (mãe) nunca me impôs nada, ela nunca falou para eu fazer nada. Teve uma época que eu pensei em cursar Direito, aí eu perguntei para ela se ela queria que eu fizesse algum curso de elite, ela falou que não!”. A situação de Gabriel é específica porque os pais são professores, ele alega que decidiu ser professor antes de saber em qual área, passou no ENEM para o curso de Física, área de formação do pai, e mudou para História, formação da mãe. Nesse sentido, supõe-se que o estudante adquiriu o *habitus* profissional dentro de casa, reproduzindo a profissão e as áreas que já faziam parte do seu universo, Gabriel avalia da seguinte forma: “Meio que segui os caminhos deles. Professor, querendo ou não, é uma profissão que todo mundo respeita, menos o Estado. As pessoas, em geral, respeitam”.

No decorrer do curso, a expectativa de uma vida melhor e com retorno financeiro não necessariamente acompanham o estudante na sua trajetória. No entanto, enquanto Cristina encontra apoio na sua família, Marielle demonstra a falta desse apoio.

Quando eu entrei todo mundo ficou muito feliz, porque querendo ou não é um curso um pouquinho mais “elitizado”, porque ninguém cria grandes expectativa com Veterinária. No começo eles também ficaram bem felizes porque eu passei. Ficaram na expectativa que eu teria um bom salário, mas aí, falando com eles, eles viram que não tem como ter uma previsão de como vai ser. Eles ficam meio frustrados, mas eles me apoiam também (Cristina).

Eu falo sempre para a minha irmã mais nova, que estão com os meus pais, e não desmerecendo o curso de Pedagogia, mas é uma profissão muito desvalorizada. Então, eu acredito que se eu tivesse tido o apoio deles, eu estaria cursando um curso que me daria mais rentabilidade, que me daria maior representatividade ou mais condições financeiras (Marielle).

No que se refere ao curso, enquanto possibilidade de ascensão social, essa condição é reproduzida principalmente pelos estudantes que estão nos estratos socioeconômicos mais baixos. Obter uma graduação não representa apenas uma formação profissional, mas também a possibilidade de melhoria de vida de toda a família. Enquanto para os estudantes com melhores condições socioeconômicas, o acesso à educação superior seria mais uma etapa a ser cumprida para melhor inserção no mercado de trabalho, não há necessariamente, no discurso deles, uma relação entre formação de nível superior e melhoria de vida para toda a família como está presente no discurso dos estudantes mais pobres.

Representa uma possibilidade de crescimento, de um futuro melhor, de poder ser alguém, de poder ter uma vida melhor e oferecer uma vida melhor para a minha família também (Arthur).

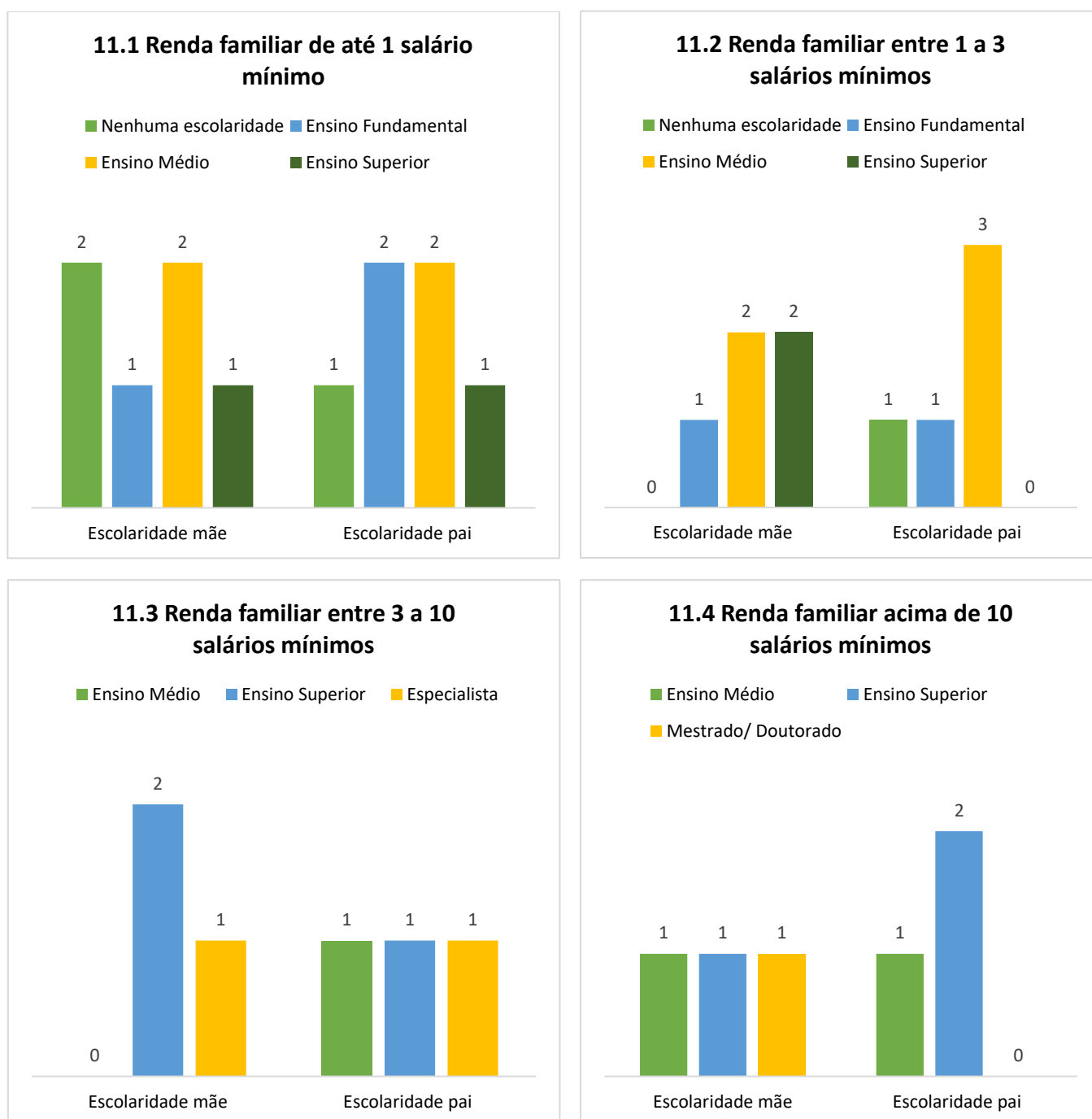
É uma oportunidade que os meus pais não tiveram e também muitos integrantes da minha família não conseguiram (Tiago).

Eu vim para estudar, justamente para ter um curso superior e poder voltar, trabalhar e ter um pouco mais de dinheiro para melhorar a minha vida e da minha mãe (Joana).

Bourdieu (2007) atesta que o nível de capital cultural dos pais é um dos fatores que influenciam no êxito escolar dos filhos. Considerando que as famílias oriundas de estratos socioeconômicos mais baixos tendem a ter menores investimentos e aspirações escolares, devido ao acúmulo insuficiente de capitais (econômico e cultural), o acesso à escolaridade pode ser uma estratégia de elevação de capital cultural e econômico, com a finalidade de melhorar a posição no espaço social.

Quando se compara a renda familiar com a escolaridade dos pais, tem-se o seguinte cenário:

Gráfico 11 – Relação entre renda familiar e escolaridade dos pais



Fonte: Elaboração própria por meio dos dados obtidos nos questionários aplicados aos estudantes.

O que fica evidente nos dados acima é que nas famílias com menores rendas nota-se as menores taxas de escolarização dos pais; por outro lado, os pais com maiores rendas são os que possuem maior escolaridade. Merece destaque também que a escolaridade (ou a falta) de algum dos pais pode não influenciar o processo de escolarização dos filhos. Os pais de Beatriz, Jordana e Joana são separados, todavia, com exceção de Jordana, que atualmente não possui na sua mãe uma referência familiar, as outras, apesar de morarem em Goiânia, possuem suas referências

nas suas mães e nos locais que moram, que possuem percursos formativos diferentes. Inclusive, Beatriz conta sobre a mãe que a criou sozinha. Vale mencionar que, no universo pesquisado, as mães dos estudantes possuem melhores taxas de escolarização. Cabe um questionamento, será que mães escolarizadas influenciam nos destinos migrantes?

Nessa direção, com exceção da renda familiar até um salário mínimo, nos demais cenários as mães dos estudantes possuem melhores taxas de escolarização. Compreende-se que as mulheres vislumbram a educação escolar como estratégia de aquisição de capital (escolar, profissional, cultural) para melhor ocupação de lugares simbólicos no espaço social, de acordo com o Censo da Educação Superior de 2019 (MEC/ INEP, 2020), as mulheres são 60,2% dos concluintes e os homens, 38,8%. No entanto, a melhor escolarização não significa maior remuneração, pois ainda conforme o Censo há uma segmentação de gênero por área de atuação. Entre os cursos de Licenciaturas, que possuem menores salários e prestígio social, mulheres representam 72,2% e homens 27,8%. Quando se compara com os concluintes por áreas, mulheres também são maioria entre os cursos de Educação, 75,5%, e Saúde e bem-estar, 73,8%, enquanto os homens possuem maior número nos cursos de Engenharia, produção e construção, 62,7%, e Computação e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), 86,4%.

Outra informação relevante é que, dentre os seis estudantes com as menores rendas familiares, apenas uma é branca, os outros são pretos e pardos. Na outra ponta, entre os que possuem os maiores poderes aquisitivos, dois são brancos e um é pardo. O que se pode concluir é que o capital econômico e cultural das famílias influencia no acesso à escolaridade, mas que este acesso é atravessado, também, por questões, como o racismo estrutural, que contribui para menores taxas de escolarização e renda da população preta e parda brasileira.

Merece destaque que, entre os estudantes com menores renda *per capita*, a escolha pelos cursos de Licenciatura são maioria. Como apontado no Capítulo 3, os cursos de Licenciatura possuem as menores notas de corte, conseqüentemente contribui para que ocorra uma menor concorrência. Acredita-se que essa seja condição seja reflexo de uma questão maior, que é a baixa valorização do professor no Brasil, não somente no fator financeiro, mas também no baixo *status* social da profissão. Entre os estudantes com renda *per capita* acima de 3 salários mínimos há apenas um estudante que cursou uma licenciatura, mas acredita que isso se deve à influência da profissão dos pais, que são professores.

Ao discutir a realidade da França, Bourdieu (2007) escrevia que o Liceu não fazia parte do universo concreto das famílias pobres. Trazendo para a realidade brasileira, pode-se dizer que a educação superior não faz parte da cultura de muitas famílias, seja pela limitação do

processo de escolarização dos pais ou até mesmo pelas condições objetivas da família, que precisam trabalhar para viver e reproduzem essa condição para os filhos. Essa situação fica evidente na fala de Arthur:

Eles (pais) não têm um conhecimento do que é uma universidade, tanto é que não tive um incentivo de dizer “Ah! O meu filho está numa universidade” essas coisas. A minha mãe sempre procura me ajudar, como mãe, da forma que ela pode, mas esse incentivo que eu disse, não tem. **Mas eu não crítico também, pois a realidade deles é bem diferente da minha**, então, não fico me apegando nesse detalhe (grifos nossos).

Os estudos de Bourdieu (1992; 2007) consideravam a influência da herança familiar no desempenho escolar dos estudantes e a centralidade do capital cultural no processo de escolarização. Mattos e Fernandes (2019), ao pesquisarem a adaptação de estudantes oriundos de escola pública na educação superior, identificam que, um maior incentivo familiar para o ingresso no mercado de trabalho do que para o ingresso na universidade. De acordo com as autoras, o principal motivo pra escolherem a educação superior se localiza na crença de ascensão social que o diploma poderia proporcionar.

Por fim, vale mencionar que muitos estudantes apontaram questões subjetivas relacionadas às suas famílias que podem interferir no aprendizado e na permanência na instituição, como saudade e falta de acolhimento. Em alguns casos, estudantes alegaram conflitos familiares do período anterior à migração, quando ainda moravam na mesma casa; ainda assim, estes têm na família uma referência de segurança existencial. Alguns entrevistados revelaram que os pais avaliaram a migração estudantil como um aspecto positivo, como descreve Marcela: “Minha mãe fala que eu amadureci muito”. Ressalta-se que muitos pais acompanharam os estudantes nesse processo desde a vinda para a realização da matrícula; informação confirmada pela maioria dos estudantes entrevistados. Joana avalia a presença da sua mãe no momento da matrícula da seguinte forma: “Com a companhia dela foi mais fácil, porque eu estava com muito medo de vir para uma cidade nova, ter uma vida nova e morar sozinha”.

De modo geral, no processo de migração estudantil, as famílias possuem grande importância para a concretização do objetivo de cursar a educação superior. É fato que a escolha do curso, e até mesmo da opção em migrar, não resulta de uma escolha individual, mas determina-se por todo um conjunto de fatores e pessoas que depositam neste movimento uma expectativa de melhoria de vida, criando estratégias econômicas, sociais e afetivas, em conjunto com os estudantes, para a permanência e diplomação destes. Apesar do apoio da família, estar na educação superior é lidar com várias rupturas, é desaprender o que foi inculcado ao longo



da educação básica e aprender o ofício de ser estudante da educação superior. O próximo item apresenta uma discussão sobre essa condição relacionada ao *status* de estudante migrante.

### **4.3 – A construção do ofício de ser estudante migrante**

A construção do ofício de ser estudante produz significados e similaridades inerentes a todos que ingressam na educação superior, dada a exigência de uma ruptura com as práticas escolares internalizadas até aquele momento, condição para o aprendizado e a naturalização de novos códigos da educação superior. Mas o *status* de estudante migrante também resguarda determinadas especificidades no processo de afiliação universitária. O conceito de afiliação universitária foi cunhado pelo sociólogo francês Alain Coulon, que buscou investigar os altos índices de evasão no primeiro ano do curso universitário no contexto da democratização do ensino superior francês, entre 1981 e 1995 (COULON, 2008). Para este autor, os estudantes que não aprendem o ofício de estudante são eliminados ou se auto eliminam da educação superior, uma vez que o ingresso é provisório, podendo seguir-se ou não da permanência e vínculo duradouro com o curso/ instituição.

De acordo com Coulon (2008), estudantes migrantes enfrentam várias rupturas simultâneas no momento em que estão adquirindo o estatuto de estudante: saída do ensino médio, as condições de existência e de vida amorosa, sair da casa dos pais e ir para cidades que não conhecem e até mesmo a escolha profissional. Antes de discutir a afiliação universitária do estudante migrante, é importante apresentar o conceito elaborado pelo autor. Adverte-se que neste item serão apresentados apenas traços que caracterizam a afiliação, pois este tema é amplo e complexo, que requereria recorte específico para uma maior verticalização.

Coulon (2008) argumenta que, ao ingressar na universidade, a primeira atividade que deve ser aprendida é como se tornar estudante, afiliar-se institucionalmente e intelectualmente neste novo ambiente. Para o autor, o primeiro ano tende a ser mais problemático, devido às várias rupturas que acontecem simultaneamente, dentre elas, a ruptura psicopedagógica (MENDES, 2020), na passagem de um espaço escolar tutelado para uma vida mais autônoma.

Na sua argumentação, o autor estabelece esse período em três tempos:

- Tempo de estranhamento: momento que os estudantes ingressam em um universo desconhecido, em que devem descobrir não apenas o conteúdo acadêmico, mas, sobretudo, a solucionar o principal problema que os atormenta: como aprender tanta coisa em tão pouco tempo;

- Tempo de aprendizagem: período em que são criadas rotinas e estratégias, de modo que progressivamente o estudante vai se acomodando à vida universitária;
- Tempo de afiliação: é quando o estudante já consegue utilizar as regras e desenvolve a capacidade de interpretá-las ou transgredi-las, ou seja, ele naturaliza e domina as regras institucionais e intelectuais.

Aprender o ofício de estudante consiste na aprendizagem de regras que podem ser consideradas básicas para quem já é veterano, mas para quem chega pode ser caótica e cheia de desafios. Ilustra-se essa questão com a efetivação da matrícula, escolha das disciplinas e das turmas, localização espacial (encontrar as salas e laboratórios em que as aulas serão realizadas), memorizar o número da matrícula, providenciar a carteira da biblioteca, saber como pesquisar e reservar livros e até mesmo na organização de horários de estudos e de lazer/ descanso.

Como indicado no Capítulo 2, a condição juvenil une os estudantes, no entanto, ela é exercida de modo diferente, devido às trajetórias escolares e às aquisições de capital cultural, social e econômico. Nesse sentido, o discurso e o modo de identificar e resolver os problemas no âmbito universitário serão construídos de modos e em tempos diferentes conforme a biografia de cada sujeito. A universidade contribuiria na constituição da identidade e cultura estudantis da juventude. Coulon (2008, p. 107) argumenta que desenvolver um sentimento de pertencimento também é necessário para a integração neste espaço, “Ser estudante [...] implica se vincular, dialogar, realizar atividades com outros estudantes que permitem a eles reconhecer que enfrentam os mesmos problemas, utilizam as mesmas expressões e partilham o mesmo mundo”.

Afiliar-se não se resume à integração ao universo universitário, é a aprendizagem da autonomia, no processo de naturalização, ao incorporar as práticas e o funcionamento da universidade, para se tornar um membro da comunidade universitária, forjar para si um *habitus* de estudante (COULON, 2008). Além disso, essa aprendizagem deve ser socialmente reconhecida e legitimada pela comunidade universitária.

O autor chama a atenção que após esse período inicial, os estudantes começam a criar estratégias para integralizar o currículo, como antecipar disciplinas e cursá-las em turnos diferentes do que está matriculado, as disciplinas de verão/ inverno, cursar disciplinas oferecidas nas férias, etc. No caso da UFG, precisam descobrir os ônibus que fazem o trajeto entre os dois *campi* (Colemar Natal e Silva e o Samambaia), descobrir se as atividades acontecerão em alguma sala de aula ou no laboratório e em qual campus. Em suma, trata-se de

aquisição de competências que dão condições para reconhecer a quantidade de capital intelectual necessário e em qual prazo para executar as atividades universitárias.

