

## PERFIL E DESEMPENHO DE CURSOS DE LICENCIATURA NO BRASIL EM UMA DÉCADA DE ENADE (2011-2021)

Stela M. Meneghell<sup>I</sup>, Edson Machado de Sousa Filho<sup>II</sup>, Fabiano de Souza Ferraz<sup>III</sup>

### RESUMO

A democratização do acesso à educação superior brasileira, via implantação de políticas de ação afirmativa (PAA), ampliou o ingresso de grupos excluídos e gerou questionamentos sobre seu desempenho. Para contribuir com o debate, caracterizamos mudanças no perfil de estudantes de cursos de licenciatura de todo o país (matemática, educação física, ciências biológicas, letras e pedagogia) e identificamos variáveis institucionais que interferem no desempenho do curso de pedagogia em uma década de Enade, série 2011, 2014, 2017 e 2021. Tendo por fonte os microdados do exame, para elaborar o perfil consideramos: cor/raça; escola de ensino médio; renda familiar; ingresso por PAA; escolaridade da mãe; e situação de trabalho. Para a análise de desempenho utilizamos: organização acadêmica, categoria administrativa e modalidade de ensino. Os resultados apontaram alterações no perfil de todos os cursos, com destaque para a renda, atestando efetividade das PAA. Tiveram maior desempenho instituições públicas e, dentre estas, notadamente institutos tecnológicos e universidades, cujas médias na modalidade presencial ficaram bastante acima da modalidade a distância. No âmbito das instituições privadas, as sem fins lucrativos mostraram melhores resultados que as lucrativas. E, no geral, cursos com ensino presencial tiveram maior desempenho. O conjunto de dados denota necessidade de políticas públicas de gestão da qualidade das instituições, capazes de identificar elementos que asseguram a qualidade da formação e de gestão institucional para promover a permanência dos estudantes, especialmente os de baixa renda, a fim de assegurar a inclusão dos novos sujeitos e efetiva democratização da educação superior.

**Palavras-chave:** perfil, desempenho, Enade, inclusão, licenciatura.

---

<sup>I</sup> Departamento de Educação, Universidade Regional de Blumenau – FURB, Blumenau, SC, Brasil.

<sup>II</sup> Departamento de Políticas Públicas e Gestão da Educação, Universidade de Brasília – UnB, Brasília, DF, Brasil.

<sup>III</sup> Grupo de Estudos de Políticas de Avaliação da Educação Superior, Universidade de Brasília – UnB, Brasília, DF, Brasil.

## ABSTRACT

The democratization of access to Brazilian higher education, through the implementation of affirmative action policies (AAP), has expanded the admission of excluded groups whilst raising questions about their performance. Contributing to the debate, we characterize changes in the profile of students in undergraduate courses across the country (mathematics, physical education, biological sciences, portuguese, and pedagogy) and identify institutional variables that interfere with the performance of the pedagogy course, both analyses over a decade of Enade exams, series 2011, 2014, 2017, and 2021. Using the microdata from the exam, we develop the profile considering: color/race; high school; family income; admission through AAP; mother's education level; and work situation. For the performance analysis, we used: institutions' academic organization, administrative category, and teaching modality. The results pointed to changes in the profile of all courses, with an emphasis on families' income, attesting to the effectiveness of the AAP. Public institutions performed better and, notably among these are technological institutes and universities, whose averages in the in-person modality were significantly above the distance learning modality. In the realm of private institutions, non-profit ones showed better results than for-profit ones. Overall, courses with in-person teaching had higher performance. The dataset denotes the need for public policies for the quality management of institutions, capable of identifying elements that ensure the quality of training, and institutional management to promote the persistence of students, especially those with low income, in order to ensure the inclusion of new profiles and effective democratization of higher education.

**Keywords:** profile, performance, Enade, inclusion, undergraduate education.

## INTRODUÇÃO

A democratização do acesso e reconfiguração do perfil dos estudantes da educação superior no Brasil ocorreu, basicamente, de dois processos, ambos ancorados na expansão e implantação de políticas de ação afirmativa (PAA). De um lado, houve o movimento expansionista do setor privado, amplamente incentivado pelo Estado desde a LDB/1996 (Brasil, 1996), que implicou na inclusão de estudantes com baixa renda por meio de bolsas, via Programa Universidade para Todos (Prouni)<sup>1</sup>, e incremento do financiamento pelo Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino

---

<sup>1</sup> O Prouni, instituído por meio da Lei n.º 11.096, de 13 de janeiro de 2005 (Brasil, 2005), prevê a renúncia fiscal das instituições privadas, sendo por contrapartida que estas concedam bolsas de estudo a estudantes de baixa renda.

Superior<sup>2</sup> (Fies). De outro, houve a expansão do setor público via Reuni<sup>3</sup> (Brasil, 2007), intensificada pela aprovação da Lei n.º 12.711/2012 (Brasil, 2012), conhecida como Lei de Cotas étnico raciais e sociais<sup>4</sup>, e a criação, em 2007, do Plano Nacional de Assistência Estudantil<sup>5</sup> (Pnaes).

Este conjunto de políticas permitiu o ingresso e contribuiu para a permanência de grupos sociais historicamente excluídos, muitos deles da primeira geração de suas famílias na educação superior: jovens egressos do ensino médio público e de famílias de baixa renda; negros, pardos, indígenas e quilombolas. Eles passaram a compor o que Ristoff (2016, 2019) denominou “novo perfil” de estudantes na educação superior. Desde então, surgiram muitos questionamentos quanto à capacidade de aproveitamento e desempenho destes grupos nas avaliações do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), com argumentos entre a falta de meritocracia e preocupação com a “queda de qualidade” da formação (Feres Júnior; Daflon, 2015).

A fim de contribuir para este debate e para a reflexão sobre a efetividade das políticas implantadas, neste artigo caracterizamos o perfil socioeconômico de concluintes de cursos de licenciaturas de todo o país (matemática, educação física, ciências biológicas, letras e pedagogia) e identificamos variáveis institucionais que interferem no desempenho do curso de pedagogia ao longo de uma década de Enade – série 2011, 2014, 2017 e 2021.

---

<sup>2</sup> O Fies, criado pela Lei n.º 10.260, de 12 de julho de 2001 (Brasil, 2001), concede financiamento a estudantes de cursos superiores. As regras de concessão (perfil de estudantes e características de instituições) passaram por diversas alterações ao longo do tempo.

<sup>3</sup> O Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007 (Brasil, 2007) instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni, com o objetivo de expandir o sistema federal, especialmente no interior do país, investindo fortemente na estrutura física e recursos humanos do setor.

<sup>4</sup> A Lei de Cotas dispõe 50% das vagas de instituições de educação superior públicas federais para estudantes que cursaram o ensino médio em escolas públicas. Destas, 50% são destinadas a estudantes com renda familiar per capita até um salário mínimo (SM). Utiliza, ainda, critérios étnico-raciais (pretos, pardos, indígenas e quilombolas) e de pessoas com deficiência.

<sup>5</sup> O Pnaes subsidia a permanência de estudantes do sistema público federal em situação de vulnerabilidade, prevendo assistência em diversos formatos, dentre os quais apoio à moradia, alimentação e transporte.

## RELAÇÃO PERFIL SOCIOECONÔMICO E DESEMPENHO

O Brasil passou por forte expansão da educação superior desde a promulgação da LDB de 1996 (Brasil, 1996). No início dos anos 2000, havia 1.180 instituições de educação superior, 176 públicas e 1.004 privadas, com 2.694.245 matriculados, 67,1% dos quais em instituições privadas (Inep, 2001). Em 2021, a educação superior contava com 2.574 instituições, 313 públicas e 2.261 privadas, e 8.987.120 de matriculados em cursos das modalidades presencial e a distância (Inep, 2022c). Esse crescimento foi acompanhado da implantação de políticas de ação afirmativa (PAA) a partir do primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006), resultantes de lutas de movimentos sociais para a inclusão de sujeitos historicamente excluídos da educação superior (Wittkowski; Meneghel, 2019). As PAA são representativas de “[...] ações que nascem do contexto social, mas que passam pela esfera estatal como uma decisão de intervenção pública numa realidade social [...]” (Boneti, 2011, p. 17).

