

RAISA ALBUQUERQUE

**INTERIORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO A PARTIR DA
CONDIÇÃO DE VIDA DOS EGRESSOS NO AMAZONAS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Administração, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientador: Wesley Silva Xavier

**VIÇOSA – MINAS GERAIS
2022**

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da
Universidade Federal de Viçosa - Campus**

T

A345i
2022
Albuquerque, Raisal, 1990-
Interiorização da educação superior: um estudo a partir da
condição de vida dos egressos no Amazonas / Raisal Albuquerque. -
Viçosa, MG, 2022.

1 dissertação eletrônica (126 f.): il. (algumas color.).

Inclui apêndice.

Orientador: Wesley Silva Xavier

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa,
Departamento de Administração e Contabilidade, 2022.

Referências bibliográficas: .

DOI: <https://doi.org/10.47328/ufvbbt.2022.621>

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Universidade do Estado do Amazonas. Centro de Estudos
Superiores de Parintins - Ex-alunos - Condições econômicas; 2. Ensino
superior - Política governamental - Parintins (AM); I. Xavier, Wesley
Silva II. Universidade Federal de Viçosa.. Departamento de
Administração e Contabilidade. Programa de Pós-Graduação em
Administração III. Título

CDD 22. ed. 378.8113

Bibliotecário(a) responsável: ALICE REGINA PINTO PIRES CRB-6/2523

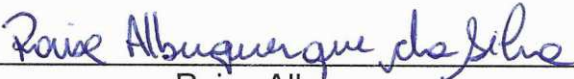
RAISA ALBUQUERQUE

**INTERIORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO A PARTIR DA
CONDIÇÃO DE VIDA DOS EGRESSOS NO AMAZONAS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Administração, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 21 de julho de 2022.

Assentimento:



Raisal Albuquerque
Autora



Wesley Silva Xavier
Orientador

DEDICATÓRIA

Este trabalho foi realizado durante a pandemia causada pela COVID-19, que obrigou o mundo a se isolar e empreender esforços para combater uma doença até então desconhecida. Infelizmente, no Brasil, até o momento, quase setecentas mil pessoas morreram. No Amazonas, em janeiro de 2021, a população se viu em meio ao caos devido à crise de abastecimento de oxigênio nos hospitais, à falta de leitos de UTI para a maior parte da população, sem tratamento adequado ou, no mínimo, digno. Amigos se foram, pois não tiveram a oportunidade de ter acesso à vacina, por inúmeros motivos, incluindo embates políticos e ideológicos, pois a ciência passou a ser questionada. É nesse contexto que este trabalho foi produzido e, entre muitas indefinições e falta de perspectivas, a única certeza desta autora é que a ciência era o único caminho, como o foi, como é e como será. A ciência, a educação e a universidade pública foram os caminhos que nos levaram à redução do número de casos e mortes causados pela COVID-19 e, por meio dos resultados deste trabalho, a mesma ciência, a educação e a universidade pública mudaram as perspectivas de egressos que moram no interior do estado do Amazonas. Portanto, este trabalho é dedicado a todos que fazem ciência, educação e acreditam nas Universidades Públicas como direito de todos e para todos.

AGRADECIMENTOS

Ao meu companheiro de vida, Leonardo Naves, que faz da pesquisa sua vida, o que muito me orgulha. Sem você, eu não teria conseguido chegar até aqui.

À minha mãe Maria José Albuquerque, por ter dedicado sua vida para investir na educação dos filhos. Eu a amo, obrigada por sempre acreditar em mim.

Ao meu irmão José Carlos Albuquerque, minha “personalidade emblemática”, meu exemplo, meu amor maior.

À Universidade do Estado do Amazonas (UEA), na pessoa de Cleinaldo Costa, por ter me dado oportunidade de ingressar em um Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* enquanto servidora e por ter feito a qualificação de professores e técnicos a marca da sua gestão.