A afiliação é um processo contínuo de aprendizagem, é necessário aprender para se afiliar. De acordo com Coulon (2008), o estudante considerado afiliado é validado por meio de dois marcadores de afiliação: o institucional e o intelectual. No plano institucional é quando o estudante compreende e interpreta os múltiplos dispositivos institucionais que controlam a estrutura universitária, “[...] quando ele compreende as regras do currículo como problemas práticos que ele precisa resolver” (COULON, 2008, p. 253). Já o plano intelectual diz respeito ao conhecimento do que se espera dele intelectualmente e a competência para demonstrá-lo, “estamos afiliados intelectualmente quando compreendemos o que é solicitado, quando vemos o trabalho solicitado sua materialidade e, ao mesmo tempo, seu conteúdo” (ibid, p. 253). O autor chama a atenção para o fato de que a afiliação intelectual nunca será finalizada, estará em constante construção, já a afiliação institucional, é adquirida de forma mais definitiva.

O contexto social que sustentou a construção do conceito elaborado por Alain Coulon corresponde ao período de massificação da educação superior francesa em que a Universidade Paris 8 passava pela flexibilização do currículo (MENDES, 2020). Considerando isso, Mendes (2020) argumenta que o conceito de afiliação universitária no contexto brasileiro se dá na expansão de vagas universitárias da rede federal de educação superior após a implementação do REUNI, quando a universidade passa a se democratizar e os jovens de origem popular passam a frequentar cursos de alto prestígio social. Não é que não tenha havido, antes, expressões de tendências democratizadoras nas IES, uma vez que sempre houve uma disputa entre diferentes projetos de Universidade, como trabalhado nos capítulos anteriores, mas a democratização do acesso para camadas populares que se deu no período pesquisado não tem precedentes na trajetória da educação superior no Brasil

Como pontua Coulon (2008), os primeiros momentos na universidade são os mais complicados. Os estudantes lidam com um grande volume de informações em um tempo muito curto e em uma linguagem ainda incompatível com a qual estão acostumados. Considerando que a falta de algum documento exigido no edital de matrícula na UFG pode resultar no indeferimento da vaga, o desafio já está posto no período anterior ao ingresso na instituição, como fica visível na fala de Beatriz “Eu tive algumas dúvidas antes de vir, então, eu liguei para cá para tirar dúvidas da matrícula, atenderam e responderam tudo certinho”. Os estudantes devem se familiarizar com a linguagem acadêmica já no momento da leitura do edital e interpretar quais são os documentos necessários para efetivar a matrícula.

Nessa direção, Coulon (2008) argumenta que é preciso obter-se uma desenvoltura institucional para adentrar no labirinto das regras da vida estudantil para se adotar a postura de aprendiz autônomo e que busca informações quando não as encontra. Os estudantes avaliaram esse período inicial da seguinte forma:

Na primeira semana que eu passei por muita ansiedade, porque quando a gente entra na faculdade não temos certeza dos nossos direitos [...] quando eu decidi tentar passar para UFG, eu tinha certeza que iria conseguir bolsa assistência. Aí quando eu cheguei aqui e vi que tem um processo, há um edital e muitas pessoas que precisam e participam de um processo seletivo, me gerou muita ansiedade [...] essa primeira semana foi muito exaustiva; eu comecei a me inscrever nos editais, enviar documentação; faltava muitos documentos e não sabia exatamente o que era cada coisa. Daí, eu tinha que ficar enchendo o saco do meu pai todos os dias, pedindo mais documentos (Cristina).

As pessoas me informaram bastante sobre o que eu tinha que fazer, portanto, não me senti muito perdida (Joana).

Eu fui para a primeira aula sem estar matriculada, porque ninguém disse que eu tinha que ir até a secretaria para confirmar a matrícula. Eu entrei na chamada pública, aí eu tinha que ir até a secretaria do curso efetuar a minha matrícula. Isso não me avisaram e já tinha uns três dias que eu estava frequentando a faculdade. Nesse quesito, eu achei negativo, porque eu não tinha informação, não tinha quem me amparasse (Marcela).

Eu não conhecia nada sobre o lugar, nada sobre a UFG e todas as pessoas que eu pedi informação me responderam bem, de modo bem atencioso (Tiago).

A adaptação na moradia nova (maior dificuldade), principalmente porque o (campus) Samambaia fica bem longe de tudo. Então, ou você escolhe ficar perto da faculdade e longe de todo o resto ou você escolhe ficar perto das coisas, mas longe da universidade, dependendo de ônibus ou carona (Marri).

Chama a atenção a avaliação feita por Cristina no que diz respeito aos documentos exigidos nos editais para inscrição em alguma bolsa de assistência estudantil. A ansiedade da estudante diz respeito não só aos documentos que seu pai, morando em outro estado, deveria providenciar, mas também à incerteza se seria contemplada ou não com alguma bolsa de assistência estudantil. Marcela levantou a questão da falta de informações sobre a confirmação da matrícula, ela ingressou posteriormente, com o semestre letivo já em andamento porque foi aprovada na chamada pública<sup>86</sup>. O caso de Joana é interessante porque ela avaliou que sua maior dificuldade foi a locomoção e a estratégia encontrada foi fazer amizades para enfrentar os percalços.

Nos excertos abaixo, chamam a atenção os discursos de Cristina e Jordana sobre o volume de informações dadas no início do curso. Um passo à frente na apreensão do processo,

---

<sup>86</sup> Há uma diferença entre o período de confirmação da matrícula, que é a última etapa do calendário do SiSU e o momento subsequente – também obrigatório – que é a matrícula nas disciplinas, feito junto à coordenação do curso. É uma etapa que não faz parte das fases do SISU, mas deve anteceder o início das aulas. Pode-se ter a impressão de que, ao passar pela confirmação da matrícula na Chamada Pública, já se esteja matriculado, tal como ocorreu com Marcela, ainda faltaria a inserção em disciplinas a serem cursadas no semestre, o que precisa ser feito antes do primeiro dia de aula. Desvelar isso constituiu-se em um dos primeiros aprendizados.

a segunda estudante apresentou uma questão relevante, validada pelo próprio Coulon (2008), que é buscar informações e aprender como ser estudante já sendo.

Em relação à UFG, eu não sei, eu acho que é muita informação em pouco tempo, então fica muito difícil falar o que é um erro da universidade de se comunicar comigo ou o que eu realmente não consegui entender, porque era muita coisa (Cristina).

Na UFG, quando eu fiz a matrícula, tem toda a informação básica que eles dão para todo mundo, mas, depois, só fui solta aqui e tive que aprender tudo, até o acesso ao R.U. foi bem complicado. Me soltaram aqui e foi isso. As coisas a gente vai aprendendo na prática, mas não tinha uma pessoa para auxiliar, mostrar os lugares, você tinha que sair e ir perguntando as pessoas (Jordana).

Coulon (2008) afirma que os estudantes migrantes precisam realizar dois tipos de aprendizagem, dois movimentos que se complementam: aprender o ofício de ser estudante e se integrar à cultura local. É uma relação conflituosa integrar uma nova cultura e conservar a sua de origem, “para além das palavras, são as representações sociais que elas designam, que é preciso aprender para conhecer o sentido que todos partilham” (COULON, 2008, p. 121). Neste aspecto, os estudantes migrantes relataram choques culturais que perpassa o período de adaptação.

[O] clima que é muito diferente de onde eu venho. Sofro até hoje, porque o clima é muito seco (Arthur).

No estado de São Paulo as pessoas são um pouco mais frias e aqui elas são mais receptivas. Foi até um choque, porque eu perguntava e, às vezes, as pessoas me levavam até o local (Felipe).

No geral, eu consigo usar bem o ônibus, eu acho legal o sistema, mas pegar ônibus nos horários que eu estava na faculdade é muito difícil, porque o ônibus realmente lota muito. Esse semestre eu estou vendo que está melhor. Mas, assim, eu não estou tendo um horário tão rígido como eu tinha no primeiro ano, que eu saía dez da noite. Eu ia pegar o 263 (linha do ônibus) e estava explodindo, lotado, uma loucura; os alunos ficavam até encostando na porta. Nesse sentido, foi bem difícil pra eu ir, porque eu nunca dependi de transporte público e essa foi minha primeira experiência que eu achei bem assustadora (Maria).

Em relação ao ônibus, eu tive muita dificuldade. Eu não sei como eu ainda não fui violada nessa cidade, porque é cada situação que eu me meti em relação a locomoção que meu Deus [...] peguei o eixo Anhanguera milhões de vezes ao contrário e fui parar no [Terminal] Vera Cruz tantas vezes, e eu pensava que “aqui não é o Universitário”. Lógico que não era, o Universitário era do outro lado, daí eu tinha que pegar o ônibus tudo voltando. (Marielle).

Na Bahia é bem diferente, a comida, os costumes, as músicas. Foi mais difícil para adaptar. As soluções, eu não sei, eu só fui seguindo a vida e tentando me encaixar. Não me encaixar, porque eu não deixei de ter a minha cultura, mas não sei, tive que compreender a cultura daqui para ficar mais balanceada (Jordana).

No que se refere às estratégias criadas para se afiliarem intelectualmente e institucionalmente, muitos estudantes informaram que participaram de monitorias, procuraram professores após as aulas para discutir alguma dúvida, assistiram aulas no YouTube,

frequentaram a biblioteca, pesquisaram em sites, participaram de reuniões com colegas de turma ou de curso, entraram em contato com professores por meio de aplicativos de mensagens, como WhatsApp, e envio de e-mails. Marcela argumentou que tem vergonha de perguntar ao professor, mas sempre corre atrás de outras formas. Beatriz comentou que a turma tem uma representante para levar as demandas para os professores. Felipe aponta como sua maior dificuldade a escrita acadêmica, já Cristina disse que teve muita ajuda dos veteranos, “Eles disponibilizaram um drive que tinha todas as provas antigas, trabalhos que eles fizeram, tinha bastante livros em PDF”. Em suma, as formas encontradas pelos estudantes variam, conforme o curso e a subjetividade de cada um, pois cada um aprende de modo diferente.

As formas encontradas por Maria para se afiliar institucional e intelectualmente vão além da antecipação de disciplinas, como indicado no item anterior deste capítulo. Ela apresentou duas situações, a primeira a necessidade de um requerimento para que resguardasse o seu direito de não assistir aulas às sextas à noite e nos sábados, por causa da sua religião. A segunda foi se tornar presidente do Centro Acadêmico e encampar reivindicações que atendessem às demandas específicas do próprio curso, como os embates com a coordenação do curso para oferta de disciplinas conforme as necessidades das turmas, e também a reivindicação junto aos estudantes dos cursos noturnos, participando de reunião com representantes da prefeitura para a ampliação do número de ônibus noturnos. Ressalta-se que, como a própria estudante assume, esses movimentos só foram possíveis porque ela não trabalhava, dispunha de tempo para vivenciar a universidade no seu aspecto acadêmico, institucional e político; além disso, ela é graduada no curso de Direito, ou seja, não era um ambiente desconhecido, contava com um acúmulo de capital escolar que lhe servia de base para essa interação em um nível mais político.

Já entre as estratégias para se localizar espacialmente, tendo em vista a condição de estudantes migrantes, citaram-se a utilização de aplicativo de mapas, deslocamentos até aos órgãos públicos fazer a carteira do passe livre estudantil e trânsito na cidade para além dos espaços acadêmicos, vínculos de amizade com pessoas que também são de outros estados, pedir informações às pessoas.

De acordo com Mendes (2020), o conceito elaborado por Coulon (2008) não capta importantes elementos estruturais que influenciam na permanência dos estudantes nas universidades brasileiras, como os mecanismos institucionais de produção do fracasso, principalmente os que são atravessados pela condição de classe, raça, gênero e nacionalidade. Como a autora destaca, este conceito, “apesar de captar importantes dinâmicas da permanência

estudantil, não aponta os movimentos institucionais que levam à eliminação de setores subalternos” (MENDES, 2020, p. 16).

Mendes (2020) avalia que Coulon transfere ao plano individual o sucesso/ fracasso escolar e desconsidera as diferenças formativas, desresponsabilizando a universidade diante de suas práticas institucionais e pedagógicas. A naturalização e a legitimação das regras se expressam de maneira mais sutil: afiliam-se mais rapidamente quem, minimamente, teve contato com quem já passou por este nível de ensino. Nesse sentido, a manipulação das regras e a compreensão do currículo seriam herdados, alguns estudantes já chegariam com pré-noções, repassadas por seus familiares. Neste ponto cabe um questionamento: se são características comuns às famílias de Felipe, João, Arthur, Joana e Tiago possuir pelo menos um membro com ensino fundamental e nenhum com educação superior, e ainda que nos quatro casos, eles sejam os primeiros de suas famílias a ingressarem na educação superior, como poderiam incorporar regras e rotinas acadêmicas em um espaço totalmente desconhecido em um curto período de tempo? É bem esse o tamanho do problema que se mostra. Os estudantes oriundos de famílias com menor escolaridade enfrentam desvantagens econômicas, culturais e demandam mais tempo para se afiliarem. Além das dificuldades financeiras, muitos estudantes, principalmente os de origem de escola pública, relataram dificuldades acadêmicas, como dito por Jordana no item anterior e como revelam João e Joana.

Eu venho de escola pública, então, não tinha professores para determinadas disciplinas, então, eu chegava na sala e via as pessoas comentando sobre vários assuntos e eu ficava perdida até me acostumar (Joana).

Foi um pouco difícil, já que o ensino é bem diferente do que lá no Piauí. E eu meio que estava alguns degraus em relação aos outros, então, para acompanhar o ritmo, eu tive algumas dificuldades. Tenho que correr atrás. Tenho que estudar bem mais, enquanto outros alunos eu vejo que eles têm um pouco mais de facilidade (João).

Coulon (2008), ao discutir sobre o processo de aculturação para adquirir a cultura acadêmica, supõe como necessária uma imersão no mundo universitário, porém, Mendes (2020) destaca que nem todos estudantes dispõem de tempo para realizar tal movimento, uma vez que trabalhar é uma condição necessária para a sua sobrevivência. Quem dispõe de tempo integral para se dedicar exclusivamente aprende mais, enquanto estudantes trabalhadores, obrigados a dividir o tempo entre o trabalho e a universidade, frequentemente tem limitada essa possibilidade. Para Santos (2009, apud Mendes, 2020), não vivenciar a universidade em sua plenitude para ter que trabalhar impacta na permanência simbólica do estudante, pois este aspecto repercute de modo distinto sobre o desempenho e a vida acadêmica. Nesse ponto, a

assistência estudantil é uma ferramenta importante para que estudantes pobres possam qualificar sua permanência na universidade.

Na avaliação de Mendes (2020), falta a Coulon (2020) uma análise dialética que discuta a permanência estudantil considerando as categorias em articulação, a saber: questões de raça/cor, classe, gênero, orientação sexual e nacionalidade, que se apresentam no cotidiano da universidade. Deixa de considerar as intersecções, que fazem parte das vidas dos jovens para além do campo universitário, e que podem levar à sua eliminação deste contexto. Essas subalternidades produzem desigualdades materiais e simbólicas, “subjazem apreciações - a respeito de questões pedagógicas, de linguagem/códigos e mesmo expectativas em relação ao tempo disponível para as atividades acadêmicas - pouco críticas em relação ao papel que a universidade pode desempenhar no sentido de corrigi-las ou ao menos minimizar suas distorções” (MENDES, 2020, p. 16).

As discussões sobre o processo de afiliação apresentam questões importantes atinentes à permanência dos estudantes na universidade, como Coulon (2008) afirma, os estudantes, ao adquirirem o status de afiliados, passam a pensar e associar ideias que ligam ao seu trabalho intelectual nas atividades mais corriqueiras do cotidiano, como ir ao cinema, conversar com a família, dentre outras. No entanto, elas não devem vir deslocadas dos outros marcadores sociais já mencionados, que também influenciam a permanência ou evasão do estudante no sistema. O papel da universidade não deve ser o de se colocar apática, ou adotar uma suposta neutralidade diante do seu novo público, historicamente excluído da educação superior, ou ainda de esperar que a compreensão dos códigos e regras sejam feitos da mesma forma por diferentes grupos, por exemplo entre os que possuem e os que não possuem familiares com curso superior.

Afiliar-se significa naturalizar e incorporar o *habitus* do campo acadêmico, após se apropriar das regras. Para os estudantes que migram, este processo não se limita ao ambiente acadêmico, pois estes devem localizar-se nos espaços urbanos e lidar com a relação entre conservar suas culturas e se integrarem socialmente em um novo local.

#### **4.4 – Experiência migratória e perspectivas de retorno e/ou novas rotas**

Dias (2019) destaca que o migrante é um ator social, e a mobilidade se constitui enquanto uma prática social que envolve esse sujeito e o espaço em que ela se dá. Ressalta-se o quanto a experiência desses estudantes migrantes está condicionada por diversos fatores, como o capital econômico e social, bem como o capital cultural herdado de suas famílias. Ao



longo do capítulo se tem apresentado como estes capitais influenciam no movimento migratório e de que modo é (foi) experienciado por estes atores sociais.

As vivências são diversas, pode-se dizer que o lugar que os sujeitos ocupam no espaço social vai caracterizar a experiência migratória. Dessa forma, é importante compreender como tal experiência é avaliada pelos próprios estudantes. De modo geral, avaliam como positiva, apesar do impacto negativo inicial, que está consubstanciado nas rupturas descritas por Coulon (2008).

As falas dos estudantes demonstram sua relação com a UFG e o espaço em que está localizada, no caso, Goiânia. Nota-se que muitos reduzem a experiência ao ingresso na universidade e seus espaços formativos, como a pesquisa e a extensão, além do ensino. Não significa que estes estudantes não ocupem os espaços e equipamentos sociais que a cidade oferece. Maria, Marielle e João, por exemplo, trabalham, mas a avaliaram a migração estudantil somente pela universidade. Pode-se interpretar que a migração estudantil tenha sido a propulsão para se deslocarem e por isso o protagonismo na fala.

Eu consegui meio que atingir tudo o que eu queria, porque eu não pensava que ia terminar em tão pouco tempo (Maria).

Acho que positiva, no sentido de que, apesar da dificuldade, eu meio que me sinto especial pelo fato da UFG ser uma faculdade muito *top*. Então, eu me sinto privilegiado, ainda mais porque eu vim de uma escola ruim, no sentido geral, e estou aqui hoje (João).