A democratização do acesso à educação superior, via inclusão de segmentos reconhecidamente excluídos em função de desigualdades sociais, contribuiu de forma significativa para uma nova configuração dos estudantes. Ristoff (2016) assinalou forte aumento percentual de concluintes oriundos de escola pública, famílias de baixa renda, pretos e pardos em instituições federais, em decorrência das Cotas. Senkevics (2021), por sua vez, anotou que, em meados da década de 1990, jovens entre os 40% mais pobres da sociedade representavam apenas 2,7% dos que acessavam a educação superior, mas, em 2015, este índice atingia 16,1%.

O impacto das PAA especificamente nas instituições federais de educação superior (IFES) foi explicitado em estudo da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes); ele destacou que, em 2018, pela primeira vez, o percentual de estudantes negros e pardos (51,2%) ultrapassou o de brancos e a presença de indígenas aldeados cresceu acima de 100% entre 2014 e 2018. (Andifes, 2019).

Para além da constatação sobre mudanças no perfil, diversos estudos passaram a analisar o desempenho acadêmico a partir das PAA. A revisão bibliográfica realizada

para esta pesquisa mostrou que, no Brasil, as variáveis mais utilizadas em estudos de perfil e desempenho são: i) socioeconômicas: cor/etnia autodeclarada; renda familiar; sexo; idade; escolaridade da mãe; escolaridade do pai; ii) acadêmicas: recebimento de bolsa ou financiamento no decorrer da graduação; tipo de escola que cursou o ensino médio; situação de trabalho; e iii) institucionais: categoria administrativa e organização acadêmica.

Meireles *et al.* (2021), ao analisarem não-cotistas e cotistas de IFES de diversos cursos, não encontraram diferença estatisticamente significativa nas notas gerais médias dos Enade 2015, 2016 e 2017. E, nos cursos em que houve diferença, a magnitude deste efeito é baixa ou desprezível (segundo o coeficiente de Cohen). No geral, estudos sobre desempenho apontam uma resposta negativa em relação à principal crítica quanto às PAA – de que políticas de acesso à educação superior por vias “não tradicionais” reduzem a qualidade dos estudantes e da formação nos cursos.

Senkevics (2021) identificou que estudantes no primeiro quartil de renda possuem baixa probabilidade de obterem boas notas no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e acessarem a educação superior. Em contrapartida, estudantes no terceiro quartil de renda não só têm maior probabilidade de bons resultados no exame, como maior probabilidade de se matricularem na ES, ainda que com baixo desempenho, pois podem pagar uma instituição privada. Segundo o autor, portanto, a renda provoca efeitos dobrados quando se considera o desempenho no Enem e as chances de acesso à educação superior.

Santos, Oliveira e Becker (2021) destacam correlações entre renda e escolaridade dos pais com o desempenho dos estudantes. Os autores asseveram correlação positiva entre alto rendimento e escolaridade dos pais e, ainda, que seus efeitos são motivados pelo cenário de que pais mais escolarizados tendem a ter maiores rendimentos e, por conseguinte, são propensos a investir mais na educação dos filhos.

No entanto, diversas pesquisas evidenciam que o acesso à educação superior por meio dos critérios de renda, por si só, não garante a permanência dos estudantes. Oliveira (2019) argumenta que a garantia de permanência e consequente conclusão do curso com qualidade está articulada a condições socioeconômicas e acadêmicas, sendo fundamental analisar seus efeitos no desempenho dos estudantes. Nesta linha, Wainer

e Melguizo (2017) analisam o desempenho de cotistas do Prouni e com financiamento do Fies, concluindo que eles não apresentam diferenças relevantes de resultado. No entanto, estudantes com bolsas Prouni têm rendimento significativamente superior ao de seus colegas sem a bolsa.

Knop e Collares (2019), ao compararem ingressantes e concluintes do Enade entre os triênios 2008-2010 e 2011-2013, mostraram que estudantes de menor renda familiar têm menor probabilidade de concluírem seus cursos, ainda mais quando calculada a interação de renda familiar com cursos em que o retorno econômico é maior. Sugerem, assim, uma relação positiva entre conclusão de cursos com retornos maiores e renda familiar mais alta. Apontam, ainda, uma relação direta entre fatores como a escolaridade do pai e renda com a possibilidade de conclusão de cursos, particularmente no subcampo privado. Isso porque, segundo as autoras, a seletividade de instituições públicas filtraria o acesso de estudantes com menores chances de sucesso<sup>6</sup>, devido ao seu desempenho acadêmico durante o curso, diminuindo os efeitos daqueles fatores para estudantes de IES públicas.

Bittencourt, Santa Maria e Bertolin (2022), usando microdados do curso de pedagogia no Enade 2017, investigaram o efeito de características sociodemográficas e variáveis associadas ao *background* social no conceito Enade. Os autores identificaram que as características individuais com maior efeito positivo nos resultados do exame foram: menor idade média da turma; maior renda familiar; ingresso por PAA; menor quantidade de estudantes de escolas de ensino médio públicas; e mais de 4h de estudos semanais.

Quanto ao efeito das modalidades presencial e a distância (EaD), Cortelazzo e Elisei (2022) analisaram as notas médias de concluintes dos ciclos Enade 2015, 2016 e 2017, identificando suas nuances no desempenho. Embora os conceitos individuais sejam maiores na modalidade presencial, os autores perceberam grande variabilidade no desempenho decorrente do tamanho das turmas, com tendência de queda na média daquelas com quantidades expressivas de estudantes, especialmente na modalidade EaD. Outro resultado relevante: a diferença de conceitos na modalidade EaD de

---

<sup>6</sup> Cabe lembrar que o estudo das autoras abarca um período anterior à Lei de Cotas nas IES públicas.

instituições públicas e privadas não foi estatisticamente significativa, porém, os conceitos foram visivelmente maiores em turmas presenciais de instituições públicas.

O estudo bibliográfico mostrou haver consenso quanto à influência, no desempenho acadêmico, de fatores do *background* social, especialmente a renda familiar, conferindo importância a políticas de apoio à permanência (financiamento e bolsas). Também relevantes, mas menos exploradas nos estudos, identificamos idade e tamanho da turma. Quanto à modalidade, embora a EaD seja associada à queda de qualidade, o modelo de oferta, em especial o tamanho da turma (mas que também envolve a forma de entrega de conteúdos, atuação de tutores, sistema avaliativo), se mostrou importante, o que gera diferença de desempenho entre IES públicas e privadas.

Os estudos sobre o novo perfil e as variáveis que intervêm nas condições de permanência e desempenho, embora apontem com recorrência diferenças entre tipos institucionais e modalidades de ensino, pouco exploram as correlações deste viés de análise – justamente o que exploramos a seguir.

## METODOLOGIA

Esta pesquisa adotou abordagem mista que reúne dados quantitativos e qualitativos, potencializando reflexões sobre eventos que demandam análises mais complexas e aprofundando o olhar destes enfoques quando utilizados separadamente. Para Dal Farra e Fetters (2017), a eficácia desta abordagem na educação proporciona o aprimoramento de processos e direciona para caminhos investigativos inovadores.

O recorte temporal, que abrange um período de quatro edições do Enade - anos de 2011, 2014, 2017 e 2021 - e perfaz uma década, é adequado por permitir identificar características de perfil e de desempenho de concluintes antes e depois das PAA. A seleção das licenciaturas de pedagogia, letras, matemática, educação física e biologia, por sua vez, atende à visão da formação de professores em diversas áreas do conhecimento.

Para a análise do perfil dos concluintes utilizamos os microdados gerados quando da aplicação do Questionário do Estudante do Enade pelo Instituto Nacional

de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (disponível no sítio eletrônico). Vale ressaltar que estes dados, autodeclarados, detêm representatividade altíssima do universo de concluintes, uma vez que a resposta ao questionário é obrigatória a todos os inscritos no exame. A apreciação do perfil considerou a moda<sup>7</sup> das distribuições de seis variáveis: (i) cor/raça; (ii) escola onde concluiu o ensino médio; (iii) renda familiar; (iv) ingresso por meio de políticas de ação afirmativa; (v) escolaridade da mãe; e (vi) situação de trabalho.