À UFV, por ter abraçado o Projeto MINTER para qualificar alunos no estado do Amazonas.

Ao meu orientador Wescley Xavier, por sempre ter ouvido minhas inquietações e não ter limitado o alcance dos meus pensamentos e por ter me dado autonomia para a produção deste trabalho.

Ao Professor Bruno Tavares, por ter compartilhado seus conhecimentos com afeto e leveza desde o primeiro módulo.

Ao Professor Vinícius Machado, por muito me inspirar e pela arte do cuidado com seus alunos, colegas e amigos.

Aos Professores Daniel Calbino e Carolina Machado, por terem contribuído com orientações valiosas para a lapidação deste estudo.

Aos meus colegas e amigos da Turma do Mestrado, por terem sido incríveis e, mesmo distantes em razão da pandemia, nunca terem deixado de me apoiar na condução dos trabalhos. Na pessoa da Lucia Helena, a Jeane, Marcus, Natalia, Ricardo, Alex, Rai, Silvano, Lundrigo e, especialmente, ao Raimundinho, por ter me acolhido em Parintins durante a coleta de dados.

Este trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

RESUMO

ALBUQUERQUE, Raisia, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, julho de 2022. **Interiorização da educação superior: um estudo a partir da condição de vida dos egressos no Amazonas.** Orientador: Wesley Silva Xavier.

Com o intuito de combater as disparidades quanto ao acesso à educação superior pública no Amazonas, que não é suprida pelas Instituições Federais de Ensino Superior, principalmente no interior do estado, a Universidade do Estado do Amazonas tem empreendido uma política de interiorização do ensino superior, nas modalidades presencial regular e de cursos especiais, na modalidade presencial modular ou mediados por tecnologia diversas da modalidade Ensino a Distância (EaD). A pesquisa realizada teve como objetivo geral compreender os efeitos do acesso à educação superior nas condições de vida dos egressos do Centro de Estudos Superiores de Parintins (CESP/UEA). Quanto ao método de pesquisa, trata-se de um estudo descritivo e de natureza qualitativa, que foi realizado a partir de entrevistas semiestruturadas a 20 egressos de diversos cursos ofertados no CESP/UEA. Para a análise dos dados, foi empregada a técnica da análise de conteúdo, na modalidade análise temática, bem como a análise estatística descritiva. Por meio da pesquisa, foi possível compreender que a educação superior ofertada nos locais afastados do Centro Urbano do Amazonas tem efeitos primordialmente materiais e não materiais, impactando em melhorias na vida do egresso com o incremento de renda, maior expectativa de empregabilidade e competitividade no mercado de trabalho. Além disso, a graduação possibilitou a mobilidade social na vida dos egressos e de seus descendentes, empreendendo-se referências familiares capazes de mudar a trajetória de exclusão do interiorano. Por fim, o CESP/UEA tem um corpo docente que atua na formação de alunos com responsabilidade social. Portanto, este trabalho pode contribuir na área de Avaliação de Políticas Públicas do Ensino Superior no Contexto da Interiorização da Graduação.

Palavras-chave: Política Pública. Interiorização. Educação Superior. Egressos de Parintins.

ABSTRACT

ALBUQUERQUE, Raísa, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, July 2022. **Interiorization of higher education: a study from the life condition of graduates in the Amazon.** Advisor: Wesley Silva Xavier.