Levemente positiva, pois, apesar das dificuldades sociais que eu tive, as dificuldades de lidar com a universidade, as matérias, eu pude conhecer outra cidade e pude ingressar na UFG. A UFG é muito boa, tem uma boa estrutura, o R.U [...] outra coisa muito positiva, em relação a minha área de T.I. é que tanto em Goiás como no Amazonas tem uma área bem ampla de conhecimento. Ou seja, se eu conseguisse fazer um estágio aqui, eu não teria tanta vontade de ir para o Amazonas (Marri).

Interessante observar a fala de Marri, pois o estudante tentou transferir o curso para o Estado de Amazonas, mas não conseguiu por causa da pandemia, que atrasou para a realização da prova de transferência antes do limite de 50% de integralização do curso. A primeira questão a ser notada é que o estudante não se afiliou em tempo suficiente para conhecer as regras, já que o percentual máximo cursado para transferir era 50% do curso. Durante o período pandêmico muitas universidades flexibilizaram algumas regras, e ele não conseguiu se beneficiar dessa flexibilização (sobre o percentual de integralização e realização da prova em período pandêmico), sendo impedido de retornar ao seu estado natal. Outra questão, diz respeito a uma possível mudança do discurso do estudante, cuja permanência em Goiânia ficou, em boa medida, condicionada à conquista de um estágio, pretende permanecer em Goiânia, mas o enunciado “*eu não teria tanta vontade*” indica que o desejo de retorno não foi abandonado.

No caso de Jordana e Beatriz, a experiência migratória foi avaliada positivamente, ao considerarem atividades que são ofertadas pela própria UFG, como estágio, iniciação científica e atividades extensionistas.

No geral, eu acho bom. Porque aqui tem bastante oportunidade. Aqui eu fiz curso, consegui estágio, I.C. (iniciação científica), coisas que eu não conseguiria lá, por ser uma cidade pequena e não ter esses programas. E até a faculdade também, porque o máximo que tem lá é a UNEB, e mesmo assim são cursos limitados, se não me engano só Pedagogia e Administração. Lá tem UFOB também, mas é limitado, cursos voltados para Agro. Aqui eu já tenho muitas escolhas, muitas opções (Jordana). São experiências, pessoas e culturas totalmente novas que a gente acaba conhecendo. Por exemplo, lá em Belo Horizonte a gente não tem contato com quilombolas, eu não sabia nem o que era direito até vir para cá. Então, abre muitas portas, de vários assuntos e eu acho muito bom (Beatriz).

Marielle apresenta a seguinte reflexão: “Eu nunca tinha tido essa discussão quanto a essas questões, porque o pensamento ancorado que escutei, não nessas palavras, mas era como se eu tivesse tirando uma vaga de um goiano. Talvez, mas eu deixei uma vaga de um baiano lá”. Essa fala revela várias camadas que no primeiro olhar podem passar despercebidas. A primeira delas é a questão do pertencimento das vagas, tirá-la de alguém significa que outra pessoa tenha direito que não ela. Reproduz a lógica de que há quem mereça e quem não mereça ocupá-la. Até que ponto esse questionamento está apoiado na meritocracia? Ser natural de um estado deve ser o critério para a ocupação das vagas de universidades públicas (seja federal ou estadual)? A fala remonta à questão já mencionada da diversidade de significados atribuídos às experiências, e mais especificamente, a uma ideia de uma pretensa prosperidade das vagas pela população local; significando que não tem um correlato na legislação do SiSU, Lei de cotas e demais políticas.

Merece destaque que a estudante se autodeclara como preta e é proveniente da Bahia, o que impõe uma indagação: até que ponto esse questionamento dela se, intersecciona com a questão de cor e de proveniência geográfica? Isto é, haveria um tipo de estudante migrante desejável? Na sua avaliação, a entrevistada acredita que esse movimento migratório pode ser mais incentivado e aproveitado nos espaços acadêmicos, pois quem migra carrega consigo conhecimentos que podem ser intercambiáveis, “talvez, seja até necessário para enriquecer a universidade e o próprio estado”, finaliza.

No que se refere aos estudantes que compreendem este movimento para além da universidade, destacam-se os que entendem ou veem a educação superior enquanto um bem simbólico a ser obtido e conseqüentemente como algo que pode melhorar sua posição no espaço social e agregar capital econômico, social e cultural para si e suas famílias, como é o caso de

Arthur: “Estou me realizando, fazendo uma faculdade, uma vida nova, uma possibilidade de um futuro melhor para mim e para a minha família também”.

Muitos jovens avaliam esta experiência como um momento de adquirir independência, autonomia, autoconhecimento ou amadurecimento, como diz Luma e Luís Fabiano,

Muitas pessoas me chamaram de corajosa quando eu decidi vir para cá sozinha, mas eu acredito que foi bem natural. O meu desejo de independência, de morar sozinha e conhecer outras coisas me fortaleceu, e eu acredito que foi bem sucedido (Bruna).  
 Eu acho que é uma experiência que todo mundo deveria ter. Eu até comentava com as minhas amigas que tem muita gente que mora e estuda em Goiânia, e está nas casas dos pais ainda. E eu fico pensando, essa é uma experiência que todo mundo deveria ter. Dá muita autonomia para gente. Você sai do período de adolescência e vai logo para vida adulta. É uma experiência muito positiva, apesar dos obstáculos (Luma).  
 Acho que eu tive que amadurecer muito rápido, embora de uma forma que eu não gostaria, mas, ainda assim, me oportunizou isso (Lucas).  
 Eu faria de novo se tivesse a oportunidade de voltar à minha cidade e tivesse outro curso que eu quisesse fazer, porque é algo bom (Joana).

A partir dos relatos acima, nota-se que essa migração está associada à construção das identidades dos jovens. Fica perceptível que sair de casa para obter a formação profissional não se limita à formação acadêmica, mas vem acompanhada da mudança, de responsabilidade, como Gabriel comenta: “minha mãe até comenta que não vai cometer o mesmo erro com a minha irmã, de deixar ela ir para outra cidade, mas eu falo que seria a melhor coisa para ela, pois ela ia viver o mesmo que eu vivi e amadurecer, crescer”.

Nesse ponto, Silva (2016), ao pesquisar as representações sociais dos jovens que migraram para o interior de Pernambuco, com o objetivo de acessar a educação superior, afirma que as mudanças vivenciadas por esses atores sociais são físicas, geográficas e “internas”. Historicamente a juventude é referenciada como o momento de transgressão das regras, de rebeldia, mas, conforme a autora, os jovens migrantes desconstróem esse estereótipo porque a liberdade vem acompanhada de responsabilidade. Desse modo, este tipo de mobilidade acarreta em mudanças na identidade dos jovens migrantes,

A identidade enquanto processo inacabado apresenta no movimento migratório o terreno fértil para mudanças subjetivas e incorporação de papéis e identificações até então inimagináveis. Uma delas é o crescimento pessoal apontado como reflexo da migração, aparecendo nos relatos de todos participantes, identificados, porém, por diferentes formas (SILVA, 2016, p. 111).

Por fim, houve quem encontrou nesse movimento a chance de vivenciar realidades distintas daquelas às quais estavam habituados. Reafirma a discussão apresentada no Capítulo

2 sobre a condição juvenil e os seus significados, isto é, a coragem de desbravar e arriscar, mesmo com medo.

Eu sempre tive vontade de estar em uma cidade grande e conhecer outras pessoas. Foi tudo muito novo, até hoje, mas foi uma experiência muito positiva (Felipe).

Eu sempre quis sair de casa, morar em outro lugar. Eu conversei muito com os meus amigos daqui de Goiânia, com meus amigos, que, cara, já que eu tive que mudar para estudar, eu vou estudar e eu vou conhecer o local onde eu estou. É muito bom conhecer lugares que eu achei que nunca iria conhecer ou que eu estaria perto de conhecer. Eu nunca achei que iria conhecer Goiânia. Eu acho que morar fora, principalmente para outra cidade, te abre muitas portas, apesar de passar alguns perrengues (Beatriz).

Foi bem difícil a mudança, a adaptação, hoje é fácil falar, mas no início foi difícil me adaptar [...] eu acho que a gente sempre tem que se arriscar. Sou contra comodismo. “Ai, isso aqui tá bom”. Acho que não! Temos que conhecer coisas novas, arriscar mesmo. Se eu quisesse fazer o Mestrado e aqui não tivesse, eu não pensaria duas vezes para me mudar (Marcela).

Eu sou um cara que sempre está aberto a novos assuntos e a novas culturas. Eu gosto de me inserir em culturas diferentes. Muito disso eu não me via bem inserido na minha em São Paulo, então, eu precisava ir para algum outro lugar. Por precisar ir para um outro lugar eu sempre gostava de estar em diferentes nichos (Luís Fabiano).

Fica evidente que a motivação inicial, comum à maioria deles, foi a aprovação em uma universidade pública federal, como demonstrado no início deste Capítulo, mas cada um avalia essa experiência migratória de modo diferente. Não se pode deixar de mencionar que, nas entrevistas, alguns estudantes se emocionaram e choraram no momento de elaborar as respostas, provavelmente por relembrar as trajetórias e algumas questões ainda não superadas. Os jovens migrantes convivem com um conjunto de sentimentos contraditórios, como saudade da família, frustrações, cansaço, autorrealização, alegrias e também passam pelo processo de adoecimento mental, que pode ter sido potencializado pela ausência ou distância da família. Alguns estudantes revelaram que foram diagnosticados com depressão e ansiedade, inclusive com acompanhamento medicamentoso. Sobre esse ponto,

A experiência migratória traz a vivência da descontinuidade e ruptura, alterando a trajetória pessoal e rompendo laços, o quais são inscritos no corpo e na mente. A instabilidade ser-lugar causa abalo na segurança existencial e territorial do migrante, fazendo com que tenha que enfrentar um deslocamento espacial. Todos esses enfrentamentos podem tornar o sujeito deslocado suscetível à angústia, ansiedade e tristeza, impondo a necessidade de enraizar-se no lugar de destino, ou de manter os vínculos com o lugar natal, apesar de ter migrado, pois para cada pessoa o processo se faz diferentemente (SOUZA, 2020, p. 60 e 61).

De modo geral, os jovens migrantes experienciaram esse deslocamento de modo heterogêneo. As questões que dizem respeito à graduação, como se identificar com o curso, as relações interpessoais construídas com os colegas, ser contemplado com alguma bolsa de assistência estudantil e demais vivências acadêmicas influenciam nessa condição, mas essa

migração também índice sobre as diferenças culturais e no encontro com questões que até então não eram sentidas em seu território de origem.

#### 4.4.1 – Migração estudantil e diferenças sociais e culturais

Uma das questões mais marcantes nas falas dos estudantes, principalmente os de origem nordestina e nortista do país, diz respeito ao preconceito de origem geográfica. De acordo com Rosário e Soeira (2010), os deslocamentos nordestinos estão, geralmente, associados na saída da miséria e na busca por uma suposta melhora de vida em lugares mais industrializados. Esse novo tipo de migração com finalidade estudantil feito por nordestinos e nortistas promove um tipo de *bug* nos sujeitos nativos dos lugares que os recebem, porque há uma ruptura no estereótipo historicamente assentado na sociedade sobre os deslocamentos de nortistas e nordestinos, ou seja, o comum seria migrar para trabalhar e não para acessar a educação superior. Esses preconceitos e estereótipos ficam evidentes no sotaque, representações climáticas e até mesmo na cor, como destacou Marielle ao se sentir vista como exótica por ser negra e baiana.

Tem a questão da cor, porque eu sempre estava observando e sentia que para alguns homens, eu era algo exótico. Falava-se muito “Há, você é baiana, não acredito”. Isso foi algo muito difícil de lidar, de ser vista como exótica. Nisso vinha junto todo o meu reconhecimento enquanto mulher negra. E vinha junto esse estereótipo. Então, foi muito difícil para mim (Marielle).

Para além da questão de autoidentificação enquanto mulher negra, a fala da estudante indica que a condição racial é um marcador fundamental no processo de afiliação, uma vez que essa população possui as menores taxas de escolarização e conseqüentemente impacta no percurso escolar (qual escola que acessa e a necessidade de ter que estudar e trabalhar). Gabriel diz que nunca sofreu nenhum tipo de preconceito, mas ouviu relatos de outras pessoas sofrerem preconceitos por causa da cor e da classe social. Outros estudantes também apresentaram falas nessa direção.

Já houve algumas situações desagradáveis em relação ao meu sotaque, a minha cor ou de orientação sexual também, mas são coisas que acontecem no dia a dia e a gente releva [...] já falaram que o meu sotaque não era bonito, que era feio. Que a minha pele era um pouco escura (Arthur).

Eu sofri um pouco de xenofobia quando eu cheguei, porque a minha família é do norte de Minas Gerais, uma mistura com norte de Minas, Belo Horizonte e baiano, sabe? As vogais são bem mais abertas, aí tinha umas pessoas que..., por exemplo, eu tinha uns amigos que brincavam comigo e eu brincava com eles, mas tinha algumas pessoas que não era brincadeira (Beatriz).

Em Senador Canedo foi um pouco complicado, achei o pessoal muito xenofóbico, até então foi muito difícil para me adaptar (Jordana).

Às vezes, rolava alguns comentários como brincadeiras, sabe? Eu levo numa boa, mas outras pessoas levam para outro sentido, como xenofobia ou algo do tipo [...] no dia que eu estava me matriculando na escola de Agronomia, tem um senhor lá, e eu já tinha falado que tinha andado muito e não tinha encontrado o lugar, ele falou que no Piauí eu andava 30km para encontrar água ou algo do tipo. Foi a única situação, mas me chateou (João).

Os quatro estudantes que relataram essas situações de preconceito de origem geográfica são do Norte e Nordeste brasileiro. A exceção é Beatriz, proveniente de Contagem, região metropolitana de Belo Horizonte, mas suas referências linguísticas são de um lugar que está localizado em uma região fronteira (Minas Gerais e Bahia), que apresenta similaridades não apenas no sotaque, mas também no clima e nos índices de desenvolvimento humano.

É interessante notar a fala de Maria, que cursou a primeira graduação em São Paulo e, ao contrário das vivências preconceituosas que vivenciou lá, não passou por isso quando se mudou para cursar Ciências Contábeis na UFG.

Ninguém nunca falou do meu sotaque, isso que era algo que em São Paulo eu sentia muito, a xenofobia. Aqui em Goiânia eu não senti nenhum episódio de xenofobia, pelo contrário, as pessoas sempre falam “ah, que legal conhecer alguém de lá, eu já fui lá”. Esse olhar menos de estranheza e ridicularização, como via em São Paulo.

A fala da estudante é relevante, porque apesar de não ter passado por situações preconceituosas na UFG, vivenciou-o na sua primeira experiência como migrante, e reafirma o preconceito de origem geográfica como um fato concreto na realidade brasileira. Todavia, cabe o questionamento será que a sua chegada em Goiânia foi amortecida pelo fato de ter se graduado em São Paulo e não ter vindo direto do Pará? Apesar de compreender os limites deste texto, é importante discutir que esse preconceito é uma construção social e até mesmo artificial, no sentido de historicamente produzido. Pauta-se pelas condições estruturais da sociedade, como a concentração de investimentos públicos em determinadas regiões em detrimento de outras, a presença do latifúndio e da monocultura e o lugar necessário que estes estados ocupam na “divisão nacional do trabalho”, ao ofertar, na dinâmica desse sistema produtivo, populações que ocupem empregos subalternizados e com baixos salários, quando não estão na informalidade.

De acordo com Albuquerque Júnior (2012), o Nordeste, enquanto recorte regional, nem sempre existiu, foi construído historicamente por meio de um duplo movimento, externamente, por meio dos eventos capitaneados pelo eixo Sul-Sudeste do país como uma forma de

diferenciar-se daquela população e, internamente, como um sentimento e um discurso regionalista criado pelas elites nordestinas. Para o autor,

O preconceito quanto à origem geográfica em relação ao nordestino está associado não só à forma como a região e o seu habitante foram descritos, pensados, definidos pelas próprias elites nordestinas, desde o começo do século XX, mas também está associado a outros preconceitos, como o preconceito de classe, aquele dirigido contra as pessoas pobres, que se ocupam com as atividades mais desqualificadas no mercado de trabalho e preconceito racial, já que a maior parte da população da região é mestiça ou negra (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p. 127).

Do ponto de vista cultural, existe todo um arsenal sociocultural, que legitima as construções que reforçam as imagens da seca, pobreza, falta de água. Nesse caso, destaca-se a importância do potencial expressivo das artes, seja com a literatura, a pintura e a música. Há uma produção simbólica que naturaliza e reforça esse imaginário coletivo.

Se as referências provenientes destas regiões não são positivadas pela sociedade, e os sujeitos podem passar por perdas de referenciais linguísticos, sociais e culturais. Beatriz diz que a estratégia utilizada para não sofrer preconceito linguístico foi parar de falar com o seu sotaque, “Me arrependo até hoje de ter feito isso. Às vezes, o meu sotaque volta quando eu estou mais confortável, em um ambiente com amigos mais próximos, no qual eu relaxo e paro de focar”. Destaca-se que o preconceito linguístico também está associado ao capital econômico, as regiões com maiores concentrações de capital econômico tendem a ditar o modo de falar corretamente, o sotaque bonito, a prosódia a ser reproduzida.

Marandola Jr e Dal Gallo (2013) destacam a importância da elaboração das redes sociais para que os migrantes possam se envolver com a cultura local, reduzindo o impacto nas mudanças psicológicas às quais estão sujeitos. O agrupamento entre os sujeitos da mesma região contribui para que amortecem as situações de preconceitos e discriminação, mantenham vivas as referências culturais e identitárias. Para Silva (2016), a partir de Teixeira et al (2012), estabelecer vínculos afetivos são estratégias essenciais no período de adaptação, pois funcionam como apoio em momentos de dificuldade. A entrada na vida universitária exige mudanças significativas, simultâneas ao embate das diferenças culturais, em que o migrante deve afiliar-se às regras institucionais e criar relações interpessoais com a comunidade universitária e para além dela.

#### 4.4.2 *Entre retornar, ficar ou permanecer migrantes*

Ao longo do texto tem-se discutido que as migrações estudantis foram impulsionadas pelas políticas educacionais de democratização da educação superior, capitaneadas pelos

governos petistas (2003 – 2016). A motivação para tal mobilidade, induzida e incentivada pelas mencionadas políticas educacionais, encontra eco no desejo destes jovens por inserirem na educação superior pública federal, e conquistar, além do diploma mais prestígio social, uma melhor colocação no mercado de trabalho (SILVA, 2016).