A análise de desempenho considerou, para o mesmo recorte temporal (dados Enade de 2011, 2014, 2017 e 2021), os resultados dos concluintes segundo os tipos institucionais (organização acadêmica e categoria administrativa) e modalidade de ensino que cursaram. Foram utilizadas as médias institucionais, encontradas nas Sinopses Estatísticas do Exame<sup>8</sup>, limitadas ao curso de pedagogia que detém o maior número de matriculados e de concluintes do país. Importa observar que, como as médias da nota geral do Enade expressam resultados não comparáveis entre as diferentes edições do exame<sup>9</sup>, a análise se deteve na variação das posições relativas (ou distribuição) ocupadas pelos distintos tipos institucionais e modalidades.

### **CARACTERÍSTICAS DE PERFIL NO PERÍODO 2011 A 2021**

Inicialmente, chamamos a atenção para o fato de que todas as variáveis de perfil analisadas tiveram alterações ao longo da série 2011-2021. No que refere à cor/raça declarada, em 2011 nenhuma das licenciaturas tinha soma de pretos e pardos que ultrapassasse a moda de brancos, que preponderavam com variações de 37,8% em Letras a 47,6% em Ciências Biológicas (consideradas também as taxas de não-resposta). Contudo, houve paulatino aumento da diversidade racial e, em 2021, o total de pretos

---

<sup>7</sup> Moda é uma medida de tendência central em uma distribuição, correspondendo à categoria de resposta que ocorre com maior frequência (Ott; Longnecker, 2008).

<sup>8</sup> Este recurso foi utilizado pois as atualizações nas bases de dados do Inep já não permitem investigar as variáveis do perfil do concluinte individualmente (provenientes dos microdados) em sua relação com o desempenho; mas apenas o desempenho segundo os agrupamentos institucionais.

<sup>9</sup> O cálculo das notas individuais e do conceito Enade de um curso passam apenas por um processo de padronização e reescalamento (Inep, 2019, 2023), não sendo as provas estruturadas a partir de banco de questões que permita comparabilidade, conforme a Teoria de Resposta ao Item.



e pardos somados passou a ser maior que a de brancos em todos os cursos. As maiores alterações do período ocorreram em pedagogia, educação física e ciências biológicas, cujos índices de estudantes pretos/pardos foram, respectivamente, 9,8%/35,3%; 11,7%/32,8% e 10,5%/34,4%, e o de brancos 37,5%, 31,4% e 36,8%.

Quanto ao tipo de escola onde concluiu o Ensino Médio, em 2011 os egressos de escola pública eram, em seu menor índice, 59,9% (educação física); o maior era 67,2% (pedagogia). Em 2021, porém, o menor índice foi 65,4% (letras) e o máximo alcançou 82,7% (educação física), em forte incremento do acesso de egressos de ensino médio público em cursos de licenciatura. Mas a alteração da renda familiar foi a mais visível e significativa no que refere ao perfil dos concluintes, como mostra a distribuição de respostas da Tab. 1, a seguir, segundo o curso e a faixa de renda.

Tabela 1 – Distribuição da renda familiar de concluintes de licenciaturas selecionadas em salários-mínimos – Brasil (2011/2014/2017/2021)

Curso	Ano	Não respondeu	Até 1,5 salário-mínimo	De 1,5 a 3	De 3 a 4,5	De 4,5 a 6	De 6 a 10	De 10 a 30	Acima de 30
Pedagogia	2011	21,2%	10,7%	27,9%	18,4%	9,3%	8,8%	3,4%	0,3%
	2014	11,5%	24,6%	32,7%	16,6%	7,8%	5,2%	1,6%	0,1%
	2017	11,8%	29,3%	32,2%	16,1%	5,5%	3,9%	1,1%	0,1%
	2021	13,8%	30,4%	34,1%	11,9%	5,6%	3,3%	0,9%	0,1%
Letras	2011	23,8%	11,4%	25,6%	15,8%	8,6%	9,6%	4,8%	0,4%
	2014	17,0%	23,6%	27,7%	14,7%	7,6%	6,6%	2,5%	0,2%
	2017	17,3%	27,9%	26,0%	14,3%	6,9%	5,3%	2,1%	0,2%
	2021	19,7%	25,0%	27,4%	12,7%	7,3%	5,7%	2,0%	0,2%
Matemática	2011	19,2%	11,0%	26,0%	18,4%	10,0%	10,6%	4,5%	0,4%
	2014	15,3%	21,6%	28,6%	16,6%	8,4%	7,0%	2,4%	0,2%
	2017	14,9%	26,5%	27,5%	16,3%	6,8%	5,7%	2,2%	0,1%
	2021	17,0%	24,4%	27,9%	13,6%	8,2%	6,3%	2,3%	0,2%
Educação Física	2011	19,5%	8,6%	22,5%	18,4%	11,0%	12,4%	6,8%	0,9%
	2014	15,4%	17,3%	28,7%	17,5%	10,0%	7,8%	3,1%	0,3%
	2017	16,5%	25,2%	28,6%	16,3%	6,5%	5,0%	1,8%	0,1%
	2021	20,8%	25,3%	29,6%	12,2%	6,3%	4,4%	1,3%	0,1%
Ciências Biológicas	2011	15,4%	11,7%	25,9%	18,7%	10,2%	11,5%	5,7%	0,7%
	2014	15,2%	23,3%	28,7%	14,9%	8,2%	7,0%	2,5%	0,2%
	2017	15,3%	29,3%	27,6%	14,4%	6,2%	5,2%	1,9%	0,1%
	2021	14,5%	30,9%	30,0%	11,7%	6,5%	4,5%	1,7%	0,2%

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos microdados do Enade (Inep, 2012a, 2015a, 2018a, 2022b).

A maior mudança ocorreu entre 2011 e 2014, quando a proporção de concluintes com renda familiar “Até 1,5 salário-mínimo (SM)” praticamente duplicou em todas os cursos analisados. O percentual de concluintes na faixa de renda “De 1,5 a 3 SM” também apresentou pequeno aumento no período, com algumas poucas variações para cima do percentual inicial. O total de concluintes nestas duas faixas de renda (máximo de 3 SM), em 2011, sequer alcançava 40% dos estudantes nos diferentes cursos. Mas esta situação se mostrou bastante distinta em 2021, quando o curso com menor percentual nesta condição matemática tinha 52,3% de concluintes nesta faixa de renda, e o maior, pedagogia, chegou a 64,5%.

Ao mesmo tempo, houve queda vertiginosa de concluintes nas três maiores faixas de renda familiar (acima de 6 SM), a mais significativa na “De 10 a 30 SM”. Em 2011, a somatória das três maiores faixas de renda se encontrava entre 12,5% (pedagogia) e 20,1% (educação física) – índices baixos em comparação a cursos como Medicina, Arquitetura e Engenharia (Ristoff, 2016). No entanto, em 2021, este seletivo grupo ficou ainda mais restrito: pedagogia, curso com menos concluintes nesta faixa, passou a 4,3%, e matemática, o maior, a 8,8%. A tabela 1 permite observar ainda que, ao longo do período 2011-2021, a diminuição dos índices nestas faixas de renda foi constante, à exceção dos cursos de matemática e letras que, na passagem de 2017 para 2021, tiveram pequeno aumento.

O fenômeno da baixa renda familiar de concluintes de licenciatura já fora observado por Gatti (2010) e Ristoff (2016), juntamente com a baixa demanda por estes cursos nos campi brasileiros. Ele é representativo do que Knop e Collares (2019) denominam ‘Desigualdade Efetivamente Mantida’, que parece ter se intensificado nas licenciaturas após a implantação das PAA. De um lado, a baixa concorrência facilita o acesso de indivíduos de classes populares, sem condições de buscar cursos com alta procura; de outro, como alerta Gatti (2012, p. 96), a remuneração recebida por professores no Brasil não “corresponde ao seu nível de formação, à jornada de trabalho que têm e às responsabilidades sociais que carregam”, afetando a representação social da profissão/da carreira e, por conseguinte, sua capacidade de atrair jovens.