In order to combat disparities in access to public higher education in the Amazon, which are not sufficiently offered by federal institutions of higher education and, mainly, in the interior of the state, the University of the State of Amazonas has carried out a policy of internalization of higher education, in regular face-to-face modalities and special courses, in the modular classroom modality or mediated by technology, which is not characterized as a distance learning modality (EaD). The research carried out had as general objective to understand the effects of access to higher education on the living conditions of graduates of the Center for Higher Studies of Parintins (CESP/UEA). As for the research method, it is a descriptive and qualitative study, which was carried out from semi-structured interviews with twenty graduates from different courses offered at CESP/UEA. For data analysis, the content analysis technique was used, in the thematic analysis modality, and descriptive statistical analysis. Through the research, it was possible to understand that the higher education offered in places far from the urban center of Amazonas has material and non-material effects, impacting on improvements in the life of the graduates in terms of increased income, greater expectation of employability and competitiveness in the job market. In addition, the graduation allowed social mobility in the lives of graduates and their descendants, undertaking family references capable of changing the trajectory of exclusion of the countryside and, finally, CESP/UEA has a faculty that works to train students with social responsibility.

Keywords: Public Policy. Interiorization. College education. Egresses from Parintins.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Municípios e estados que fazem fronteira com Parintins e comunidades do município.....	42
Figura 2 – Entrada do CESP/UEA.....	43
Figura 3 – Visão panorâmica do CESP/UEA.....	43
Figura 4 – Localização dos Centros de Estudos Superiores da Universidade do Estado do Amazonas	46
Figura 5 – Meios de transporte mais utilizados em Parintins	63

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Sistema de cotas da UEA	33
Quadro 2 – Número de matrículas registradas em cursos presenciais no Amazonas, por IES e por localidade	35
Quadro 3 – Políticas de Assistência Estudantil descritas no PDI da UEA	37
Quadro 4 – Lista de cursos especiais ofertados no período de 2012-2021, por modalidade.....	45
Quadro 5 – Procedimentos e objetivos da pesquisa	48
Quadro 6 – Categorias <i>a priori</i>	49
Quadro 7 – Siglas para identificação dos entrevistados	50
Quadro 8 – Consolidação dos objetivos de pesquisa por fundamentação teórica, categorias e coleta de dados.....	52
Quadro 9 – Características sociodemográficas dos participantes do estudo.....	55
Quadro 10 – Características acadêmicas dos participantes do estudo.....	57
Quadro 11 – Relação da quantidade de alunos formados por curso e tipo	58
Quadro 12 – Características dos participantes do estudo no pós-universidade	59

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	REFERENCIAL TEÓRICO	16
2.1	Política Pública de Educação Superior no Brasil.....	16
2.2	Educação Superior e seus efeitos primordialmente econômicos	24
2.3	Educação Superior e seus efeitos não materiais.....	27
2.4	Políticas afirmativas para educação superior na UEA.....	32
3	CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS.....	40
3.1	A escolha do local de pesquisa	40
3.2	Método de Coleta de Dados	46
3.3	Análise dos Dados.....	51
4	RESULTADOS E DISCUSSÕES	54
4.1	As características dos egressos do CESP/UEA.....	54
4.2	A trajetória do egresso: do ingresso à conclusão da graduação	60
4.2.1	O ingresso na graduação	60
4.2.2	A permanência e conclusão da graduação.....	70
4.3	Os efeitos da graduação no pós-universidade	81
4.3.1	Da qualificação ao trabalho	82
4.3.2	Dos efeitos não materiais associados à graduação	91
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
	REFERÊNCIAS	114
	APÊNDICE	124
	APÊNDICE – Roteiro de entrevista	125

1 INTRODUÇÃO

A desigualdade no Brasil pode ser evidenciada pela concentração de renda. Segundo Chancel *et al.* (2022), os 1% mais ricos da população possuem cerca da metade da riqueza total. Em 2018, o cenário era menor, pois um terço das riquezas do país estava nas mãos dos 1% mais ricos e somente 7 a 8% da população brasileira possuía rendimento *per capita* acima de três salários mínimos (SGUISSARDI, 2020).

Em período anterior, de 2002 a 2015, houve uma queda na desigualdade de renda no Brasil, com um crescimento real de 38% da renda da população. Esse incremento se deu em razão do aumento mais acelerado nas receitas entre os 20% mais pobres, em comparação com os 20% mais ricos da população (CAMPELLO *et al.*, 2018).