Os motivos que levam os estudantes a permanecer, retornar ou construir novas rotas migratórias são diversos, mas o fator emprego ocupa centralidade na maioria dos discursos. Para uns, retornar, além de voltar a ter contato cotidianamente com a família, seria uma opção pela possibilidade de encontrar emprego nas suas cidades de origem. Para outros, o trabalho seria o motivo para permanecer, já que o mercado de trabalho nas áreas de formação, em suas cidades é pequeno ou não tem campo de atuação.

Vale dizer que, como argumenta Dias (2019), o deslocamento de estudantes migrantes não se constrói em um movimento retilíneo, é permeado por pausas, percursos mais longos e revisão das rotas percorridas. De acordo com Lobato (2021), as jornadas migratórias realizadas pelos estudantes com destino a UFMG são compostas por negociações, reformulações e não se encerram no local de estudo. No decorrer do curso muitos estudantes recalculam a rota e avaliam sobre permanecer no local, retornar para suas cidades de origens ou praticar a mobilidade em outro local para se especializar na carreira. Ressalta-se que, segundo a autora, a evasão seria um indício de revisão destes projetos migratórios.

No que se refere aos estudantes entrevistados, apesar de a grande maioria expressar o desejo de não retornar para suas cidades de origem, há quem pretende voltar e quem ainda não se decidiu. As falas abaixo apresentam os motivos dos estudantes que desejam retornar para suas cidades de origem.

Eu vim para estudar, justamente para **ter um curso superior e poder voltar, trabalhar** e ter um pouco mais de dinheiro para **melhorar a minha vida e da minha mãe** (Joana).

Ainda estou pensando se vou voltar especificamente para o Ceará, mas eu tenho perspectiva que, se der, vou retornar, só não sei se é para o Ceará ou para o Rio. Como eu me acostumei bem aqui em Goiânia, depois de um tempo consegui me virar, mesmo não sendo o lugar que conhecia, eu sou aberto a ir para outros lugares [...] sobre **voltar, seria somente por migração familiar e para ir para um lugar que me sinta mais à vontade**. Sobre **permanecer em Goiânia, seria mais por oportunidade de emprego mesmo**, caso eu consiga um bom aqui (Tiago).

Eu me adaptei muito bem ao Amazonas e eu **sinto falta da minha família**, tenho muitos amigos lá e, **apesar da experiência em Goiânia ter sido interessante, eu ainda gosto muito mais do ambiente de Manaus**, não só o ambiente, a família mesmo, que está lá (Marri).

**Tenho objetivo de prestar concursos, como os meus pais, e em Brasília, os concursos são melhores do que aqui, o salário**. Mas quero formar aqui, trabalhar e só depois voltar para Brasília (Gabriel).



Caso consiga trocar de curso para História porque **tem muito campo de trabalho** [...] principalmente (motivo) a família, pois é difícil viver longe deles. Por mais que eu goste daqui, eu **sinto saudades da minha namorada, da minha família** (João).

É interessante observar as falas dos estudantes e identificar os principais motivos que justificam o desejo de retorno, que, basicamente, estão agrupados em duas condições: possibilidade de emprego e a saudade da família. Gabriel revelou que pretende retornar para Brasília, mas quer continuar em Goiânia por um tempo, um dos motivos para a permanência provisória seria as relações de amizade criadas na cidade. Tiago e Marri apresentaram as condições para permanecer, relativas a oportunidades de trabalho, mas a prioridade é o retorno.

Três estudantes afirmaram que não haviam decidido sobre voltar ou permanecer, as justificativas para as opções também estariam vinculadas às chances de conseguir emprego e as relações afetivas. Os fragmentos abaixo apresentam os motivos dos estudantes que ainda não decidiram o futuro após a formação.

**Se eu voltar, seria exclusivamente pela questão financeira de ter um sucesso profissional.** Porque, atualmente estou fazendo uma especialização em que a área que estou fazendo é escassa na minha cidade [...] **Só que eu tenho um namorado aqui, que ele não quer, de jeito nenhum, voltar para minha cidade.** Outro dilema! (Bruna)

Na minha área, aqui em Goiânia, não tem emprego que pague o justo que a gente mereça receber pelo trabalho que a gente faz. O mercado aqui é muito novo, e eles pagam o que acham que é bom [...] **eu tenho perspectiva de voltar apenas por conta do mercado de trabalho**, porque eu me adaptei aqui [...] permanecer tem a ver com a comodidade também, porque ficar 4 anos aqui, você acostuma, tem os amigos [...] **os motivos de permanecer aqui seriam mais sociais, não mercadológicos, porque aqui é difícil** (Beatriz).

A minha primeira opção é **fazer Mestrado na USP ou na Unesp** [...] a segunda, se nada der certo, é **emendar como portador de diploma na licenciatura**, para conseguir ter os dois diplomas. A terceira opção é **voltar e tentar uma coisa lá no estado de São Paulo** mesmo ou no curso técnico que estudei [...] tem uma quarta opção, pois eu **passei em um concurso como professor de música aqui em Goiás, mas até agora não fui chamado** (Felipe).

No que se refere aos estudantes que ainda não se decidiram, os casos de Bruna e Beatriz apresentam similaridades, ambas planejam o retorno somente pela empregabilidade, mas a vontade de permanência tem a ver com as relações afetivas, seja de amizade ou amorosa. Beatriz argumenta que mudar de cidade é complicado porque deve começar do zero. Já o caso de Felipe, nota-se que ele criou várias alternativas para seu futuro; para permanecer, pretende reingressar no curso e obter um novo grau acadêmico ou ser nomeado em concurso do estado; para retornar também se apoiaria em continuar com os estudos, ingressar em um mestrado ou conseguir um emprego na mesma escola técnica que estudou.

Já entre os que decidiram não retornar, apesar da decisão, a opção ocorre de modo diverso, pois há quem pretende permanecer em Goiânia, os que pretendem retornar para o estado de origem e os que idealizam novas rotas migratórias.

Entre os estudantes que declararam a vontade de permanecer em Goiânia, os motivos são apresentados abaixo:

É um dos motivos para eu escolher um lugar longe do meu estado. **Eu realmente não me enxergo ficando no meu estado**; assim, eu queria muito ficar com os meus pais, só que a cidade que eles moram é uma cidade bem difícil. Não é o lugar que eu quero e que nem eles gostariam de estar. Eles estão lá porque já têm os seus trabalhos; lá, minha mãe é concursada. [...] **E eu gosto daqui** (Maria).

Não, eu não volto. Além de ter toda essa carga do meu pai, tem a questão de que eu fiz de Goiânia o meu lar. Não tem porque eu voltar. **Lá não tem estrutura em relação a profissão que eu criei aqui**. Não teria porque eu voltar [...] eu já conheço muitas pessoas aqui e não tem como jogar isso fora. **Já criei toda uma relação**, já me acostumei com o clima [...] me acostumei com tudo (Marielle).

Eu digo que a UFG e ter vindo para cá me trouxe uma perspectiva de mundo diferente, abriram os meus horizontes para outras oportunidades. O estado de Goiás é um lugar muito oportuno, porque aqui você tem perspectiva de crescimento e expandir para outros lugares [...] **o estado de Goiás consegue ofertar mais oportunidades, principalmente a cidade de Goiânia em relação ao que eu tinha na minha cidade e o estado do Mato Grosso**. Acredito que essas **oportunidades de crescimento, tanto questões de educação e estilo de vida**, entre outros, oportunidades que aqui tem de saúde e educação são um pouco diferentes da realidade que eu tinha lá (Lucas). Mais pelo mercado de trabalho, porque a minha cidade é grande, mas não se compara com Goiânia. Então **eu acho que vou ter muito mais oportunidades, muito mais mercado. Acho que para a minha carreira, vai ser melhor**. Se eu resolver estudar, fazer Mestrado e Doutorado, aqui também tem uma **melhor estrutura** do que lá em Patos de Minas (Marcela).

Os que alegam o desejo de permanecer apresentam motivações distintas, sejam por questões de inserção no mercado de trabalho e constituição de relações afetivas, mas apresentam o fator de identificação com a cidade e de possibilidades de crescimento profissional, não apenas do ponto de vista do exercício profissional, como também acadêmico, dar continuidade à formação. Essa condição de não reconhecimento com o local de origem e a não existência de possibilidade de ter emprego também foi apontado por Jordana e Arthur como justificativas para não pretenderem retornar. Em suma, a falta de identificação com o local de origem pode indicar questões que ultrapassam os limites dessa dissertação, mas podem estar interseccionados com os marcadores sociais (gênero, cor, classe, orientação sexual) e com as trajetórias de vida desses jovens.

**Não tenho nenhuma vontade de voltar para lá**, até porque o curso que eu estou fazendo, na região em que eu moro, não tem nenhuma área que eu possa dizer que quero trabalhar [...] eu não gosto do lugar, nunca gostei! [...] tem toda essa questão de **não ter um futuro sobre o que eu estou cursando nessa região**, que é uma região bem isolada, digamos assim (Arthur).

**Lá não tem tantas oportunidades por ser interiorzão da Bahia.** Não tem indústria, não tem nada. Nem como auxiliar eu não conseguiria lá. Nem tem. Então não penso e voltar [...] **não me vejo voltando para minha cidade. Não pertenceo aquele lugar mais. Nunca pertenci.** Não tenho lembranças boas daquele lugar. Não tenho vontade de voltar. (Jordana).

Chamam a atenção as situações de Luma e Luís Fabiano, que não pretendem retornar para suas cidades, mas para o estado de origem. O motivo para essa opção estaria nas chances maiores de conseguir emprego. No entanto, enquanto Luís Fabiano pretende ir da capital paulistana para o interior, Luma almeja sair do interior capixaba para a capital. A estudante já morou em Vitória por três anos e, além de maiores possibilidades de emprego, a decisão seria pela qualidade de vida da cidade e por ser próxima da praia. Já o estudante, que estava usando uma camisa do São Paulo Futebol Clube no dia da entrevista, afirma que além do trabalho, outro motivo é a sua proximidade com o futebol, pois seu time é do estado de São Paulo. De acordo com os estudantes,

**Eu tenho perspectiva de retorno, talvez, para a capital do meu estado. Para a minha cidade, não,** porque eu acho que ela não vai conseguir oferecer mercado de trabalho que eu desejo. Mas também é muito incerto, porque depois do meu curso eu tenho que fazer uma especialização que vai ser como o Sisu, onde a gente cair, a gente tá indo. Então é meio que incerto (Luma).

Eu senti que as minhas amizades em São Paulo melhoraram por conta da minha personalidade ter se fortificado e se modificado nesse período que morei aqui [...], mas tem trabalho também, o que **a gente sabe é que lá no interior de São Paulo não falta oportunidades de trabalho para Agronomia que é o meu curso** (Luís Fabiano).

Os estudantes estão localizados na condição de permanecer migrantes, mas sob outra perspectiva. Não mais como estudantes; e, sim, como detentores de uma formação profissional. A mesma situação ocorre com Cristina, permanecer migrante para ela se justificaria pelas melhores oportunidades de trabalho.

**Eu não pretendo e nem quero permanecer em Goiás [...] a área que eu quero da [Medicina] Veterinária, acho seria mais proveitoso se eu fosse para outros lugares, tipo Minas [Gerais], São Paulo ou até o Sul, porque eu acho que tem mais emprego,** tem mais opções de Pós-Graduação, mais área de residência que eu quero e depois, se eu resolver atuar nesse campo, acho que tem mais mercado para trabalhar do que aqui.

A continuidade dos deslocamentos espaciais pode indicar que estes sujeitos incorporaram o *habitus* migrante. Essa decisão resulta de um sistema de disposições que foi gradativamente gerado e inculcado; ou seja, para além das condições materiais que os levam a realizar este deslocamento e as expectativas futuras, inculcam nos indivíduos a possibilidade

concreta, o desejo cultural de migrar (OLIVEIRA; KULAITIS, 2017). Retomando a discussão sobre Tiago, os pais são naturais do Ceará e se mudaram para o Rio de Janeiro com o objetivo de melhorar as condições de vida. Pode-se dizer que o estudante já detinha alguns elementos do *habitus* migrante por ser uma prática conhecida da sua família.

Ressalta-se que o contexto em que os estudantes estão inseridos influencia na criação, reformulação e substituição dos projetos futuros, indicando quais fatores externos e internos ao curso podem contribuir para a revisão dos planos descritos. No momento da entrevista, a maioria dos estudantes afirmou que pretende concluir o curso e, no máximo realizar uma especialização. Somente Lucas, Jordana e Felipe demonstraram interesse na formação acadêmica. Jordana estava fazendo iniciação científica, pode ser que a inserção na pesquisa tenha contribuído para o desejo de continuar na área acadêmica, enquanto Cristina, que também faz iniciação científica, declarou o desejo de realizar uma residência acadêmica porque o valor é bom e é mais prático; rejeita, a princípio, o mestrado, devido ao baixo valor da bolsa e à exigência de dedicação exclusiva.

Em resumo, as trajetórias dos estudantes influenciam na elaboração dos planos em retornar, permanecer ou realizar novos deslocamentos. As migrações são compostas por obstáculos e sofrem negociações imbricadas nos deslocamentos (LOBATO, 2021). Os motivos que os levam a pensar em permanecer ou retornar se localizam nas mesmas justificativas: as possibilidades de emprego e as relações afetivas, seja com a família, amigos ou em namoros. No entanto, é importante dizer que o estudante que realiza uma nova migração ou retorna para sua cidade de origem não faz esse deslocamento apenas com um diploma de nível superior, mas leva consigo novas motivações associadas as experiências já vivenciadas, sejam elas positivas ou negativas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Nosso pai não voltou. Ele não tinha ido a nenhuma parte. Só executava a invenção de se permanecer naqueles espaços do rio, de meio a meio, sempre dentro da canoa, para dela não saltar, nunca mais. A estranheza dessa verdade deu para estarrecer de todo a gente. Aquilo que não havia, acontecia.” Guimarães Rosa, p. 38, 2019<sup>87</sup>.

O objetivo desta dissertação foi compreender a migração estudantil interestadual, realizada por jovens universitários, que ingressaram na Universidade Federal de Goiás entre os anos de 2015 a 2019, impulsionada por diversas políticas educacionais implementadas na vigência do primeiro PNE pós-Constituição de 1988. Tais políticas vislumbravam o acesso à educação superior concretizado como um direito social. Além disso, buscou-se identificar os sentidos dados por quem realiza esse deslocamento educacional.

Para tanto, buscou-se apreender os movimentos sócio-históricos desencadeados na realidade brasileira a partir da Reforma do Estado na década de 1990 e suas contradições com a finalidade de expandir as matrículas na educação superior pública. A expansão das matrículas neste nível de educação ocorreu tanto nas instituições públicas como nas privadas, nestas últimas de forma mais acentuada tanto na modalidade presencial como à distância. Reforça-se que as políticas expansionistas foram conduzidas pelo Estado, por um lado, nas ações que priorizavam a iniciativa privada por meio de legislações com o intuito de (des)regulamentar a educação superior e com a redução do financiamento das instituições públicas e seu consequente sucateamento, como visto nos anos 1990, com Fernando Henrique Cardoso (1996 – 2002). Tais medidas são reiteradas nos governos mais recentes, com a continuação da destinação do fundo público para o financiamento privado, como visto mais recentemente nos governos de Michel Temer (2016 – 2018) e Jair Bolsonaro (2018 – 2022). Do outro lado houve, de forma combinada, a expansão de matrículas em IES públicas e privadas, na qual implementou-se maior destinação do fundo público para a educação pública, como ocorreu nos governos Lula (2003 – 2010) e Dilma Rousseff (2011 – 2016). Reitera-se que a implementação dessas políticas e a continuidade delas não ocorre sem lutas nos diversos campos sociais, como destaca Amaral (2017, p. 7), “é no embate entre a esfera econômico-financeira e a esfera social que se determina a direção a ser dada aos recursos financeiros que constituem o fundo público federal”.

---

<sup>87</sup> Trecho extraído do conto A terceira margem do rio. In: GUIMARÃES ROSA, João. Primeiras histórias. 1ª ed. São Paulo: Global, 2019.

Nos governos Lula e Dilma foram criadas políticas que contribuíram para o aumento da migração estudantil interestadual na rede federal. Citam-se, entre estas, o REUNI, criado em 2007, cujo objetivo foi de expandir o número de matrículas na rede federal de educação superior; a redefinição do ENEM e a criação do SiSU, em 2009 e 2010, que propiciou a realização de um único exame em todo território nacional, com utilização das notas em um Sistema centralizado nacionalmente, para concorrer às vagas ofertadas pelas IES participantes; a instituição do PNAES, com o objetivo de assegurar orçamento para assistência estudantil no ensino superior, de forma a assegurar a permanência no curso até a conclusão do curso, evitando-se a evasão. E, por fim, a aprovação da Lei de Cotas, em 2012, que possibilitou, por meio da reserva de vagas, que estudantes oriundos de escola pública, pobres, negros, indígenas e pessoas com deficiência pudessem acessar à educação superior. Como visto nos Capítulos 1 e 2, apesar da implementação dessas políticas, há lutas constantes no campo educacional pela concepção, tanto ideológica como de financiamento, de educação pública neste nível de ensino.

Os deslocamentos populacionais com objetivos educacionais não são recentes, no entanto, nos anos 2000, no conjunto dessas medidas, vêm a se estruturar enquanto uma política educacional, conduzida pela ação do Estado. O entrecruzamento dessas políticas potencializou para que houvesse uma maior migração estudantil interestadual, uma vez que o candidato, realizando apenas uma prova na sua cidade e estado de origem, pode concorrer às vagas ofertadas em todas as instituições nacionais que aderiram ao SiSU. Como a literatura indica, o SiSU foi um mecanismo medular para que houvesse o aumento desse tipo de migração.