Esse conjunto de alterações no perfil socioeconômico (raça/cor, escola de conclusão do ensino médio, renda familiar) é condizente com o quantitativo de

concluintes que afirmou ter ingressado na ES por meio de PAA. Em todos os cursos houve importante incremento de afirmações para esta questão – entre 6,7 e 15,8 pontos percentuais. O maior se deu em ciências biológicas que, de 13,6% de ingressantes por PAA em 2011, passou a 29,4% em 2021. A exceção foi pedagogia onde, curiosamente, houve aumento de respostas negativas a esta pergunta - era 62,9%, em 2011, e foi a 70,5% em 2021.

Podemos inferir que estas mudanças no perfil se relacionam não apenas a PAA de acesso, mas também a programas governamentais visando a permanência de estudantes baixa renda, como o PNAES, válido para instituições públicas federais. E, ainda, ao direcionamento de benefícios (bolsas e financiamento) a estudantes de instituições privadas, como Prouni e Fies, voltados àqueles com renda familiar comprovadamente nas faixas “Até 1,5 SM” e “Entre 1,5 e 3 SM”.

Este conjunto de dados revela, portanto, que as políticas públicas de expansão do acesso e apoio à permanência na educação superior para camadas populares foram efetivas para os cursos de licenciatura no período analisado. No entanto, merece atenção o ocorrido com duas variáveis: escolaridade da mãe e situação de trabalho. No caso de escolaridade da mãe, considerado o fator de desempenho mais determinante em alguns estudos (Bertolin; Mccowan; Bittencourt, 2023; Knop; Collares, 2019; Santos; Oliveira; Becker, 2021), os dados da Tab. 2 apontam os distintos comportamentos desta variável nos cursos analisados para o período 2011-2021, denotando a complexidade do impacto das PAA em termos de inclusão e democratização da educação superior.

Tabela 2 – Distribuição da escolaridade da mãe de concluintes de licenciaturas selecionadas – Brasil (2011/2014/2017/2021)

Curso	Ano	Não respondeu	Nenhuma	Ensino Fundamental I	Ensino Fundamental II	Ensino médio	Graduação	Pós-graduação
Pedagogia	2011	21,3%	9,6%	37,5%	10,4%	14,8%	4,5%	2,0%
	2014	11,5%	12,3%	40,0%	12,2%	16,9%	4,7%	2,6%
	2017	11,8%	10,0%	38,4%	13,2%	18,6%	5,1%	2,9%
	2021	13,8%	8,6%	34,4%	13,2%	20,9%	5,8%	3,4%
Letras	2011	23,8%	7,1%	29,4%	10,8%	18,6%	6,9%	3,5%
	2014	17,0%	9,1%	30,1%	12,7%	20,1%	6,9%	4,2%
	2017	17,3%	7,0%	27,5%	13,2%	22,3%	7,7%	4,8%
	2021	19,7%	5,7%	24,0%	12,2%	23,4%	8,7%	6,3%
Matemática	2011	19,2%	7,0%	31,4%	13,2%	19,8%	6,0%	3,3%
	2014	15,3%	9,1%	31,8%	14,3%	20,1%	5,8%	3,6%
	2017	14,9%	6,9%	29,1%	14,8%	22,6%	7,3%	4,4%
	2021	17,0%	5,7%	25,5%	13,3%	24,6%	8,1%	5,7%
Educação Física	2011	19,5%	2,7%	19,1%	12,2%	26,9%	12,8%	6,7%
	2014	15,4%	4,2%	21,4%	14,7%	27,7%	10,4%	6,3%
	2017	16,5%	3,5%	20,8%	14,6%	28,5%	10,2%	5,9%
	2021	26,8%	5,2%	25,8%	16,1%	5,1%	12,7%	8,2%
Ciências Biológicas	2011	15,4%	4,2%	24,5%	12,3%	25,3%	12,2%	6,1%
	2014	15,2%	6,1%	25,2%	13,3%	25,1%	9,7%	5,4%
	2017	15,3%	5,3%	25,1%	13,7%	25,5%	9,6%	5,5%
	2021	14,5%	4,4%	21,5%	13,4%	28,3%	11,2%	6,8%

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos microdados do Enade (Inep, 2012a, 2015a, 2018a, 2022b).

A despeito da diminuição da renda familiar, houve aumento da escolaridade das mães em todos os cursos entre 2011-2021, com exceção de educação física, que registrou queda. Caiu o percentual de mães sem escolaridade e com Ensino Fundamental I (EF I), e cresceu o índice com EF II e ensino médio completo (apenas educação física registrou, nesta faixa, queda brusca de 26,9% para 5,1%). O percentual de mães com graduação e pós-graduação também tendeu a aumentar; somente em ciências biológicas, e novamente educação física, foram mantidos os índices de 2011. Este aumento da escolaridade das mães nas licenciaturas pode ser indicativo de um outro fenômeno a ser aprofundado: apesar de ter havido aumento dos anos de escolarização da população brasileira houve, na década em estudo, diminuição da renda familiar.

Vale ressaltar, ainda, a exceção apresentada pela licenciatura em educação física nesta variável, ao revés da tendência das demais, como efeito possível de uma expansão tardia em relação a outras licenciaturas, em especial na EaD, como aponta Padilha (2022). Revela a autora que, neste curso, as matrículas EaD se tornaram significativas apenas a partir de 2014, chegando a 46,5% em 2019.

Quanto à situação de trabalho, os dados analisados também mostram algumas variações, como descreve a Tab. 3.

Tabela 3 - Distribuição da situação de trabalho dos concluintes de licenciaturas selecionadas em horas semanais - Brasil (2011/2014/2017/2021)

Curso	Ano	Não respondeu	Não estou trabalhando	Trabalho eventualmente	Trabalho até 20h semanais	Trabalho de 21 a 39h	Trabalho 40h ou mais
Pedagogia	2011	21,4%	17,7%	4,8%	11,0%	16,8%	28,3%
	2014	11,5%	19,9%	5,9%	13,7%	14,5%	34,5%
	2017	11,8%	26,9%	6,1%	10,7%	13,3%	31,1%
	2021	13,8%	25,3%	8,0%	8,4%	11,9%	32,5%
Letras	2011	24,0%	19,2%	6,7%	11,1%	14,8%	24,2%
	2014	17,0%	21,8%	7,5%	13,4%	12,5%	27,7%
	2017	17,3%	29,4%	7,7%	10,8%	11,4%	23,3%
	2021	19,7%	24,3%	8,2%	8,8%	12,4%	26,5%
Matemática	2011	19,4%	16,8%	5,7%	8,6%	16,4%	33,1%
	2014	15,3%	17,9%	6,7%	11,4%	13,0%	35,7%
	2017	14,9%	25,7%	8,6%	9,5%	11,2%	30,1%
	2021	17,0%	22,0%	7,9%	7,4%	11,1%	34,6%
Educação Física	2011	19,6%	26,2%	8,3%	11,2%	14,6%	20,1%
	2014	15,4%	23,1%	9,2%	13,4%	13,2%	25,7%
	2017	16,5%	28,8%	10,2%	10,4%	10,7%	23,4%
	2021	20,8%	21,3%	9,8%	7,8%	10,0%	30,4%
Ciências Biológicas	2011	15,5%	34,4%	6,3%	8,0%	12,2%	23,6%
	2014	15,2%	34,3%	7,2%	9,3%	9,4%	24,6%
	2017	15,3%	41,3%	7,3%	7,4%	7,6%	21,1%
	2021	14,5%	38,2%	8,7%	6,3%	8,2%	24,1%

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos microdados do Enade (Inep, 2012a, 2015a, 2018a, 2022b).

No geral, entre 2011 e 2021, todos os cursos têm comportamento similar para “trabalho eventual”, que pouco cresceu no período (entre 1,5 p.p. e 3,2 p.p); e “trabalho parcial até 20h semanais” e “trabalho parcial de 21h a 39h/semanais”, que apresentam

pequena queda (entre 1,2 p.p e 5,3 p.p.). Na categoria “trabalho tempo integral (de 40 horas semanais ou mais)” houve algum crescimento em todas as licenciaturas (entre 1,5 p.p. e 4,3 p.p), à exceção de educação física, onde o aumento foi significativo (10,3 p.p) e, mais uma vez, pode estar relacionado ao aumento de cursos EaD.