Todavia, carecem dados e pesquisas que atestem a sua real efetividade e melhor eficiência na ocupação das vagas. Nota-se que os Censos da Educação Superior não apresentam os mesmos dados nos relatórios divulgados, uma vez que somente as apresentações dos Censos referentes aos anos de 2017 e 2018 contém o quantitativo de estudantes que migraram. Entre um ano e outro, houve uma elevação do número de estudantes que se matricularam em uma instituição federal de ensino superior localizada em uma unidade federativa diferente da sua de origem geográfica. A falta de continuidade de perguntas ou divulgação dos dados dificulta a verificação sobre se de fato ocorreu uma elevação no número de matrículas e como isso impacta em cada IFES. Como indicado no Capítulo 3, apesar da elevação do número de estudantes migrantes, apontada nos Censos da Educação Superior de 2017 e 2018, na UFG verifica-se uma redução de matrículas de estudantes oriundos de outras unidades da federação.

Nesse sentido, urge se construir um sistema integrado da educação superior para que se possa acompanhar o percurso dos estudantes, principalmente os que estão na condição de

migrantes. Essa informação é relevante até para que se tenha noção do número concreto de evadidos. Como visto no Capítulo 3, as taxas de evasão dos estudantes migrantes são maiores do que as dos nativos do estado de Goiás. Assim, a organização de um banco de dados, contribuiria para se identificar se o projeto migratório dos estudantes foi interrompido porque ele mudou de instituição/ curso, ou se houve abandono do sistema de educação superior.

Chama a atenção o fato de a UFG ter recebido estudantes oriundos de todos os estados da federação, acredita-se que a localização geográfica de Goiás contribuiu para que isso se efetivasse. Além do principal motivo, aprovação na instituição, fatores como a existência de parentes em Goiânia e/ ou região metropolitana também contribuiu na escolha da UFG. Outro dado relevante é que a matrícula dos estudantes de uma unidade federativa não significa a permanência destes até a diplomação. O comportamento migrante em relação à permanência varia de UF para UF; todos os matriculados de Roraima, por exemplo, já abandonaram o curso e mais da metade dos que vieram do Distrito Federal também desistiram. Por outro lado, mais de 70% dos estudantes oriundos do Amapá e de Sergipe estavam com matrículas ativas.

Com relação aos cursos, o de Medicina foi o que teve o maior número de estudantes matriculados ao longo dos anos pesquisados (2015 – 2019), o que permite apontar cursos de prestígio como um fator de atração para a migração. Entre os dez cursos com o maior número de migrantes, somente em Medicina e Medicina Veterinária o número de graduados não era menor do que o de inativos. Isso indica que determinados cursos também atuam como fato de atração para a UFG, mas a permanência é incerta, como é o caso de Ciências Sociais, que apesar de ter sido o segundo com o maior número de matrículas, a taxa de evasão é muito alta.

No que diz respeito à evasão, estudantes migrantes possuem maiores taxas de evasão do que os estudantes não migrantes. Acredita-se que o maior número se deve a dois grandes motivos, o primeiro é a condição concreta de permanência. Estudantes migrantes com menor condição socioeconômica, ao saírem de suas cidades de origem, perdem a segurança afetiva, financeira e uma rede de apoio que é acionada em momentos de dificuldades. A realidade socioeconômica pode influenciar, ou não, na permanência de todos os estudantes, mas no caso dos estudantes migrantes, essa condição se complexifica, devido à inexistência de referências e de redes de apoio. O segundo motivo reside na própria dinâmica da educação superior, uma vez que o estudante, no decorrer dos períodos, pode se inscrever novamente no SiSU e concorrer às vagas disponíveis em IES públicas, ou conseguir bolsa em IES privadas que sejam mais próximas da sua cidade de origem. Além dessas questões, o estudante pode abandonar o curso por não ter se identificado ou por se frustrar com as expectativas criadas com a escolha

profissional. Como Lobato (2021) chama a atenção, a migração estudantil é um projeto que tende a ser reavaliado e readaptado a partir da realidade posta para o estudante.

Como discutido nos Capítulos 2 e 3, o PNAES é um programa importante para a permanência do estudante pobre na UFG. Os estudantes migrantes representam 35% entre os contemplados com as bolsas Permanência, 24% na Isenção na Alimentação, 60% na Bolsa Moradia e 65% com vaga na CEU. Constatou-se que o maior número de contemplados com os atendimentos da assistência estudantil são provenientes dos estados que enviam o maior número de estudantes. Não se demonstra, portanto, uma relação entre o maior número de contemplados com algum atendimento da PRAE e os que são provenientes de estados com menores índices de desenvolvimento humano, ao contrário do que se poderia supor. Ainda sobre as bolsas, apesar da predominância de bolsas de cunho assistencial, os estudantes também recebem bolsas de outra natureza, como de iniciação científica, monitoria, que também contribuem para a permanência na instituição.

A migração estudantil não se limita à simples mudança espacial, é um movimento mais complexo. As juventudes que realizam este deslocamento devem construir novas relações sociais e culturais. Assim como não deixa de ser complexo para as IFES que recebem este público migrante, que é impactada com o acréscimo de demandas específicas da assistência, como é o caso da Bolsa Moradia, atendimentos em saúde mental e outras, além de novos desafios do ponto de vista acadêmico e formativo, demandando adaptações e revisões no âmbito técnico e epistemológico. A migração difere da mobilidade estudantil nos moldes do Processo de Bolonha, ou como previa o REUNI e como acontece no PAMA, consiste na permanência do estudante na instituição até a conclusão da graduação.

A escolha da UFG pela maioria dos estudantes entrevistados foi, em primeiro lugar, por ser pública, instituições federais de educação superior agregam valor simbólico ao diploma, além de, como destaca Silva (2016), possuírem prestígio acadêmico devido ao reconhecimento social. As possibilidades de vivenciar experiências em outros estados ficou em segundo lugar, tal opção condiz com a justificativa do MEC ao incentivar as migrações interestaduais, objetivando que os jovens pudessem conhecer as diversas realidades do país.

A partir das entrevistas foi perceptível que os estudantes possuem trajetórias escolares diversas, perfis socioeconômicos e escolaridade da família diferentes. Todas essas questões influenciam no modo como os estudantes experienciam sua permanência na educação superior e seu percurso formativo, impactando não apenas no traquejo nos ambientes universitários, mas também na forma com que exploram os espaços para além dos muros da universidade. Ademais,



a possibilidade de retornar, permanecer ou realizar novas rotas possuem centralidade na questão do trabalho, seja pelo fator empregabilidade ou por melhores condições de trabalho. A saudade da família contribui para o desejo de retorno, mas de modo geral, o que determina a decisão são as maiores chances de trabalhar e ter melhores oportunidades.

Outra questão que merece destaque é a representação da juventude para esses jovens migrantes. Concorde-se com Silva (2016), em sua defesa de que a estereotipia da juventude transgressora não se confirma entre os migrantes; apesar da liberdade em viver longe da família, a experiência do deslocamento é carregada de responsabilidades como administrar o dinheiro, tempo para estudar e cuidar da casa. As atividades do cotidiano impõem, à juventude, tomadas de decisão que não podem ser feitas constantemente com o aval dos seus familiares, exigindo para estes sujeitos, o desenvolvimento de bons níveis de autonomia.

No decorrer desta dissertação logrou-se apresentar a condição migratória dos estudantes, estruturada enquanto um projeto e apoiado, na maioria das vezes, pelas famílias. Esse movimento não ocorre isolado de historicidade dos sujeitos participantes, está permeado pelas adaptações, crescimento pessoal, avaliação da escolha profissional, mudanças socioespaciais, e de referências identitárias. Como discutido no Capítulo 4, passam por um momento de perda de referências territoriais, no processo de afiliação intelectual e institucionalmente à universidade. A condição de estudantes migrantes os une, mas a migração estudantil vivenciada por eles impõe uma análise reconhecadora das particularidades de cada um.

Para finalizar, enquanto um objeto de pesquisa da Educação, as migrações estudantis interestaduais devem ser cada vez mais estudadas com o propósito de compreender-se a complexidade e a diversidade deste fenômeno. Ressalta-se que elas são perpassadas pela evasão, pela eficiência na ocupação das cotas sociais e até mesmo pelas questões subjetivas que podem interferir no processo formativo, como o preconceito de origem geográfica e outros fatores apanhados na intersecção entre as relações de classe, raça e gênero. Para pesquisas futuras sugere-se investigar a relação entre as migrações estudantis interestaduais e o preconceito de origem geográfica, como pontuado no Capítulo 4. Também merece aprofundamento a intersecção entre classe, raça e gênero, na UFG, pois diferentemente de outras pesquisas a nível nacional, nas quais aponta-se que o maior número de migrantes é de mulheres, os homens mostram-se maioria no universo investigado, conforme dados do Capítulo 3. Outro ponto que merece ser examinado são os cursos que atuam como fator de atração para a migração. Como visto no Capítulo 3, o curso de Medicina foi o que houve o maior número de migrantes, por outro lado, possui um percentual de inativos migrantes muito maior do que

entre os nativos, sugere-se a compreensão da relação entre cursos que atuam como fator de atração para migração, e a assimetria em relação aos números de evasão nessa área.

A este ponto, chama-se a atenção para o prólogo destas considerações finais. O trecho foi retirado de um conto de Guimarães Rosa, no qual o pai decide construir uma canoa para morar no rio, nem em uma margem e nem em outra, mas estar no rio. Ao trazer interpretações do conto para os sentidos que os estudantes atribuem para esse deslocamento educacional, acredita-se que os estudantes também constroem suas canoas que os deixarão numa terceira margem, partem de uma margem com referências familiares, culturais, educacionais e na outra está a sociedade do destino. O estudante migrante permanece nesse lugar conflituoso, entre a desterritorialização e a reterritorialização (MARANDOLA JR; DAL GALLO, 2013), entre as duas margens, não permanece sem fazer menções às suas referências de origem, bem como não consegue retornar sem ser afetado pelas situações vivenciadas. Ser estudante migrante é adentrar à terceira margem do rio.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena Wendel. *Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil*. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, mai- ago, nº 5, set-dez, nº 6, p. 25 – 36, 1997.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. *Preconceito contra a origem geográfica e de lugar – As fronteiras da discórdia*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- ALMEIDA, Wilson Mesquita de. *Estudantes com desvantagens sociais e os desafios da permanência na universidade pública*. In: PIOTTO, Débora Cristina (org.). *Camadas populares e universidades públicas: trajetórias e experiências escolares*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2021.
- AMARAL, NELSON CARDOSO. *Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)?* Revista Brasileira de Educação, v. 22, 2017.
- ANDERSON, Perry. *Balanço do neoliberalismo*. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.) *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ANDRADE, Péricles. *Agência e estrutura: o conhecimento praxiológico em Pierre Bourdieu*. Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE, v. 12, nº 02, p. 97 – 118, 2006.
- ANDRIOLA, Wagner Bandeira. *Doze motivos favoráveis à adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES)*. Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação. Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 107-126, jan./mar. 2011.
- ARAÚJO, Carolina Maria Paixão. *Assistência estudantil na educação superior: a permanência de estudantes migrantes na UFMS*. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2021.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins. *A Educação como Política Pública*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.
- BALLERINI, Damiana; SILVA, Maria Aparecida. *Por uma pedagogia da mobilidade: notas sobre migrações estudantis*. Revista Textura. Canoas, mai – ago, v. 17, n. 34, p. 197 – 218, 2015.
- BANCO MUNDIAL. *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*, Washington. 1994. Disponível em: <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents->

- reports/documentdetail/274211468321262162/la-ensenanza-superior-las-lecciones-derivadas-de-la-experiencia. Acesso em jan. de 2022.
- BARBOSA, João Paulo Gomes; PORTILHO, Lucio Antônio; MIRANDA, Gilberto José; TAVARES, Marcelo. *A adoção do SISU e a evasão na Universidade Federal de Uberlândia*. Revista Íbero-Americana de Estudos em Educação, v 12, n 2, p. 722-738, 2017.
- BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. *Política social: fundamentos e história*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BOITO JR, Armando. *Dilma, Temer e Bolsonaro: crise, ruptura e tendências na política brasileira*. Goiânia: Editora Phillos Academy, 2020.
- BORGES, Maria Creusa de Araújo. *A visão de educação superior do Banco Mundial: recomendações para a formulação de políticas educativas na América Latina*. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. Porto Alegre, v. 26, n. 2, p. 367 – 375, 2010.
- BOURDIEU, Pierre. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BOURDIEU, Pierre. *Esboço de uma teoria da prática*. ORTIZ, Renato (org.) Bourdieu: Sociologia, SP: Ática, 1983, p. 47 a 81, Col. Grandes Cientistas Sociais (Org. Renato Ortiz).
- BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand, 1989.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A Reprodução – elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 3ª ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves: 1992.
- BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). 9ª ed., Petrópolis, Vozes: 2007.
- BOURDIEU, Pierre. *Coisas Ditas*. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. *O campo político*. Revista Brasileira de Ciência Política. Brasília, nº 5, jan./jul., p. 193 – 216, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. *Sobre o Estado*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- BOURDIEU, Pierre. *Razões Práticas*. 11ª ed. Campinas: Papyrus Editora, 2020.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em jan. de 2021.
- BRASIL, Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em out. de 2021.
- 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. 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 mai. de 2022.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília. 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 mar. de 2022.

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. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm). Acesso em abr. de 2022.

BRASIL, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília. Disponível: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em out. de 2021.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm). Acesso em: jan. de 2022.

BRASIL. Projeto de Lei nº 3.076, de 02 de junho de 2020. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2254321>. Acesso em jan. de 2022.

BRAZ, Raquel Leite. *O Programa Andifes de mobilidade acadêmica: uma mobilidade estudantil no sistema federal de ensino superior brasileiro*. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. *Reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle*. Lua Nova. São Paulo, nº 45, p. 49 – 95, 1998.

BRITO, Fausto. *As migrações internas no Brasil: um ensaio sobre os desafios teóricos recentes*. Belo Horizonte: UFMG/ Cedeplar. Texto para discussão nº 366, 2009. Disponível em: <http://www.cedeplar.ufmg.br/pesquisas/td/TD%20366.pdf>. Acesso em maio de 2022.

BRITO, Fausto; RIGOTTI, José Irineu; CAMPOS, J. *A mobilidade interestadual da população no Brasil no início do Século XXI: mudança no padrão migratório?* Belo Horizonte: UFMG/ Cedeplar. Texto para discussão nº 465, 2012. Disponível em: <http://www.cedeplar.ufmg.br/pesquisas/td/TD%20465.pdf>. Acesso em mai. de 2022.

- BUENO, José Lino Oliveira. *A evasão de Alunos*. Paidéia, Ribeirão Preto, n. 5, p. 9-16, ago.1993.
- CARDOSO, Renata Pereira; CASTRO, Andressa Porto; FRIO, Gustavo Saraiva; FOCHEZATTO, Adelar. *Migração estudantil: uma análise do impacto da política de cotas e do programa Universidade Para Todos*. In: MACEDO, Fernando Cezar de; NETO, Aristides Monteiro; VIEIRA, Danilo Jorge (orgs.). *Universidade e território: ensino superior e desenvolvimento regional no Brasil do século XXI*. Brasília: Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas, 2022.
- CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. *Política para a educação superior no governo Lula – expansão e financiamento*. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros. São Paulo, nº 58, p. 209 – 244, 2014.
- CARVALHO, Camila; OLIVEIRA, Vitor Wagner Neto de. *Evasão na Licenciatura: estudo de caso*. Revista Trilhas da História, Três Lagoas/MS, v. 3, n. 6, p. 97-112, jan./jun. 2014.
- CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. *PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior?* Educar em Revista. Curitiba, nº 28, p. 125 – 140, 2006.
- CATANI, Afrânio Mendes. *Origem e destino – pensando a sociologia reflexiva de Bourdieu*. Campinas: Mercado das Letras, 2013.
- CATANI, Afrânio Mendes. *Campo universitário*. In: CATANI, Afrânio Mendes; NOGUEIRA, Maria Alice; HEY, Ana Paula; MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso (orgs.). *Vocabulário Bourdieu*. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- CAVALCANTE, Cláudia Valente. *Educação superior, política de cotas e jovens: das estratégias de acesso às perspectivas de futuro*. 2014. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.
- CHAUÍ, Marilena. *A universidade pública sob nova perspectiva*. Revista Brasileira de Educação. n. 24, p. 5 - 15. 2003.
- CHAVES, Vera Lúcia Jacob; LIMA, Rosângela Novaes; MEDEIROS, Luciene Miranda. *Reforma da educação superior brasileira – de Fernando Henrique Cardoso a Luiz Inácio Lula da Silva: políticas de expansão, diversificação e privatização da educação superior brasileira*. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira; MOROSINI, Marília (orgs). *A educação superior no Brasil – 10 anos pós-LDB*. Brasília: INEP, 2008.
- CHERQUES-TIRRY, Hermano Roberto. *Pierre Bourdieu: a teoria na prática*. Revista de Administração Pública. v. 40 (1), jan- fev, p. 27 – 55, 2006.

CLÍMACO, Adélia Araújo de Souza; QUEIROZ, Edna Mendonça Oliveira de; VASCONCELOS, Iolani; ANDRADE, Maria Dalva Pereira; GUIMARÃES, Maria Tereza Canezin. *Estratégias educativas de jovens mulheres em processo de formação*. In: CANEZIN GUIMARÃES, Maria Tereza. *Jovens, educação e campos simbólicos*. Editora da UCG: Goiânia, 2007.

COLLARES, Ana Cristina Murta; GOELNER Isabella de Araújo. *Mobilidade estudantil no Ensino Superior e seus impactos*, ou “Quem está migrando para estudar?”. Anais do 18º Congresso Brasileiro de Sociologia. Disponível em: [http://www.adaltech.com.br/anais/sociologia2017/lista\\_area\\_GT18.htm](http://www.adaltech.com.br/anais/sociologia2017/lista_area_GT18.htm). Acesso em mai. de 2022.

COSTA, Frederico Jorge Ferreira; FERREIRA, Emmanoel Lima; LIMA, Kátia Regina Rodrigues; PAULA, Alisson Slider do Nascimento de. *A Pátria Educadora e o abandono da educação superior: a predominância dos interesses dos empresários da educação*. Revista HISTEDBR On-line. Campinas, nº 69, p. 187 – 204, set., 2016.

COULON, Alain. *A condição de estudante – A entrada na vida universitária*. Salvador: EDUFBA, 2008.