Alterações de maior magnitude foram observadas, em todas as licenciaturas, na categoria “não estou trabalhando”, que aumentou entre 3,8 p.p. (ciências biológicas) e 7,7 p.p. (pedagogia). Este índice atingiu o pico em 2017, quando as variações positivas foram de 2,7 p.p. (ed. física) a 10,2 p.p. (letras) se comparadas a 2011. Apenas educação física, mais uma vez, contrariou a tendência de outros cursos e a sua própria, tendo queda nesta categoria entre 2017 e 2021 e acumulando menos 4,9 p.p. de 2011 a 2021.

Para a compreensão destes dados importa lembrar que, em 2014, 53% dos matriculados em cursos presenciais de IES privadas tinham contratos do Fies (Inep, 2022a). No período analisado, o número de contratos ativos neste programa manteve-se praticamente idêntico: eram 220 mil em 2011 e 221 mil em 2021; mas, entre 2014 e 2017, havia cerca de 1 a 1,5 milhão de estudantes de graduação com esse financiamento do governo federal (Inep, 2022a). E o quantitativo de “outras bolsas ou financiamentos”<sup>10</sup>, entre 2011 a 2021, saltou de 855 mil para 2 milhões (Inep, 2022a).

Cabe considerar, portanto, a possibilidade de que o aumento de respostas “não estou trabalhando”, principalmente no ano 2017, tenha influência destes programas e apoios – ainda que tenha aumentado o índice de concluintes de baixa renda familiar.

As alterações das categorias de resposta à variável situação de trabalho entre os anos 2011-2021 revelam distintos perfis de estudantes, como aponta Galleão (2020): os que se dedicam exclusivamente aos estudos; os que estudam e trabalham; e, ainda, aqueles cuja principal atividade é o trabalho, denominados trabalhadores-estudantes. Embora o tema exija análises mais profundas, que atentem inclusive para mudanças no mundo do trabalho, esta classificação permite ampliarmos a análise de alterações no perfil de estudantes, para a identificação de características reveladoras do perfil ‘médio’ do concluinte de cada licenciatura: há cursos com mais trabalhadores-

---

<sup>10</sup> Essa categoria de resposta abrange todos os financiamentos, reembolsáveis ou não, que um estudante pode ter acesso com exceção de Fies e ProUni. (Inep, 2022a).

estudantes, como matemática (34,6%) e pedagogia (32,5%), e cursos onde eles puderam se dedicar mais aos estudos, como ciências biológicas - 38,2% não trabalham.

No geral, os dados obtidos apontam para uma intensificação de movimentos de democratização após a implantação de PAA, apontados nos estudos de Ristoff (2016), como aumento paulatino, ainda que pequeno, de concluintes que não trabalham, e ampliação de concluintes cuja renda familiar está nas menores faixas salariais. Chama a atenção, porém, que o crescimento de concluintes com baixa renda familiar não significou aumento proporcional de trabalhadores-estudantes, haja visto que a quantidade destes sujeitos nas licenciaturas já era significativa no início do período (Gatti, 2010). Este dado chama a atenção para a realidade dos cursos de licenciatura, em que trabalhadores-estudantes e estudantes-trabalhadores são a maior parte no corpo de matriculados, gerando consequências para a implementação de currículos e ações pedagógicas, ou seja, conferindo o tom e ritmo da formação, com implicações no que refere à permanência e sucesso nos estudos.

O conjunto de fenômenos observados ao longo desta década, seja por meio dos efeitos das políticas públicas de acesso, da expansão da modalidade EaD ou da oscilação da oferta de bolsas governamentais de apoio à permanência, torna necessário aprofundar, por meio de pesquisas qualitativas, seu impacto nos diferentes cursos. Mas, em todos os casos, revela a complexidade da inclusão e democratização da educação superior, impactada de forma direta não apenas por políticas e fatores externos às instituições, mas também pelas características de formação das instâncias formadoras, como veremos a seguir.

## **FATORES INSTITUCIONAIS, MODALIDADE E DESEMPENHO NO ENADE**

Nesta seção, apresentamos resultados da análise do desempenho dos cursos de pedagogia no Enade 2011, 2014, 2017 e 2021, em sua relação com a modalidade de ensino e variáveis institucionais, em termos de organização acadêmica (faculdade, centro universitário, universidade e centro federal de educação tecnológica); categoria

administrativa: pública (nas esferas municipal, estadual e federal e a especial<sup>11</sup>) e privada (com e sem fins lucrativos) e modalidade de ensino (presencial e EaD).

A Tab. 4 retrata a distribuição dos concluintes de pedagogia no período 2011-2021, permitindo identificar o fenômeno da expansão (de 76,3%) no âmbito da modalidade de ensino e dos tipos institucionais.

Tabela 4 - Quantidade de participantes de cursos de pedagogia no Enade por tipo institucional e modalidade de ensino - Brasil (2011-2021)

Tipo Institucional	Presencial		EaD	
	2011	2021	2011	2021
<b>Categoria Administrativa</b>	47.153	41.142	40.606	113.609
Pública	15.428	17.006	6.492	7.709
Federal	5.225	8.115	2.491	2.542
Estadual	9.409	7.965	4.001	4.968
Municipal	794	848	0	199
Especial	0	78	0	0
<b>Privada</b>	31.725	24.136	34.114	105.900
Privada com fins lucrativos	13.781	14.863	15.826	92.642
Privada sem fins lucrativos	17.944	9.273	18.288	13.258
<b>Organização Acadêmica</b>	47.153	41.142	40.606	113.609
Universidade	23.260	22.730	27.042	73.546
Centro Universitário	4.056	6.616	5.020	31.914
Faculdade	19.797	11.236	8.211	7.461
IF/Cefet	40	560	333	688

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Sinopses Estatísticas do Enade (Inep, 2012b, 2015b, 2018b, 2022c).

Os dados revelam que a expansão ocorreu em um contexto de reconfiguração da modalidade de oferta do curso; em 2011, 48,2% dos participantes do exame que concluíram no segmento privado eram do presencial; em 2021, esse número caiu a 18,6%. O dado denota a explosão da oferta de cursos de pedagogia EaD no país na década em análise, de 210,4%, enquanto a modalidade presencial foi reduzida a 23,9%. Vale observar, porém, a diferença de comportamento entre privadas com e sem fins lucrativos, pois o crescimento EaD deu-se unicamente em instituições lucrativas; nas

<sup>11</sup> Especial é tipo de categoria administrativa aplicada a IES de caráter público estadual ou municipal, mas que, por motivos históricos diversos, cobram mensalidades (Inep, 2024).



sem fins lucrativos houve, ao contrário, forte queda no número de concluintes, tanto na modalidade presencial quanto na EaD (48,3% e 27,5%, respectivamente).

As instituições públicas vivenciaram a expansão de outra forma, com aumento geral da oferta em ambas modalidades: 10,2% no presencial e 18,7% na EaD, mas com diferentes características. Houve crescimento na modalidade presencial nas federais de forma significativa (55,3%) e, nas municipais, onde há baixa representação (apenas 199 concluintes em 2021), ele foi mínimo (apenas 6,8%). Nas estaduais não se repete o movimento das federais: a EaD cresceu 24,2% e houve queda de 15,3% no presencial. O registro nas especiais é insignificante, razão pela qual não será analisado adiante.

Considerada a expansão pública e privada, em 2021 o primeiro segmento foi responsável por formar 41,3% dos concluintes de pedagogia do Enade na modalidade presencial (eram 32,7% em 2011), e por apenas 6,8% dos concluintes na EaD (era 16,0% em 2011). Por consequência, o segmento privado formou 93,2% dos concluintes EaD, dos quais 81,5% em instituições com fins lucrativos e 11,7% em IES sem fins lucrativos.