CUNHA, Luiz Antônio da. *A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas*. 3ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

CUNHA, Luiz Antônio da. *O ensino superior no octuênio FHC*. Educação e Sociedade. Campinas, v. 24, nº 82, p. 37 – 61, 2003.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo – Ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIAS, Gustavo. *Mobilidade migratória: uma leitura crítica para além de metáforas hidráulicas*. Revista Interdisciplinas de Mobilidade Humana. Brasília, v. 27, n. 57, p. 61 – 78, dezembro, 2019.

DIAS, Luciana Campos de Oliveira; CANEZIN GUIMARÃES; Maria Tereza. *Jovens pobres, espaços de formação e estratégias de sobrevivência*. In: CANEZIN GUIMARÃES, Maria Tereza. *Jovens, educação e campos simbólicos*. Editora da UCG: Goiânia, 2007.

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, 2002.

DUTRA, Rogéria Campos de Almeida; AZEVEDO, Leonardo Francisco de; LAIER, Aline Cristina. *Migrações estudantis: desafios e limites de integração à sociedade de destino*. Vivência – Revista de Antropologia. N. 51, p. 122 – 132, 2018.

FARAGE, Eblin Joseph; COSTA, Arley José Silveira da; SILVA, Letícia Batista da. *A educação superior em tempos de pandemia: a agudização do projeto do capital através do ensino remoto emergencial*. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*. Salvador, v. 13, n. 1, p. 226-257, abril, 2021.

FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. *A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968*. *Educar em Revista*, nº 28, p. 17-36, 2006.

FAZITO, Dimitri. *A configuração estrutural dos arranjos familiares nos processos migratórios: a força dos laços fortes para a intermediação*, 2017. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/267546999\\_A\\_configuracao\\_estrutural\\_dos\\_arranjos\\_familiares\\_nos\\_processos\\_migratorios\\_a\\_forca\\_dos\\_lacos\\_fortes\\_para\\_a\\_intermediacao](https://www.researchgate.net/publication/267546999_A_configuracao_estrutural_dos_arranjos_familiares_nos_processos_migratorios_a_forca_dos_lacos_fortes_para_a_intermediacao). Acesso em 29 de nov. de 2022.

FERREIRA, Diana Regina dos Santos Alves. *Modo de regulação e o fundo público no Brasil (2010 – 2020): a Emenda Constitucional n. 95/2016 e o financiamento do Ministério da Educação*. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

FERREIRA, Suely. *Reformas na Educação Superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995 - 2011)*. *Linhas Críticas*, Brasília, n.36, p. 455-472, maio/ago. 2012.

FERREIRA, Eduardo Carvalho. *Um ajuste justo ou mais alguns passos atrás para a educação básica pública no Brasil?* *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 46, 2020.

FIGUEIREDO, Júlio Carlos. *Impeachment no Brasil: o governo Temer e a privatização nas universidades públicas brasileiras*. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*. Salvador, v. 9, nº 3, p. 161 – 181, dez., 2017.

FILHO, Antônio Gonçalves; FARAGE, Eblin. *Educação superior pública e o Future-se: o projeto do capital em tempos e ascensão da extrema direita*. *Em Pauta*. Rio de Janeiro, nº 44, v. 17, p. 33 – 49, 2019.

FONAPRACE. *V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES – 2018*. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf>. Acesso em jun. de 2022.

FREITAS, Luciana da Costa. *Ajuste estrutural e as contrarreformas no ensino superior brasileiro resultantes dos postulados neoliberais do Consenso de Washington*. Brasília, *Universidade e Sociedade*. nº 60, p. 28 – 42, 2017.



- FREITAS, Erika Moreira. *Empresariamento da educação básica na América Latina: redes empresariais em prol da educação*. Universidade e Sociedade. Brasília, Edição Especial América Latina, 2019.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do Século XXI*. Revista Brasileira de Educação, v. 16, nº 46, jan – abr, p. 235 – 274, 2011.
- GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.
- GILIOLI, Renato de Sousa Porto. *Evasão em instituições federais de ensino superior no Brasil: expansão da rede, SISU e desafios*. Estudo Técnico – Câmara dos Deputados, Brasília, 2016.
- GISI, Maria Lourdes. *A educação superior no Brasil e o caráter de desigualdade do acesso e da permanência*. Revista Diálogo Educacional, vol. 06, n 17, 2006.
- GROPPO, Luís Antônio. *Dialética das juventudes modernas e contemporâneas*. Revista de Educação do Cogeime. Belo Horizonte, Ano 13, nº 25, dezembro, 2005.
- GROPPO, Luís Antônio. *Juventudes e políticas públicas: comentários sobre as concepções sociológicas de juventude*. Desidades – Revista Científica da Infância, Adolescência e Juventude. Rio de Janeiro, n. 15, ano 5, março, 2017.
- GUIMARÃES, Paloma Mendes. *Ações afirmativas e lógica elitista: uma equação possível?* Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2021.
- HARVEY, David. *O neoliberalismo – história e implicações*. São Paulo: Edições Loyola, 2008.
- IMPERATORI, Thaís Kristoch. *A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira*. Serviço Social e Sociedade, São Paulo, n. 129, p. 285-303, maio/ago. 2017.
- INSTITUTO MAURO BORGES. *Migração em Goiás entre 2005 e 2015*, 2017. Disponível em: <https://www.imb.go.gov.br/files/docs/publicacoes/estudos/2017/migracao-em-goias-entre-2005-2015.pdf>. Acesso em 23 de out. de 2022.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Portaria INEP nº 109 de 27 de maio de 2009. Estabelece a sistemática para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio no exercício de 2009. Brasília. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/legislacao/2009/portaria\\_enem2009\\_%2003.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/legislacao/2009/portaria_enem2009_%2003.pdf). Acesso em abril de 2022.

- IRINEU, Bianca Stéfani Alexandre. *Assistência estudantil e permanência na Universidade Federal de Goiás em tempos de calamidade sanitária de COVID-19*. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Política Social). Universidade de Brasília, Brasília, 2022.
- LEHER, Roberto. *Um Novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo*. Outubro. 3ª ed. p. 19 – 30, 1999.
- LI, Denise Leyi. *O novo ENEM e a plataforma SiSU: efeitos sobre a migração e a evasão estudantil*. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Economia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- LIMA, Kátia. *Expansão da educação superior brasileira na primeira década do novo século*. In: PEREIRA, Larissa Dahmer; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de (org.). *Serviço Social e educação*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.
- LIMA, Kátia. *Desafio educacional brasileiro e ofensiva ultraconservadora do capital*. Universidade e Sociedade. Brasília, Edição Especial América Latina, 2019.
- LIMA, Lucinete Marques; LIMA, Francisca das Chagas Silva; CARDOZO, Maria José Pires Barros. *Antecedentes históricos dos mecanismos seletivos para ingresso nos cursos superiores no Brasil: revisitando o passado*. Cad. Pes., São Luis, v. 23, n. Especial, set/dez, 2016.
- LOBATO, Luana de Melo. *Estudantes em mobilidade: jornadas de ingressantes no curso de Administração da Universidade Federal de Minas Gerais, Campus Montes Claros, 2009-2018*. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Sociedade, Ambiente e Território). Universidade Federal de Minas Gerais, Montes Claros, 2021.
- LUZ, Jackeline Nascimento Noronha da; VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. *Sistema de Seleção Unificada (SISU): refletindo sobre o processo de seleção*. Educação e Fronteiras, Campo Grande, v. 4, n. 10, 2014;
- MANCEBO, Deise; MAUÉS, Olgaíses; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. *Crise e Reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o docente*. Educar em Revista, nº 28, p. 37 – 56, 2006.
- MANCEBO, Deise; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira (org.). *Reformas e Políticas – educação superior e pós-graduação no Brasil*. Capítulo introdutório. Campinas: Editora Alínea, 2008.
- MANCEBO, Deise. *Crise político-econômica no Brasil: breve análise da educação superior*. Educação e Sociedade. Campinas, v. 38, nº 141, p. 875 – 892, out-dez., 2017.
- MANCEBO, Deise. *O golpe de 2016 e os impactos para a educação superior brasileira*. Revista Educação em Questão. Natal, v. 56, nº 49, p. 62 – 84, jul-set., 2018.

MARANDOLA JR, Eduardo; DAL GALLO, Priscila Marchiori. *Ser migrante: implicações territoriais e existenciais da migração*. Revista Brasileira de Estudos de População. Rio de Janeiro, v. 27, n. 2, p. 407 – 424, jul – dez, 2010.

MARQUES, Antônio Carlos Henriques; CÊPEDA, Vera Alves. *Um perfil sobre a expansão do ensino superior recente no Brasil: aspectos democráticos e inclusivos*. Perspectivas, São Paulo, v. 42, p. 161-192, jul./dez., 2012.

MATTOS, Hellen Cristina Xavier da Silva; FERNANDES, Maria Cristina da Silveira Galan. *Repercussões da herança familiar na adaptação ao ensino superior*. Revista Brasileira de Iniciação Científica, Itapetininga, v. 6, n. 1, p. 123-138, jan./mar., 2019.

MAUGER, Gêrar. *Violência Simbólica*. In: CATANI, Afrânio Mendes; NOGUEIRA, Maria Alice; HEY, Ana Paula; MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso (orgs.). Vocabulário Bourdieu. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

MENDES, Maíra Tavares. *Crítica ao conceito de afiliação de Alain Coulon: implicações para a permanência estudantil*. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 36, p. 1-18, 2020.

MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos. *A Universidade no Brasil*. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, nº 14, mai – ago, p. 131 – 150, 2000.

MENEZES, Marilda Aparecida. *Migrações e mobilidades: repensando teorias, tipologias e conceitos*. In: TEIXEIRA, Paulo Eduardo; BRAGA, Antônio Mendes da Costa; BAENINGER, Rosana (orgs.). Migrações – implicações passadas presentes e futuras. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

MEZADRI, Michely. *Racismo estrutural e a política de cotas nas universidades federais*. In: LIMA, Kátia (org.). Capitalismo dependente, racismo estrutural e educação brasileira: diálogos com Florestan Fernandes. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/livro-florestan>. Acesso em 17 de abr. de 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa social – teoria método e criatividade. 28ª ed. Editora Vozes: Petrópolis, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Evolução do Ensino Superior – Graduação 1980 – 1998. Brasília, 2000. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/download/censo/1998/superior/evolucao\\_1980-1998.pdf](https://download.inep.gov.br/download/censo/1998/superior/evolucao_1980-1998.pdf). Acesso em abr. de 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo da Educação Superior 2003. Brasília.

Disponível em:  
[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_sinopse\\_estatistica\\_2003.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/censo_da_educacao_superior_sinopse_estatistica_2003.pdf). Acesso em mai. de 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo da Educação Superior 2004. Brasília.

Disponível em:  
[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_sinopse\\_estatistica\\_2004.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/censo_da_educacao_superior_sinopse_estatistica_2004.pdf). Acesso em mai. de 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Gerais do REUNI. Brasília, 2007. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>. Acesso em mar. de 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo da Educação Superior 2008. Brasília.

Disponível em:  
[https://download.inep.gov.br/download/censo/2008/resumo\\_tecnico\\_2008\\_15\\_12\\_09.pdf](https://download.inep.gov.br/download/censo/2008/resumo_tecnico_2008_15_12_09.pdf).

Acesso em mai. de 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, Brasília, 2009. Disponível em:  
[https://download.inep.gov.br/download/imprensa/Andifes\\_Proposta\\_Inep-MEC.pdf](https://download.inep.gov.br/download/imprensa/Andifes_Proposta_Inep-MEC.pdf). Acesso em 13 de mar. de 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria Normativa nº 02, de 26 de janeiro de 2010. Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior dele participantes. Brasília.

Disponível em: [http://ces.ufpel.edu.br/vestibular/download/2009i/portaria\\_sisu\\_diario.pdf](http://ces.ufpel.edu.br/vestibular/download/2009i/portaria_sisu_diario.pdf). Acesso em abr. de 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo da Educação Superior 2011. Brasília.

Disponível em:  
[https://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2011/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_superior\\_2011.pdf](https://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2011/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf). Acesso em mai. de 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria Normativa nº 21, de 05 de novembro de 2012. Dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada - Sisu. Disponível em: <https://unilab.edu.br/wp->

content/uploads/2014/05/portaria-21\_2012.pdf?\_ga=2.62525804.1139630899.1660757380-215150099.1660757380. Acesso em abr. de 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo da Educação Superior 2018 – Divulgação dos resultados. Brasília. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2019/apresentacao\\_censo\\_superior2018.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/apresentacao_censo_superior2018.pdf). Acesso em mai. de 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo da Educação Superior 2019. Brasília. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2019.pdf). Acesso em mai. de 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo da Educação Superior 2020 – Notas estatísticas. Brasília, 2022. Disponível em [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/notas\\_estatisticas\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2020.pdf). Acesso em mar. de 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Expansão da Educação Superior e Profissional e Tecnológica – Mais formação e oportunidades para os brasileiros. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/expansao/images/APRESENTACAO\\_EXPANSAO\\_EDUCACAO\\_SUPERIOR14.pdf](http://portal.mec.gov.br/expansao/images/APRESENTACAO_EXPANSAO_EDUCACAO_SUPERIOR14.pdf). Acesso em 18 de dez. de 2022

MINTO, Lalo Watanabe. *A educação da “miséria”*: particularidade capitalista e educação superior no Brasil. 2011. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

MINTO, Lalo Watanabe. *Educação Superior no PNE (2014 – 2024)*: apontamentos sobre a relações público-privadas. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-17, 2018.

NASCIMENTO, Maria Luziara. *Migração e acesso ao ensino superior público*: um estudo sobre as dinâmicas de mobilidade estudantil para a Universidade Federal de Sergipe. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Sociologia). Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, 2018.

NASCIMENTO, Clara Martins; ARCOVERDE, Ana Cristina Brito. *O Serviço Social na assistência estudantil*: reflexões acerca da dimensão político-pedagógica da profissão. FONAPRACE: Revista Comemorativa 25 Anos, p. 167-179, 2012. Disponível em:

[http://www.proae.ufu.br/sites/proae.ufu.br/files/media/arquivo/revista\\_fonaprace\\_25\\_anos.pdf](http://www.proae.ufu.br/sites/proae.ufu.br/files/media/arquivo/revista_fonaprace_25_anos.pdf)  
. Acesso em 30 de out. de 2022.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NONATO, Brésia França; RIBEIRO, Gustavo Meirelles; FLONTINO, Sandra Regina Dantas. *Promessas e limites: o SiSU e sua implementação na Universidade Federal de Minas Gerais*. Educação em Revista. Belo Horizonte, n.33, p. 61-90. abril-junho 2017.

NOLETO, Sylvana de Oliveira Bernardi. *A Universidade Estadual de Goiás: Processos de constituição do habitus institucional acadêmico e da gestão universitária*. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

NOVAES, Regina. *Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias*. In: ALMEIDA, Maria Isabel de; EUGÊNIO, Fernanda (orgs.). *Culturas jovens: novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2006.

OLIVEIRA, João Ferreira; AMARAL, Nelson Cardoso. *As transições políticas no Brasil e seu efeito na educação brasileira*. Universidades, Cidade do México, n. 85, jul.-set., 2020.

OLIVEIRA, Márcio de; KULAITIS, Fernando. *Habitus Imigrante e capital de mobilidade: a teoria de Pierre Bourdieu aplicada aos estudos migratórios*. Mediações. Londrina, v. 22, n. 1, p. 15 – 47, jan – jun, 2017.

OLIVEIRA, Osmar Gonçalves; CARVALHO, Cláudia Regina Rosal; CAMPOS, Flávia Rezende; PIMENTA, Daiana Paula. *Política educacional: a implantação e a implementação do Programa REUNI na UFG*. Perspectivas, Belo Horizonte, v. XIII, n. 26, mai./ago., 2020.

OLIVEIRA, Valdirene Alves de. *A educação no governo Bolsonaro: o dito e o feito no primeiro ano de mandato*. Confluente. V. XIII, n. 1, p. 195-225, 2021.

OSÓRIO, Jaime. *O Estado no centro da mundialização: a sociedade civil e o tema do poder*. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

PAIS, José Machado. *A construção sociológica da juventude – alguns contributos*. Análise Social. Vol. XXV (105 – 106), p. 139 – 165, 1990.

PEREIRA, Jorge Alberto Saboya. *A “Reforma” universitária neoliberal nos governos de FHC e Lula em questão*. [SYN]THESIS. Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 41 – 54, 2017.

PINTO, Geraldo Augusto. *A organização do trabalho no século 20 – taylorismo, fordismo e toyotismo*. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

ROSA, Chaiane de Medeiros; RIBEIRO, Ricardo. *O acesso à Universidade Federal de Goiás no contexto de sua expansão*. Atos de Pesquisa em Educação, Blumenau, v. 14, n. 2, p. 545 – 567, mai./ago., 2019.

- ROSÁRIO, Dina Maria; SOEIRA, Elaine. *Nômades do saber – um estudo sobre migração estudantil*. Anais do IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. Disponível em: [http://educonse.com.br/2010/eixo\\_01/E1-15.pdf](http://educonse.com.br/2010/eixo_01/E1-15.pdf). Acesso em mai. de 2022.
- SEKI, Allan Kenji. *Apontamentos sobre a financeirização do ensino superior no Brasil (1990-2018)*. Germinal: Marxismo e educação em debate, Salvador, v. 13, n. 1, p. 48–71, 2021.
- SENKEVICS, Adriano Souza. *A expansão recente do ensino superior: cinco tendências de 1991 a 2020*. Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais. Brasília. V. 3, n 4, 2021.
- SENKEVICS, Adriano Souza. MELLO, Ursula Mattioli. *O perfil discente das universidades federais mudou pós-Lei de Cotas?* Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.49 n.172 p.184-208 abr./jun. 2019.
- SGUISSARDI, Valdemar. *O Banco Mundial e a educação superior: revisando teses e posições?* Universidade e Sociedade. Brasília, v. 10, n. 22, p. 66-77, 2000.
- SGUISSARDI, Valdemar. *Reforma universitária no Brasil – 1995 – 2006: precária trajetória e incerto futuro*. Educação e Sociedade. Campinas, v. 27, nº 96, p. 1021 – 1056, 2006.
- SILVA, Carla Regina; LOPES, Roseli Esquerdo. *Adolescência e juventude: entre conceitos e políticas públicas*. Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar. São Carlos, jul – dez, v. 17, n. 2, p. 87 – 106, 2009.
- SILVA, Poliana Dias. *“Se movimentar sozinho, conhecer seus próprios caminhos”*: Representações sociais de migração por jovens universitários que estudam no agreste pernambucano. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Psicologia). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.
- SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. *Novas faces da educação superior no Brasil – Reforma do Estado e mudanças na produção*. 2ª ed. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista, USF-IFAN, 2001.
- SOUZA, Ângelo Ricardo de. *A política educacional e seus objetos de estudo*. Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa. Vol. 1, n. 1, ene. – jun, 2016.
- SOUZA, Celina. *Políticas Públicas: uma revisão da literatura*. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul – dez, p. 20-45, 2006.
- SOUZA, Edmara Martins de. *A potência dos afetos no processo de mobilidade estudantil do ensino superior*. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Psicologia). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2020.

STREMEL, Silvana. *Aspectos teórico-metodológicos para a análise da constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil*. Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa. v. 2, p. 1 - 14, 2017.

TAVARES, Érica; MONTEIRO, Jéssica. *Movimentos pendulares para trabalho e estudo: estratégias metodológicas a partir dos Censos Demográficos de 2000 e 2010*. Geosul, Florianópolis, v. 34, n. 73, p. 33-58, set.-dez, 2019.

TERAMATSU, Gustavo; STRAFORINI, Rafael. *Do ENEM ao SiSU: cartografia da interiorização do acesso à educação superior no Brasil*. In: MACEDO, Fernando Cezar de; NETO, Aristides Monteiro; VIEIRA, Danilo Jorge (orgs.). *Universidade e território: ensino superior e desenvolvimento regional no Brasil do século XXI*. Brasília: Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas, 2022.

THEODORO, Mário. *A sociedade desigual – Racismo e branquitude na formação do Brasil*. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

THOMSON, Patrícia. *Campo*. In: GRENFELL, Michael. Pierre (org.). *Bourdieu: conceitos fundamentais*. Petrópolis: Vozes: 2018.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais – a pesquisa qualitativa em Educação: o positivismo; a fenomenologia; o marxismo*. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. *Edital SiSU 2018*. Goiânia, 2018. Disponível em: <https://sisu.ufg.br/49-sisu-2018.html>. Acesso em mai. de 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. *Edital SiSU 2019*. Goiânia, 2019. Disponível em: <https://sisu.ufg.br/59-sisu-2019.html>. Acesso em mai. de 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. *Portaria da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis nº 2, de 8 de fevereiro de 2021*. Revoga a PORTARIA SEI Nº 13, DE 12 DE AGOSTO DE 2020 e dispõe sobre os atendimentos da Política de Assistência Estudantil da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2021. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/93/o/portaria\\_02\\_-\\_atendimentos.pdf?1614017139](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/93/o/portaria_02_-_atendimentos.pdf?1614017139). Acesso em jun. de 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. *Resolução CONSUNI nº 44, de 24 de novembro de 2017*. Institui a Política de Assistência Social Estudantil (PASE) da Universidade Federal de Goiás e dá outras providências. Goiânia, 2017. Disponível em: [http://sistemas.ufg.br/consultas\\_publicas/resolucoes/arquivos/Resolucao\\_CONSUNI\\_2017\\_0044.pdf](http://sistemas.ufg.br/consultas_publicas/resolucoes/arquivos/Resolucao_CONSUNI_2017_0044.pdf). Acesso em jun. de 2022.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. *Resolução CEPEC nº 1278*, de 16 de maio de 2014. Dispõe sobre a adesão integral da UFG ao Sistema de Seleção Unificada – SiSU e dá outras providências. Goiânia, 2014. Acesso em jun. de 2022.

VARGAS, Hustana Maria. *O SISU na berlinda: presente e provocação para o futuro*. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 35, 2019.

VASCONCELOS, Ana Maria Nogales. *Juventude e ensino superior no Brasil*. In: DWYER, Tom et al (orgs.). *Jovens universitários em um mundo em transformação: uma pesquisa sino-brasileira*. Brasília: IPEA, Pequim: SSAP, 2016.

ZAGO, Nadir. *Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares*. Revista Brasileira de Educação. v 11, n 32, maio/ago, 2006.

ZAGO, Nadir. *Em busca de novos horizontes: migração e ensino superior nos projetos de jovens de origem rural*. Anais Eletrônicos do Seminário Internacional Fazendo Gênero, 2013. Disponível em: [http://www.fg2013.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1385582531\\_ARQUIVO\\_NadirZago.pdf](http://www.fg2013.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1385582531_ARQUIVO_NadirZago.pdf). Acesso em mai. de 2022.

ZAGO, Nadir; PAIXÃO, Lea Pinheiro; PEREIRA, Thiago Ingrassia. *Acesso e permanência no ensino superior: problematizando a evasão em uma nova universidade federal*. Educação em Foco, n. 27, p. 145-169, jan./abr. 2016.

## APÊNDICE A

### QUESTIONÁRIO – PESQUISA MIGRAÇÃO ESTUDANTIL INTERESTADUAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

Nome: \_\_\_\_\_

- 1) IDADE: \_\_\_\_\_
- 2) CIDADE E ESTADO DE PROVENIÊNCIA  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 3) EXPRESSÃO DE GÊNERO:
  - a) Feminino;
  - b) Masculino;
  - c) Fluído;
  - d) Não binário;
  - e) Outros.
- 4) AUTODECLARAÇÃO COM RELAÇÃO À RAÇA/COR
  - a) Amarelo (origem oriental);
  - b) Branco;
  - c) Indígena;
  - d) Pardo;
  - e) Preto.
- 5) EM QUE TIPO DE ESCOLA VOCÊ CURSOU O ENSINO MÉDIO
  - a) Somente em escola pública;
  - b) Somente em escola particular;
  - c) Metade em escola pública e metade em escola particular;
  - d) Em escola particular com bolsa (parcial ou integral).
- 6) QUAL É A FAIXA DE RENDA DA SUA FAMÍLIA (CONTANDO TODOS QUE TRABALHAM)
  - a) Até 1 salário mínimo, R\$1.212,00;
  - b) Entre 2 e 3 salários mínimos, R\$2.424,01 a 3.636,00;
  - c) Entre 3 e 10 salários mínimos, R\$3.636,01 a R\$12.120,00;
  - d) Acima de 10 salários mínimos, R\$12.120,01
- 7) COM RELAÇÃO ÀS SUAS DESPESAS
  - a) Não trabalho e meus gastos são financiados pela minha família;
  - b) Não trabalho, mas recebo bolsa e não dependo da minha família;
  - c) Trabalho e recebo ajuda da minha família;
  - d) Trabalho e me sustento;
  - e) Trabalho e contribuo com a renda familiar.
- 8) QUAL É A ESCOLARIDADE DA SUA MÃE
  - a) Nenhuma escolaridade;
  - b) Ensino fundamental;
  - c) Ensino médio;
  - d) Ensino superior;
  - e) Especialização;
  - f) Mestrado/ Doutorado.
- 9) QUAL É A ESCOLARIDADE DO SEU PAI
  - a) Nenhuma escolaridade;
  - b) Ensino fundamental;
  - c) Ensino médio;
  - d) Ensino superior;
  - e) Especialização;
  - f) Mestrado/ Doutorado
- 10) COM QUEM VOCÊ MORA DURANTE A GRADUAÇÃO
  - a) Sozinho/a;
  - b) Pais;
  - c) Irmãos;
  - d) Outros parentes (tios, avós, primos);
  - e) Amigos;
  - f) República;
  - g) Pensionato;
  - h) Casa do Estudante (CEU);
  - i) Outros.

- 11) CURSO: \_\_\_\_\_
- 12) TURNO
- Diurno
  - Noturno
- 13) RECEBE ALGUMA BOLSA DA UFG
- Bolsa Assistência Estudantil (Bolsa Apoio Pedagógico, Bolsa Auxílio Moradia, Bolsa Casa do Estudante, Bolsa Alimentação, dentre outras);
  - Bolsa Iniciação Científica;
  - Bolsa de monitoria, extensão;
  - Outra: qual?
  - Não recebo
- 14) QUAL PRINCIPAL MOTIVO QUE LEVOU A ESCOLHER A UFG PARA CURSAR A GRADUAÇÃO
- Pela estrutura física dos laboratórios, prédios e demais equipamentos;
  - Por ser pública;
  - Pela qualidade do ensino, influência de alguns professores e ser referência na minha área;
  - Porque foi onde consegui passar com a nota obtida no ENEM;
  - Por ter parentes ou amigos em Goiânia/ região metropolitana;
  - Por ter vontade de vivenciar outras experiências em outro estado;
  - Possibilidade de trabalhar e estudar;
- 15) O QUE CONDICIONA A SUA PERMANÊNCIA NA UFG?
- Manutenção financeira custeada pela família;
  - Recebimento de bolsas da assistência estudantil;
  - O curso ter prestígio e por isso possibilidade de empregabilidade;
  - Relações sociais criadas no decorrer do curso;
  - Outro
- 16) VOCÊ TEM VONTADE DE TRANSFERIR O CURSO PARA ALGUMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR PARA PRÓXIMO DA SUA FAMÍLIA/ CIDADE?
- Sim
  - Não
- 17) QUAIS MOTIVOS TE LEVAM A ESSA DECISÃO?
- 18) EM MOMENTOS DE DIFICULDADE OU SITUAÇÕES QUE PRECISA DE AJUDA, A QUEM VOCÊ RECORRE?
- Familiares;
  - Colegas de curso ou de amigos que conheceu na UFG;
  - Vizinhos e outros conhecidos que não estudam na UFG;
  - Professores;
  - Movimentos sociais, coletivo;
  - Outros. Qual?
- 19) COMO VOCÊ AVALIA O SEU CURSO?
- Muito satisfeito
  - Pouco satisfeito
  - Satisfeito
  - Insatisfeito
  - Muito insatisfeito
- 20) JÁ PENSOU EM DESISTIR DO CURSO?
- Sim
  - Não
- 21) VOCÊ PARTICIPA DAS ATIVIDADES CULTURAIS E CIENTÍFICAS DA UFG?
- Sim
  - Não

- 22) COMO VOCÊ CONSITUIU SUAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS
- a) Apenas amigos da minha cidade de origem, não fiz novas amizades após ingressar na UFG;
  - b) Com colegas da minha turma;
  - c) Com colegas do movimento estudantil e/ou organizações políticas;
  - d) Com colegas que não são da mesma turma;
  - e) Fiz amizades com pessoas que não estão na UFG.
- 23) TEM UMA VIDA SOCIAL ATIVA NA SUA CIDADE DE PROCEDÊNCIA?
- a) Sim;
  - b) Não.
- 24) TEM VIDA SOCIAL ATIVA NO PERÍODO EM QUE ESTÁ EM GOIÂNIA PARA CURSAR A UFG?
- a) Sim;
  - b) Não
- 25) QUAIS LUGARES VOCÊ COSTUMA FREQUENTAR?
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- 26) VOCÊ CONHECE OUTROS ESTUDANTES DO MESMO ESTADO DE ORIGEM QUE O SEU?
- a) Sim
  - b) Não
- 27) ASSINALE (N) PARA O QUE VOCÊ CONSIDERA COMO **NEGATIVO** E (P) COMO **POSITIVO** AO AVALIAR A SUA MIGRAÇÃO ESTUDANTIL
- ( ) Processo de matrícula na UFG;
  - ( ) Recepção da instituição com informações sobre o seu funcionamento;
  - ( ) Processo de aprendizagem e formação profissional;
  - ( ) Bolsas oferecidas;
  - ( ) Vivência em outro local;
  - ( ) Recepção de colegas;
  - ( ) Relação com os professores;
  - ( ) Processo de adaptação à cidade com relação à utilização de ônibus;
  - ( ) Processo de adaptação à cidade com relação à situações de violência, insegurança;
  - ( ) Processo de adaptação à cidade com relação a frequentar shows, cinema e outros eventos culturais.
- 28) NESSE PROCESSO DE MIGRAÇÃO ESTUDANTIL, VOCÊ JÁ VIVENCIOU ALGUMA SITUAÇÃO QUE CONSIDERA POSITIVA OU NEGATIVA COM RELAÇÃO A
- a) Seus hábitos alimentares;
  - b) Seu sotaque;
  - c) Seu estilo musical;
  - d) Cor de pele;
  - e) Religião;

## **ROTEIRO PARA ENTREVISTA – PESQUISA MIGRAÇÃO ESTUDANTIL INTERESTADUAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**

- 1) Como foi sua trajetória até chegar à universidade?
- 2) Como avalia o seu processo de adaptação na UFG e em Goiânia?
- 3) Tem perspectivas de retorno para sua cidade?
- 4) Quais motivos para querer voltar ou permanecer?
- 5) Como você descreve a recepção na UFG e em Goiânia?
- 6) Quais foram as dificuldades e soluções encontradas?
- 7) Como é a sua dinâmica no dia a dia das aulas (alimentação, deslocamentos, organização para estudo)?
- 8) Como você se organiza diante de dificuldades em sala de aula?
- 9) Quais expectativas que você tinha antes de migrar?
- 10) O que avalia de positivo e de negativo?
- 11) Em algum momento a UFG entrou em contato com você, através de professores, técnicos administrativos para acompanhar como tem sido o processo de adaptação?
- 12) Como você avalia a sua experiência de migração estudantil?
- 13) O que este curso representa para você e sua família?

## APÊNDICE C

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada **“MIGRAÇÃO ESTUDANTIL INTERESTADUAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS”**. Meu nome é Higo Gabriel Santos Alves, sou mestrando em Educação, pesquisador responsável por esta pesquisa. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, rubriche todas as páginas e assine ao final deste documento, a assinatura também poderá ser por meio de assinatura eletrônica. Este documento também estará disponível no *Google Drive*, por meio do seguinte link:

<https://drive.google.com/drive/folders/1ssEZLM0MG09dTsr11niwViRU9h?usp=sharing>  
Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pelo(a) pesquisador(a) responsável, via e-mail [higoallves@gmail.com](mailto:higoallves@gmail.com), pelo endereço [REDACTED]

[REDACTED], e, através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s) inclusive, sob forma de ligação a cobrar, acrescentando o número 9090 antes do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): [REDACTED]. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Estadual de Goiás (CEP-UEG), localizado no Prédio da Administração Central, BR 153, Km 99, Anápolis/GO, CEP: 75132-903, telefone: (62) 3328-1439, funcionamento: 8h às 12h e 13h às 17h, de segunda a sexta-feira. O contato também poderá ser feito pelo e-mail do CEP-UEG: [cep@ueg.br](mailto:cep@ueg.br). O Comitê de Ética em Pesquisa é vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que por sua vez é subordinado ao Ministério da Saúde (MS). O CEP é responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa com seres humanos, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares.

Os pesquisadores que compõem essa equipe de pesquisa são: Higo Gabriel Santos Alves – pesquisador e a Professora Doutora Sylvana de Oliveira Bernardi Noletto – orientadora. A leitura desse TCLE deve levar aproximadamente 15 minutos/horas e a sua participação na pesquisa 40 (quarenta) minutos minutos/horas.

#### **Justificativa, objetivos e procedimentos:**

O motivo que nos leva a propor esta pesquisa é compreender as estratégias permanência na Universidade Federal de Goiás dos estudantes que migraram de outros estados para ingressar na universidade, entendendo esse movimento não apenas como um deslocamento geográfico, mas na perspectiva de acessar um direito social, que é o direito à educação superior. Ademais, essa pesquisa se justifica pela possibilidade de fornecer elementos para continuidade e aprimoramento de uma política educacional

O objetivo desta pesquisa é compreender a migração estudantil interestadual realizada por jovens universitários na Universidade Federal de Goiás enquanto um movimento de acesso à educação superior, implicado pelas políticas de expansão e reconfiguração desse nível de educação para a concretização de um direito social.

A coleta de dados será realizada em formato on-line, devido ao momento pandêmico em que o país ainda se encontra e pela necessidade de distanciamento e isolamento social como forma de evitar a contaminação e a disseminação do vírus e observando todas as orientações vigentes no documento OFÍCIO CIRCULAR Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS. Pretende-se no primeiromomento enviar o questionário por e-mail para os estudantes e posteriormente utilizar a plataforma do Google Meet

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE INHUMAS

para entrevistar os estudantes que concordarem com essa etapa da pesquisa. A reunião será gravada apenas com a devida permissão, caso o estudante autorize a gravação será enviada uma cópia para o e-mail informado no momento do preenchimento deste termo, e desta forma reitera-se a importância do participante de pesquisa armazenar em seus arquivos uma cópia do documento eletrônico. A entrevista deve durar no máximo 40 minutos. Todas as entrevistas serão individuais.

Em nenhuma hipótese outro participante terá acesso aos seus dados durante a participação nesta pesquisa. O questionário contém 28 questões e a entrevista, 13. Ambos roteiros estarão disponibilizados no Drive com o link <https://drive.google.com/drive/folders/1ssEZLM0MG09dTsr11niwViRUUpDbHnU9h?usp=sharing>, isso logo após o consentimento e aprovação do participante por meio deste TCLE. O estudante não será de forma alguma obrigado(a) a responder as perguntas, podendo desistir de participar em qualquer etapa da pesquisa sem nenhuma necessidade de explicação ou justificativa prévia. Pretende-se agendar de acordo com a disponibilidade do participante, ficando a critério deste escolher o que lhe for mais adequado. O link para a participação na pesquisa será: <https://meet.google.com/xaq-twoy-qrt> e será enviado previamente também ao (a) participante via e-mail.

Assinale rubricando no parêntese se autoriza ou não a gravação e a divulgação da sua imagem:

- (            ) Não permito a gravação/obtenção da minha imagem/voz.
- (            ) Permito a gravação/obtenção da minha imagem/voz.
- (            ) Permito a gravação/obtenção apenas da minha voz.

Em caso de permissão da gravação/obtenção da imagem/voz:

- (            ) Permito a divulgação da minha imagem/voz nos resultados publicados da pesquisa.
- (            ) Não permito a divulgação da minha imagem/voz nos resultados publicados da pesquisa.