A Tab. 4 mostra que a expansão da pedagogia EaD se deu por meio de universidades (172,0%) e, especialmente, centros universitários (535,7%). Ambos tipos institucionais formavam, em 2021, respectivamente, 64,7% e 28,1% dos concluintes. Também chama a atenção a expansão, nas modalidades presencial e EaD, dos IF/Cefet entre 2011-2021, mas cuja participação no Enade, em 2021, representava apenas 1,4% do presencial e 0,8% da EaD. Quanto às faculdades, notamos que no período analisado houve queda de participantes do Enade em ambas modalidades.

Estes dados, confrontados à baixa de respostas dos concluintes de pedagogia que acessaram a educação por meio de PAA, apontam a relevância da expansão da oferta EaD no setor privado para o perfil dos concluintes, bem como para nuanças das análises de desempenho no exame. Pois, de um lado, identificamos a massificação do acesso das instituições privado-mercantis, com apoio do Fies e Prouni; de outro, a expansão das públicas sob o impacto das PAA de acesso (além da lei de cotas nas federais, quase todas as estaduais implantaram políticas claras nesta direção) e de permanência (Pnaes).

Vejamos a seguir, na Tab. 5, o desempenho das instituições por meio das médias das notas gerais no Enade, entre 2011 e 2021, segundo a organização acadêmica e categoria administrativa.

Tabela 5 – Notas médias dos concluintes de cursos de pedagogia por organização acadêmica e categoria administrativa – Brasil (2011/2014/2017/2021)

(continua)

Ano	Curso / Categoria Administrativa	Total	Organização Acadêmica			
			Universidade	Centro Universitário	Faculdade	IF/Cefet
2011	PEDAGOGIA	47,73	47,84	47,55	47,62	45,90
	Pública	48,46	48,53	52,73	47,83	45,90
	Federal	51,28	51,61	-	44,40	45,90
	Estadual	46,85	46,71	-	51,36	-
	Municipal	48,31	53,66	52,73	45,60	-
	Especial	-	-	-	-	-
	Privada	47,49	47,36	47,53	47,62	-
	Privada com fins lucrativos	47,25	47,98	46,23	47,28	-
2014	PEDAGOGIA	46,68	47,00	46,85	45,95	43,62
	Pública	49,07	49,36	45,33	47,18	43,62
	Federal	50,80	51,27	-	42,99	43,62
	Estadual	47,91	47,77	-	50,04	-
	Municipal	46,16	51,21	45,33	44,17	-
	Especial	-	-	-	-	-
	Privada	45,84	45,43	46,86	45,87	-
	Privada com fins lucrativos	44,96	44,16	46,23	45,33	-
2017	PEDAGOGIA	42,42	42,89	42,10	41,65	51,86
	Pública	45,65	45,88	46,97	42,00	51,86
	Federal	46,77	46,79	-	36,13	51,86
	Estadual	44,80	44,81	-	44,65	-
	Municipal	43,71	48,18	48,21	40,01	-
	Especial	41,64		43,09	41,37	-
	Privada	41,56	41,09	42,08	41,62	-
	Privada com fins lucrativos	41,13	40,69	41,53	41,22	-
2021	PEDAGOGIA	36,34	36,67	36,31	34,41	40,79
	Pública	43,35	43,91	38,21	36,80	40,79
	Federal	44,92	45,71	-	35,21	40,79

Ano	Curso / Categoria Administrativa	Total	Organização Acadêmica			
			Universidade	Centro Universitário	Faculdade	IF/Cefet
2021	Estadual	42,55	42,77	-	36,59	-
	Municipal	38,46	41,01	35,07	37,54	-
	Especial	43,12	-	48,89	36,72	-
	Privada	35,00	34,52	36,30	34,24	-
	Privada com fins lucrativos	34,66	34,22	36,23	33,35	-
	Privada sem fins lucrativos	36,57	36,40	36,55	37,01	-

(conclusão)

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Sinopses Estatísticas do Enade (Inep, 2012b, 2015b, 2018b, 2022c).

A comparação entre a média geral de instituições públicas e privadas mostra que a distância entre elas, em 2011, era 0,92 a favor de públicas, e passou a 8,35 em 2021. Essa crescente diferença aponta para efeitos negativos da massificação de pedagogia no setor privado mercantil, à medida que a ampliação da distância entre o desempenho médio deste em relação ao público tornou-se muito grande.

Quanto à análise das posições das médias de cada organização acadêmica<sup>12</sup>, é reveladora de grande variação de desempenho dos diferentes tipos institucionais ao longo das edições do Enade. Embora as universidades tenham obtido a maior média geral nos anos 2011 e 2014 (47,84 e 47,0, respectivamente), os IF/Cefet, que nos anos referidos ocupavam a última posição (45,90 e 43,62, respectivamente), passaram à primeira colocação nas edições de 2017 (51,86 de média) e 2021 (média de 40,79). Com isso, as universidades passaram à segunda posição (com 40,79 em 2017 e 36,67 em 2021), mas devido ao pior desempenho das instituições privadas, cuja diferença em relação às públicas aumentou 9,39 pontos no período. As faculdades públicas e privadas, por sua vez, não tiveram posição de destaque em nenhuma das edições do exame, com média geral na última posição em 2017 (41,65) e 2021 (34,41).

No que refere aos centros universitários, as médias estiveram sempre um pouco abaixo das universidades em toda a série, embora próximas. Se analisados somente os do setor público, numericamente pouco representativos, não parece possível apontar

<sup>12</sup> Vale ressaltar que, em 2021, as universidades abrigavam 62,2% dos concluintes de pedagogia presencial e EaD; centros universitários detinham 24,9%, faculdades 12,1% e IF/Cefet, instituições exclusivamente públicas e federais, apenas 0,8%.

tendências. No caso dos centros universitários privados, os sediados em instituições privadas sem fins lucrativos tiveram as maiores médias do setor privado (acima de universidades e faculdades) durante o período 2011-2021; os centros de privadas mercantis também se destacaram, no período, por médias maiores que de universidades.

Entre as faculdades, a média das notas gerais das três primeiras edições dos exames (2011, 2014 e 2017) das públicas estaduais esteve na primeira posição; a das privadas sem fins lucrativos na segunda. Em 2021 houve uma inversão, e estas últimas passaram à frente.

Os dados apontam que as distintas organizações acadêmicas têm alterações de posição significativas no período analisado em função da categoria administrativa, em mais um indicativo do efeito da massificação. Em 2011, a distância entre a média geral de universidades públicas (48,53) e privadas (47,36) era pequena; mas foi sendo ampliada a cada edição do Enade, tornando-se relevante em 2021: alcançou 9,39 pontos. As universidades públicas tiveram média sempre acima das faculdades em toda a série. E as médias de universidades privadas, por sua vez, se mostraram menores que as de faculdades privadas, com exceção de 2021.

Exclusivamente no âmbito das instituições públicas, identificamos muitas alterações de posição entre 2011 e 2021; mas as notas médias das federais sempre ocuparam a primeira posição em relação às demais. Em 2011 a organização acadêmica pública melhor posicionada foi universidade municipal; em 2014 a universidade federal; em 2017 o IF/Cefet e, em 2021, o centro universitário especial. À luz de Cortelazzo; Elisei (2022), estes resultados são plausíveis em decorrência do número de concluintes por turma e explicam a perda de posição das universidades.

No âmbito das instituições do setor privado, há pouca diferença entre a média das instituições sem e com fins lucrativos; mas a vantagem das primeiras, que era de 0,80 pontos em 2011, foi ampliada ao longo da série analisada, de modo que, em 2021, as IES sem fins lucrativos tinham 2,18 pontos à frente.

Quanto à distribuição das médias por categoria administrativa e modalidade de ensino, a Tab. 6. traz evidências da relevância do ensino presencial para o desempenho no Enade, especialmente nas instituições privadas.