**Riscos e formas de minimizá-los:**

Toda pesquisa científica possui riscos e é papel de todo pesquisador prover meios para que eles sejam minimizados. Considerando que esta pesquisa se situa na área das Ciências Humanas, os riscos que podem existir se referem: ao cansaço ou descontentamento no momento de responder ao questionário; desconforto no momento da gravação da entrevista; possíveis frases tiradas do contexto no momento em que forem transcritas; alterações na autoestima desencadeadas pela evocação da memória afetiva no momento em que se busca entender a trajetória dos estudantes, participantes dessa pesquisa; mudança de visão de mundo, de comportamentos, relacionamentos em decorrência de reflexões sobre a trajetória estudantil percorrida; imprecisão no momento da divulgação dos resultados.

Outra questão importante que se refere aos riscos, é a quebra do sigilo. Para garantir o sigilo e a confidencialidade prestados pelos participantes da pesquisa pretende-se: realizar as entrevistas em um ambiente com a presença apenas do participantes da pesquisa e o pesquisador, além disso, os questionários serão impressos e entregues diretamente aos estudantes, tanto no questionário como na entrevista os participantes da pesquisa não serão identificados com seus nomes.

Na busca de minimizar os riscos levantados, o pesquisador indica as seguintes medidas: a) garantia que a pesquisa será interrompida imediatamente ao perceber algum risco ou danos à saúde dos participantes participantes, b) garantia que os participantes que vierem a sofrer qualquer tipo de dano previsto ou não no termo de consentimento e resultante de sua participação na pesquisa, além de assistência psicológica e social, têm direito à indenização, c) garantia de apresentar aos participantes pesquisados a entrevista transcrita para que estes leiam e confirmem as informações prestadas, d) garantia que serão respeitados os valores morais, culturais, religiosos, políticos e sociais, assim como os hábitos e costumes que os estudantes poderão relatar nas entrevistas, e) garantia de divulgação pública dos resultados, através da dissertação de mestrado que será disponibilizada em versão impressa na Biblioteca da UEG – UnU Inhumas, f) garantia de preservar a imagem dos participantes das pesquisas no momento na elaboração da escrita científica, assegurando que não sejam

Universidade Estadual de Goiás – UnU Inhumas

Avenida Araguaia, 400 – Vila Lucimar, Inhumas-GO. (062) 3514-3122

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE INHUMAS

estigmatizados ou haja diminuição ou perda da autoestima.

Considerando o período pandêmico, caso a pesquisa ocorra de modo presencial, pode oferecer risco mínimo de contaminação do vírus da COVID-19. Para evitar a contaminação dos envolvidos na pesquisa, todas as medidas preventivas obedecerão às orientações dos órgãos de saúde responsável. Dessa forma, pretende-se obedecer ao distanciamento de 2 metros entre pesquisador e participante em um ambiente aberto, higienização das mãos com o uso de álcool em gel 70%, uso de máscara durante toda a entrevista, exigência de apresentar a carteira de vacinação no momento da entrevista, dessa forma, pretende-se minimizar os riscos de contaminação. Caso a entrevista ocorra em formato virtual, os riscos possíveis são a possibilidade de queda/ perda de conexão, bem como a instabilidade do áudio ou vídeo dos participantes, ocorrendo alguma dessas situações pretende-se realizar um novo agendamento com o estudante.

**Assistência:**

Se você sentir qualquer desconforto é assegurado assistência imediata e integral de forma gratuita, para danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios de qualquer natureza, decorrentes de sua participação na pesquisa.

Caso você se sinta desconfortável por qualquer motivo, poderemos interromper a sua participação a qualquer momento e esta decisão não produzirá penalização ou prejuízo.

**Benefícios:**

Esta pesquisa não possui fins lucrativos, assim como nenhum dos participantes receberão qualquer tipo de remuneração ou gratificação por terem participado. Contudo, considerando que esta pesquisa objetiva o conhecimento científico, acreditamos que os participantes serão beneficiados indiretamente com a sua participação, como: reconhecimento da sua identidade de estudante migrante e reconstrução da sua história enquanto um participante autônomo; possibilidade de criar redes entre estudantes que estão na mesma condição de migrantes; reconhecer a busca pela educação superior pública e de qualidade como um direito social, conseqüentemente, o fortalecimento da sua criticidade enquanto um participante social dotado de direitos sociais. Para a sociedade também haverá benefícios indiretos, pois a discussão poderá dar visibilidade aos debates às pesquisas sobre a migração estudantil interestadual, assim como seus limites e possibilidades enquanto uma política pública educacional.

**Sigilo, privacidade e guarda do material coletado:**

Não há necessidade de identificação, ficando assegurados o sigilo e a privacidade. Você poderá solicitar a retirada de seus dados coletados a qualquer momento, deixando de participar deste estudo, sem prejuízo. Os dados coletados nesta pesquisa serão guardados em arquivo digital, sob nossa guarda e responsabilidade, por um período de cinco anos após o término da pesquisa. Após esse período, o material obtido será picotado e/ou reciclado e todas as mídias apagadas.

**Indenização:**

Se você sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a buscar indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder.

Você não receberá nenhum tipo de compensação financeira por sua participação neste estudo, mas caso tenha algum gasto decorrente do mesmo, como por exemplo alimentação e utilização de dados móveis este será ressarcido por mim, pesquisador responsável.

Em qualquer etapa do estudo você poderá entrar em contato comigo, pesquisador(a) responsável, para esclarecimentos de eventuais dúvidas.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE INHUMAS

Os resultados da sua participação poderão ser consultados por você a qualquer momento, para isso, nós disponibilizaremos os dados prévios e consolidados no Drive <https://drive.google.com/drive/folders/1ssEZLM0MG09dTsr11niwViRUUpDbHnU9h?usp=sharing>, também disponibilizaremos um contato pelo telefone (62) 3514-3122 através do qual poderá ser agendada uma visita à Universidade Estadual de Goiás, na Avenida Araguaia, n.400. Vila Lucimar, Inhumas-Go. CEP 75403-577 - Contatos: (62) 3514-3122 - [www.ppge.ueg.br](http://www.ppge.ueg.br) - E-mail: [ppge@ueg.br](mailto:ppge@ueg.br), onde disponibilizaremos o material para consulta e nos colocaremos à disposição para esclarecimentos de eventuais dúvidas.

**Declaração do(a) Pesquisador(a) Responsável**

Eu, pesquisador(a) responsável por este estudo, esclareço que cumprirei as informações acima e que o participante terá acesso, se necessário, a assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios devido a sua participação nesse estudo; e que suas informações serão tratadas com confidencialidade e sigilo. O participante poderá sair do estudo quando quiser, sem qualquer penalização. Se tiver algum custo por participar da pesquisa, será ressarcido; e em caso de dano decorrente do estudo, terá direito a buscar indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder. Declaro também que a coleta de dados somente será iniciada após a aprovação do protocolo pelo sistema CEP/CONEP.

**Declaração do(a) Participante**

Eu, ....., abaixo assinado, discuti com o pesquisador Higo Gabriel Santos Alves sobre a minha decisão em participar como voluntário(a) do estudo **“MIGRAÇÃO ESTUDANTIL INTERESTADUAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS”**. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de assistência, confidencialidade e esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é voluntária e isenta de despesas e que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Goiânia - GO, ..... de ..... de 2022.

---

Assinatura do(a) participante de pesquisa/Responsável legal

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## APÊNDICE D

Pesquisa Plataforma CAPES, tanto no descritor “migração estudantil” como na “mobilidade estudantil” alguns trabalhos foram duplicados, neste levantamento só foram contabilizados apenas uma vez.

### DESCRITOR: Migração Estudantil

N	TÍTULO	AUTORIA	PROGRAMA	INSTITUIÇÃO	ANO
01	Assistência Estudantil na Educação Superior: A Permanência De Estudantes Migrantes Da Ufms	Carolina Maria Paixao Araujo	Educação	UFMS	2021
02	Jovens Oriundos De Países Africanos De Língua Portuguesa Na Universidade De Brasília: Experiências De Migração Internacional Estudantil	Silvia Helena Rodrigues	Educação	UnB	2013
03	A Potência Dos Afetos No Processo De Mobilidade Estudantil Do Ensino Superior	Edmara Martins De Souza Ferreira	Psicologia	UCDB	2020
04	Latitudes E Longitudes Do Futebol Sem Fronteiras	Leandro Batista Cordeiro	Estudos do Lazer	UFMG	2017
05	A Adaptação Dos Estudantes Universitários Estrangeiros No Brasil Em Face Da Internacionalização Do Ensino Superior: Uma Revisão De Escopo	Leticia Janaina Possa Zembrzuski	Sociedade, Cultura e Fronteiras	UNOESTE	2021
06	Globalização E Migração Estudantil: Fluxos Culturais E Fluxos De Capitais Na Trajetória De Estudantes Africanos Para O Brasil	Banjaqui Nhaga	Ciências Sociais	UFCG	2013
07	Internacionalização Da Educação Superior E Novas Migrações: As Mobilidades De Estudantes Brasileiros De Medicina Para Universidades Na Argentina	Fernando Lajus Araujo	Sociologia	UFPR	2021
08	Ensino além Mar: Trajetórias E Travessias De Estudantes Africanos No Ensino Superior Em Juiz De Fora - Mg	Aline Cristina Laier	Ciências Sociais	UFJF	2014

09	A Migração Estudantil Em Irati-Pr: Um Espaço Marcado Por Distintos Movimentos Migratórios Ao Longo Do Tempo	Alessandra Fernanda Bassani	Geografia	UNOESTE	2014
10	O Novo Enem E A Plataforma SisU: Efeitos Sobre A Migração E A Evasão Estudantil	Denise Leyi Li	Economia	USP	2016
11	Diáspora Africana Em Fortaleza No Século Xxi: Resignificações Identitárias De Estudantes Imigrantes	Ercilio Neves Brandao Langa	Sociologia	UFC	2016
12	Do Outro Lado Do Atlântico Sul: Negociações Identitárias De Estudantes De Origem Africana Da Ufrn	Gabriely Nascimento Varela	Antropologia Social	UFRN	2022
13	A Globalização E Migração Estudantil Para O Brasil: A Mão-De-Obra Estrangeira E A Inserção Dos Estudantes Africanos (Ufcg, Ufpb E Ufpe) No Mercado De Trabalho Brasileiro	Banjaqui Nhaga	Ciências Sociais	UFCG	2018
14	Eu Casei Com A Medicina E Tô Morando Na Bolívia: Notas Sobre Uma Emigração Brasileira	Felipe Dartagan Maropo Teixeira de Castro	Interdisciplinar	UFMS	2012

### DESCRITOR: Mobilidade Estudantil

N	TÍTULO	AUTORIA	PROGRAMA	INSTITUIÇÃO	ANO
01	P'a Crecer En La Vida: The Migratory Experience Of Peruvian Young People In Rio De Janeiro	Camila Daniel	Ciências Sociais	PUC-RJ	2013
02	Ceguei, E Agora? A Dimensão Afetiva Na Inserção Do Estudante Estrangeiro No Ambiente Universitário: Um Olhar Walloniano	Herbert Souza Da Silva	Educação	PUC-SP	2014
03	Mobilidade Estudantil: Relações Brasil No Mercosul	Ana Clara Carvalho Machuca Voigt	Desenvolvimento Social	Unimontes	2015

04	A Internacionalização Da Educação Superior: Contributos Da Mobilidade Estudantil Na Pós-Graduação Em Educação Da Ufrn (2001-2010)	Larissa Maria Da Costa Fernandes Oliveira	Educação	UFRN	2013
05	Mobilidade Estudantil E Educação Para Cidadania Global No Contexto De Ranqueamento	Caroline Fonseca Zandona Krieger	Educação	UNIVALI	2020
06	Internacionalização Da Educação Superior: Um Estudo Sobre O Programa Doutorado Sanduíche No Exterior (Pdse) Na Universidade Federal Da Paraíba	Lindalva Regina Da Nobrega Vale	Políticas Públicas, Gestão E Avaliação Da Educação Superior	UFPB	2017
07	Proposta De Melhoria De Processos Na Gestão Pública: Uma Pesquisa-Ação Com Foco Nas Atividades Administrativas De Um Programa De Intercâmbio Estudantil Universitário De Uma Universidade Pública	Maria Cristina Mozaner Nitzsche	Engenharia De Produção	Uniará	2014
08	Estudar O Espanhol E Ir Pra Argentina Me Tornou Um Brasileiro Mais Latino-Americano - Lições Propiciadas Por Um Programa De Mobilidade Acadêmica De Formação De Professores De Português E Espanhol	Fabricio Dias De Andrade	Linguística Aplicada	Unisinos	2018
09	Mobilidade Estudantil E Rede De Educação Da Microrregião Do Agreste De Itabaiana	Joicy De Souza Barreto	Geografia	UFS	2015
10	A Interculturalidade E Os Programas De Mobilidade Estudantil: Uma Amostragem Com Participantes Do Afs Intercultural Programs São Paulo 2014	Lilian Rudolf	Letras	MACKENZIE	2015
11	Representações Culturais De Estudantes Brasileiros Sobre A França No Programa De Duplo Diploma Da Poli-Usp	Camila Amaral Souza Blanco	Letras Estrangeiras e Tradução	USP	2015
12	Estudantes Africanos Na Ufsc: (Des)Encantos Extramuros Na Jornada Acadêmica	Juliana Akemi Andrade Okawati	Antropologia Social	UFSC	2015

13	Viagem De (Auto)Descobrimento : Experiências De Mobilidade Estudantil De Graduação No Programa Escala/Augm/Ufrgs	Bianca Silva Costa	Educação	UFRGS	2014
14	Analisando As Motivações Dos Estudantes Estrangeiros Do Instituto Oswaldo Cruz Na Fundação Oswaldo Cruz	Renata Melo De Lima	Ensino em Biociências e Saúde	FIOCRUZ	2017
14	Estratégias Identitárias E Processos Interculturativos Na Mobilidade Estudantil Da Ufpe/Recife	Dayana Rodrigues Saboia	Psicologia	UFPE	2017
16	Internacionalização Da Pós-Graduação Stricto Sensu No Brasil: Um Estudo Da Mobilidade Estudantil No Período De 2003 A 2016	Fabiana Araujo Nogueira	Educação	UFRN	2020
17	Internacionalização Da Educação Superior: O Programa Ciência Sem Fronteiras No Curso Engenharia Elétrica Da Ufpb	Joao De Sousa Bandeira	Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior	UFPB	2018
18	Relações Entre Os Contributos De Programas De Mobilidade Internacional E A Competência Comunicativa Intercultural De Estudantes Universitarios	Paulo Roberto Sehnem	Educação	UNIVALI	2015
19	Avaliação E Regulação Da Educação Superior: Intenções E Tensões Na Proposta De Criação Do Instituto Nacional De Supervisão E Avaliação Da Educação Superior (Insaes)	Pedro Isaac Ximenes Lopes	Educação	UFRN	2019
20	A Universidade Flexível: Reestruturação E Expansão Do Bacharelado Em Tecnologia Da Informação Na Ufrn	Raphael Lacerda De Alencar Pereira	Educação	UFRN	2019
21	O Programa Andifes De Mobilidade Acadêmica: Uma Mobilidade Estudantil No Sistema Federal De Ensino Superior Brasileiro	Raquel Leite Braz	Educação	UFMG	2015
22	A Potência Dos Afetos No Processo De Mobilidade Estudantil Do Ensino Superior	Edmara Martins De Souza Ferreira	Psicologia	UCDB	2020

23	A Internacionalização Do Ensino Superior E A Formação Inicial De Professores: Um Estudo Do Programa Licenciaturas Internacionais Na Ufrn (2010 - 2013)	Maria Emanuele Macedo Do Nascimento	Educação	UFRN	2017
24	Análise Do Programa Ganhe O Mundo Pernambuco	Gabriela Torquato Fernandez	Gestão e Políticas Públicas	FGV	2020
25	Avaliação De Uma Experiência De Mobilidade Brasil-Argentina Por Alunos De Espanhol Do Ensino Médio Tecnológico: Política Linguística Educativa E Regionalização	Glenda Heller Caceres	Linguística Aplicada	Unisinos	2017
26	Análise Do Programa Ganhe O Mundo Pernambuco	Cintia Toth Goncalves	Gestão e Políticas Públicas	FGV	2020
27	Internacionalização E Mobilidade Estudantil O Programa Ciência Sem Fronteiras Na Universidade Estadual De Campinas	Cintia Denise Granja	Política Científica e Tecnológica	UNICAMP	2018
28	Internacionalização Da Educação Superior No Brasil: A Mobilidade Estudantil Em Uma Universidade Federal Mineira	Jaqueline Pinheiro Schultz	Administração Pública em Rede Nacional	UFV	2018
29	Um Mergulho Autônomo: O Impacto De Um Programa De Mobilidade Estudantil Com Imersão Na Aprendizagem De Línguas Estrangeiras.	Glauco Wright Da Silva	Linguística Aplicada	UnB	2016
30	Estudantes Em Mobilidade: Jornadas De Ingressantes No Curso De Administração Da Universidade Federal De Minas Gerais, Campus Montes Claros, 2009-2018	Luana De Melo Lobato	Sociedade, Ambiente e Território	UFMG	2021
31	Migração E Acesso Ao Ensino Superior Público: Um Estudo Sobre As Dinâmicas De Mobilidade Estudantil Para A Universidade Federal De Sergipe	Maria Luziara Nascimento	Sociologia	UFS	2018
32	Modabilidade Estudantil De Partida Na UFC: Experiências E Formação	Ticiania Telles Melo	Educação	UFC	2008

	Trabalho Anterior À Plataforma Sucupira				
33	A África Fora De Casa: Sociabilidade, Trânsito E Conexões Entre Os Estudantes Africanos No Brasil Trabalho Anterior À Plataforma Sucupira	Ismael Tcham	Antropologia	UFPE	2012
34	Legislação Da Ead: Mobilidade Acadêmica E Perspectivas No Modelo Educacional Brasileiro Trabalho Anterior À Plataforma Sucupira	Glauco Monteiro Cavalcanti Junior	Educação	UFAL	2010
35	Estudantes Brasileiros Na França: Competência Intercultural E Ensino-Aprendizagem De Línguas Estrangeiras. Um Estudo De Caso Trabalho Anterior À Plataforma Sucupira	Denise Radanovic Vieira	Educação	USP	2008
36	O Sentido Da Pedagogia Por Competências: De Bolonha À América Latina Trabalho Anterior À Plataforma Sucupira	Maria Idati Eiró Nogueira de Sá	Integração da América Latina	USP	2010