Tabela 6 – Notas médias dos concluintes de cursos de pedagogia por modalidade de ensino e categoria administrativa – Brasil (2011/2014/2017/2021)

Ano	Curso / Categoria Administrativa	Total	Modalidade de Ensino	
			EaD	Presencial
2011	PEDAGOGIA	47,73	45,85	49,35
	Pública	48,46	46,37	49,34
	Federal	51,28	52,91	50,50
	Estadual	46,85	42,30	48,78
	Municipal	48,31	-	48,31
	Especial	-	-	-
	Privada	47,49	45,75	49,36
	Privada com fins lucrativos	47,25	45,86	48,85
	Privada sem fins lucrativos	47,68	45,65	49,75
2014	PEDAGOGIA	46,68	45,42	47,79
	Pública	49,07	50,23	48,69
	Federal	50,80	52,55	50,19
	Estadual	47,91	48,36	47,76
	Municipal	46,16	48,72	46,05
	Especial	-	-	-
	Privada	45,84	44,64	47,27
	Privada com fins lucrativos	44,96	44,11	46,45
	Privada sem fins lucrativos	47,12	45,84	48,00
2017	PEDAGOGIA	42,42	40,54	44,38
	Pública	45,65	45,82	45,61
	Federal	46,77	45,84	47,04
	Estadual	44,80	45,35	44,70
	Municipal	43,71	50,20	42,57
	Especial	41,64	-	41,64
	Privada	41,56	40,10	43,71
	Privada com fins lucrativos	41,13	40,03	43,54
	Privada sem fins lucrativos	42,52	40,37	43,91
2021	PEDAGOGIA	36,34	34,88	40,30
	Pública	43,35	42,53	43,73
	Federal	44,92	41,40	46,13
	Estadual	42,55	43,19	42,15
	Municipal	38,46	40,41	38,01
	Especial	43,12	-	43,12
	Privada	35,00	34,29	37,96
	Privada com fins lucrativos	34,66	34,17	37,61
	Privada sem fins lucrativos	36,57	35,15	38,52

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Sinopses Estatísticas do Enade (Inep, 2012b, 2015b, 2018b, 2022c).

A média da nota geral dos cursos de pedagogia na modalidade presencial foi superior à média da EaD em todas as edições do Enade, atingindo a maior diferença

em 2021 – 5,42 pontos. Mas há peculiaridades na forma com que estas modalidades se apresentam nos setores público e privado.

No caso das instituições públicas, a média da EaD foi maior que a da presencial em 2014 e 2017, embora fossem próximas – maior distância foi 1,54 pontos. Para isso contribuíram, em 2014, o desempenho das federais; em 2017, o das municipais. Nos anos 2011 e 2021, o melhor desempenho foi alavancado pela média presencial das federais. Também para esta situação parece válida a afirmação de que turmas menores (conforme Tab. 4) têm menor desempenho. Cabe assinalar, com relação às estaduais, que a nota média EaD ocupou a última posição entre as públicas por três edições consecutivas, mas, em tendência oposta, em 2021 ocupou a primeira posição do setor.

Quanto às instituições do setor privado, tanto nas sem fins lucrativos quanto nas mercantis, a média geral dos cursos presenciais foi consistentemente maior, na série analisada, do que as médias EaD - 3,61; 2,63; 3,61 e 3,66 pontos a mais, em cada ano. Mas cabe lembrar, conforme já assinalado, que as médias de instituições sem fins lucrativos foram maiores que as das lucrativas, embora nesta situação a diferença não tenha sido relevante.

Considerado o comportamento das médias EaD de instituições públicas e privadas, em 2011 havia pequena diferença (0,62), que se tornou relevante em 2021 (8,24), em novo indicativo de efeitos deletérios na formação em decorrência da massificação mercantil. Ao longo da série analisada, vários tipos institucionais e modalidades se revezaram na representação do melhor desempenho dos cursos de pedagogia do Enade; todos, porém, eram do setor público: EaD das federais em 2011 e 2014; EaD de municipais em 2017; e presencial das federais em 2021.

Os dados da Tab. 6 corroboram o argumento de que a modalidade EaD não implica em má formação e desempenho; mas, como apontou Ristoff (2016): sua qualidade deriva do modelo de oferta do curso. Neste sentido, há grande distinção entre cursos de instituições públicas e privadas nesta modalidade, relacionados ao tamanho das turmas (Cortelazzo e Elisei, 2022), à seleção dos candidatos (Bertolin, McCowan e Bittencourt, 2023), além de formação de docentes e tutores, dentre outros.

Quanto à distribuição das médias gerais de pedagogia no Enade nos anos 2011 a 2021 segundo a organização acadêmica e modalidade de ensino, na Tab. 7,

observamos que as maiores médias da série foram na presencial, com prevalência dos IF/Cefet na primeira posição em 2011, 2017 e 2021 e das universidades no ano de 2014. Nesta modalidade, as maiores médias do período tenderam à sequência: IF/Cefet, universidades, centros universitários e faculdades (estas sempre na última posição).

Tabela 7 – Notas médias dos concluintes de cursos de pedagogia por modalidade de ensino e organização acadêmica – Brasil (2011/2014/2017/2021)

Ano	Curso / Organização Acadêmica	Total	Modalidade de Ensino	
			EaD	Presencial
2011	PEDAGOGIA	47,73	45,85	49,35
	Universidade	47,84	45,79	50,22
	Centro Universitário	47,55	45,87	49,64
	Faculdade	47,62	46,09	48,26
	IF/Cefet	45,90	44,59	56,57
2014	PEDAGOGIA	46,68	45,42	47,79
	Universidade	47,00	45,50	49,29
	Centro Universitário	46,85	46,11	48,02
	Faculdade	45,95	41,48	46,38
	IF/Cefet	43,62	-	43,62
2017	PEDAGOGIA	42,42	40,54	44,38
	Universidade	42,89	40,38	46,06
	Centro Universitário	42,10	41,27	44,89
	Faculdade	41,65	35,80	42,26
	IF/Cefet	51,86	-	51,86
2021	PEDAGOGIA	36,34	34,88	40,30
	Universidade	36,67	34,89	42,45
	Centro Universitário	36,31	35,68	39,16
	Faculdade	34,41	31,07	36,53
	IF/Cefet	40,79	38,32	44,16

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Sinopses Estatísticas do Enade (Inep, 2012b, 2015b, 2018b, 2022c).

No caso das médias da modalidade EaD, os centros universitários tiveram os melhores desempenhos da série, à exceção de 2011, quando ficaram na segunda posição. E, embora as faculdades tenham obtido a maior média desta modalidade em 2011, nos demais anos ficaram na última posição.

Estes dados apontam um efeito persistente da organização acadêmica no bom desempenho no Enade, bem delineado na modalidade presencial; na EaD, porém, ao longo da série a primeira posição é disputada por diversos tipos institucionais (faculdades, centros universitários e IF/Cefet). Esta alternância, mais uma vez, remete

à possibilidade do diferencial no desempenho derivar do tamanho das turmas (Cortelazzo; Elisei, 2022) que, como descrito na Tab. 4, é bastante distinto - desde 2011 as universidades têm muitos mais concluintes que centros universitários.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração das características do perfil de estudantes de cinco licenciaturas e a identificação de variáveis institucionais que influenciam os resultados dos cursos de pedagogia em uma década de Enade (série 2011, 2014, 2017 e 2021) propiciou observar convergências com estudos anteriores e, também, a urgência de políticas de gestão e promoção da qualidade tanto no âmbito do Estado quanto das instituições.

Tornou-se visível a efetividade das PAA de acesso e de apoio à permanência para que, nesta década, maior número de estudantes de camadas populares concluísse a graduação, em especial os oriundos de estratos de renda pouco presentes na educação superior brasileira - inclusive nos cursos de licenciatura, tradicionalmente menos elitizados. Do mesmo modo, foi reforçada a relevância da expansão da EaD no setor privado mercantil para o ingresso deste novo perfil de concluintes. Além disso, identificamos evidências de que a qualidade na modalidade EaD deriva do seu modelo de oferta e, neste sentido, a grande diferença entre cursos de instituições públicas e privadas, à medida que o tamanho das turmas, dentre outros, interferem na formação.

Se diversos estudos têm apontado que as características socioeconômicas dos concluintes (renda familiar, condição de trabalho e de dedicação aos estudos) e que a organização das turmas (independente da modalidade) condicionam a nota Enade, importa problematizar como a gestão do Estado, bem como a dos diversos tipos institucionais, podem lidar com este novo perfil de estudantes, visando apoiar sua permanência e promover efetiva aprendizagem. Afinal, este grande contingente de incluídos tem o direito de concluir a graduação e o Estado, por sua vez, tem o dever de garantir que sua trajetória acadêmica transcorra em condições de promover e assegurar qualidade de formação e de desempenho profissional.

Nesta perspectiva, cientes da enorme complexidade do tema, mas também das implicações da democratização da educação superior (além do acesso, permanência,



participação, êxito nos estudos e vida profissional), como contribuição ao debate trazemos à reflexão dois tópicos. Primeiro: se é fato que a maior parcela dos estudantes matriculados nas licenciaturas frequenta cursos EaD, pois é fundamental que eles recebam maior atenção por parte do Estado, seja no que refere à ampliação e aperfeiçoamento de normativas, seja no acompanhamento dos seus modos de funcionamento, com vistas à qualidade. Segundo: diante do novo perfil de estudantes a incluir na educação superior, é determinante às instituições buscar conhecer suas especificidades, de forma a elaborar currículos, metodologias de ensino, práticas avaliativas, dentre outros, adequadas às demandas destes sujeitos, dando suporte à sua permanência, sem perder de vista os objetivos e exigências próprios de uma formação acadêmica de alto nível.

## REFERÊNCIAS

ANDIFES, 2019. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural do(as) Graduandos(as) das IFES – 2018**. Brasília, 2019.

BERTOLIN, J.; MCCOWAN, T.; BITTENCOURT, H. R. Expansion of the Distance Modality in Brazilian Higher Education: Implications for Quality and Equity. **Higher Education Policy**, v. 36, n. 2, p. 231-249, jun. 2023.

BITTENCOURT, H. R.; SANTA MARIA, D. M.; BERTOLIN, J. Fatores associados ao desempenho no Enade na área de Pedagogia. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, v. 11, n. 20, p. 1-16, 2022.

BONETI, L. W. **Políticas públicas por dentro**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei n.º 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos – Prouni. Brasília: Presidência da República. 2005. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm). Acesso em: 30 jan. 2024.

BRASIL. Lei n.º 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. **Diário Oficial da União**, 30 ago. 2012.

BRASIL. Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni. **Diário Oficial da União**, 25 abr. 2007.

CORTELAZZO, A. L.; ELISEI, C. C. A. Desempenho dos estudantes de cursos presenciais e a distância no Enade em 2015, 2016 e 2017. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 30, n. 114, p. 207-231, 2022.

DAL-FARRA, R. A; FETTERS, M. Recentes avanços nas pesquisas com métodos mistos: aplicações nas áreas de Educação e Ensino. **Acta Scientiae**, Canoas, v.19, n.33, maio/jun. 2017.

FERES JÚNIOR, J; DAFLON, V. T. Ação afirmativa na Índia e no Brasil: um estudo sobre a retórica acadêmica. **Sociologias**, ano 17, n. 40 , p. 92-123, set/ dez 2015.

GALLEÃO, A. M. **Trabalhador-Estudante De Graduação: Utopias e Contradições**. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Católica de Santos. Santos, 2020.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, dez. 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Coleção de manuais de preenchimento do censo da educação superior 2023**. Módulo instituição de educação superior (IES). Brasília, 2024. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/manuais\\_e\\_instrucoes/manual\\_modulo\\_ies\\_2023.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/manuais_e_instrucoes/manual_modulo_ies_2023.pdf). Acesso em: 7 mar. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Divulgação dos resultados: censo da educação superior 2021**. Brasília, 2022a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 10 fev. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Microdados do Enade 2011/2014/2017/2021**. Brasília, 2012a, 2015a, 2018a, 2022b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/area-de-informacao/dados-abertos/microdados/enade>. Acesso em: 27 nov. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Nota Técnica nº 20/2019/CGCQES/DAES**. 2019. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/notas\\_tecnicas/2019/nota\\_tecnica\\_n20-2019\\_CGCQES-DAES\\_calculo\\_NF\\_Enade.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/notas_tecnicas/2019/nota_tecnica_n20-2019_CGCQES-DAES_calculo_NF_Enade.pdf). Acesso em: 30 jan. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Nota Técnica nº 2/2023/CEI/CGGI/DAES**. 2023. Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/notas\\_tecnicas/2023/nota\\_tecnica\\_n\\_2\\_2023\\_cei\\_cggi\\_daes\\_descricao\\_da\\_metodologia\\_de\\_calculo\\_do\\_conceito\\_enade.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/notas_tecnicas/2023/nota_tecnica_n_2_2023_cei_cggi_daes_descricao_da_metodologia_de_calculo_do_conceito_enade.pdf). Acesso em: 30 jan. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Sinopse estatística da educação superior 2000/2011/2014/2017/2021**. Brasília, 2001, 2012b, 2015b, 2018b, 2022c. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acao-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 27 nov. 2023.

KNOP, M.; COLLARES, A. C. M. A influência da origem social na probabilidade de concluir os diferentes cursos de ensino superior. **Sociedade e Estado**, v. 34, n. 2, p. 351-380, 2019.

MEIRELES, E. *et al.* Desempenho de cotistas das Ifes no Enade em perspectiva comparada. **Polêmica**, v. 21, n. 3, p. 1-24, 2021.

OLIVEIRA, E. S. L. **Acesso e permanência de estudantes cotistas na Universidade de Brasília**: estratégias para democratização da educação superior. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação – Brasília: Universidade de Brasília, 2019.

OTT, R. L.; LONGNECKER, M. T. **An introduction to statistical methods and data analysis**. 6th. ed. Belmont, CA: Brooks/Cole, 2008.

PADILHA, S. **Perfil socioeconômico e acadêmico de concluintes de licenciatura em educação física do Brasil e da FURB/SC**: um estudo a partir do Enade 2011, 2014 e 2017. (Mestrado). Blumenau, Santa Catarina; FURB. 2022.

RISTOFF, D. Democratização do campus - impacto dos programas de inclusão sobre o perfil da graduação. **Cadernos do GEA** - n. 9 (jan./jun. 2016). - Rio de Janeiro : FLACSO, GEA, UERJ, LPP.

RISTOFF, D. Os desafios da avaliação em contexto de expansão e inclusão. **Espaço Pedagógico**, v. 26, n. 1, p. 9-32, jan/abr 2019.

RISTOFF, D. **Democratização do campus: Impacto dos programas de inclusão sobre o perfil da graduação**: Cadernos do GEA. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA, UERJ, LPP, 2016. Disponível em: <[https://flacso.org.br/files/2017/03/Caderno\\_GEA\\_N9\\_Democratiza%C3%A7%C3%A3o-do-campus.pdf](https://flacso.org.br/files/2017/03/Caderno_GEA_N9_Democratiza%C3%A7%C3%A3o-do-campus.pdf)>.

SANTOS, P. S. DOS; OLIVEIRA, S. V. DE; BECKER, K. L. **Determinantes do desempenho acadêmico no ensino superior público brasileiro**: uma análise multinível. Em: XIX ENABER. Online: Associação Brasileira de Estudos Regionais e

Urbanos, 2021. Disponível em: <<https://brsa.org.br/enaber-2021/#artigos>>. Acesso em: 14 jan. 2024.

SENKEVICS, A. S. **O acesso, ao inverso: desigualdades à sombra da expansão do ensino superior brasileiro, 1991-2020**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação – São Paulo: Universidade de São Paulo, 2021.

WAINER, J.; MELGUIZO, T. Políticas de inclusão no ensino superior: avaliação do desempenho dos alunos baseado no Enade de 2012 a 2014. **Educação e Pesquisa**, v. 44, n. 0, 12 jan. 2017.

WITTKOWSKI, J. R. T.; MENEGHEL, S. M. Políticas de Ação Afirmativa na Educação Superior brasileira: entre conquistas e negações. **Polyphônia**, v. 3, n. 3, 2019. Disponível em: <<http://www.revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/162>>. Acesso em: 20 jul. 2020.