Contudo, a interpretação de que a desigualdade estava em queda foi criticada por Medeiros, Souza e Castro (2015), sob a perspectiva da desigualdade total, pois eles afirmam que, no período de 2006 a 2012, houve uma estabilidade na desigualdade de renda no Brasil, com mudanças de renda nas bases, ou seja, para a população mais pobre. Todavia, houve aumento real para o topo, os mais ricos, que se apropriaram da maior parte do crescimento de renda¹.

A tendência de queda ou de estabilidade da desigualdade na população brasileira descrita dizia respeito à diminuição das pessoas que viviam em pobreza extrema (BARROS *et al.*, 2010). Esses resultados foram frutos de políticas públicas do estado, como a valorização do trabalho formal e do salário mínimo, ampliação do acesso à aposentadoria e, indiscutivelmente, o aumento do acesso à educação, que é um consenso mundial de estratégia para o desenvolvimento de um país e, conseqüentemente, para a redução das desigualdades multidimensionais (CAMPELLO *et al.*, 2018; MENEZES-FILHO; OLIVEIRA, 2014; SGUISSARDI, 2015; CHANCEL *et al.*, 2022).

¹Desde o início da pandemia causada pela COVID-19 surgiram 20 novos bilionários no Brasil. Enquanto isso, diariamente, cerca de 33,1 milhões de pessoas não têm acesso à alimentação e cerca de 60% dos brasileiros vivem com algum grau de insegurança alimentar. Segundo o artigo publicado no *site* Carta Capital, políticas públicas de combate à extrema pobreza desenvolvidas entre 2004 e 2013 e que restringiram a fome a 4,2% dos domicílios brasileiros foram desconstruídas a partir de 2016. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opiniaao/a-miseria-e-a-desigualdade-como-projeto>. Acesso em: 19 jun. 2022.

A importância da educação, notadamente a Educação Superior, é reconhecida como estratégia para o desenvolvimento econômico e social e, por isso, o tema deve estar incluído na agenda central de uma nação como meio de mudança nas condições de vida dos indivíduos (NEVES, 2007).

Segundo Rámirez (2011), nos países desenvolvidos, verificou-se que houve inter-relação entre investimento no ensino superior, crescimento e desenvolvimento econômico, em razão da necessidade de capital humano especializado que requer o mercado globalizado. Nos Estados Unidos, entre os anos de 1960 e 2000, o número de matriculados no ensino superior quadruplicou, acompanhando o cenário do aumento de 64 para 81% na parcela do Produto Interno Bruto (PIB), referente ao setor de serviços do país.

Sob a perspectiva de mudança social, Dias Sobrinho (2013) trata da educação superior como bem público e as políticas públicas de educação superior como parte de algo maior que os sentidos instrumentalistas e utilitaristas voltados para a técnica e para o desenvolvimento econômico. Esse autor trata o acesso à universidade como um movimento que se destina a promover o desenvolvimento social, a qualidade de vida e a promoção da justiça social que influenciam na transformação estrutural da sociedade e, portanto, de amplitude coletiva e não relacionado especificamente ao beneficiário de uma Política de Educação Superior.

No Brasil, um país em desenvolvimento, o ensino superior, apesar de ser um direito social ofertado por meio das universidades públicas e privadas, é limitado em vagas, espaço, cursos e possibilidade de cada candidato em disputar, ser aprovado e permanecer na vaga conquistada. Ao contrário da Educação Básica e do Ensino Médio, em que a oferta de vagas pelo estado é constitucionalmente compulsória e gratuita, apesar de permitir a oferta por instituições privadas (BARROS, 2015; SGUISSARDI, 2015).

Historicamente, as universidades públicas no Brasil são ocupadas por um seleto grupo da classe dominante, reduzindo, sobremaneira, as chances de acesso dos alunos oriundos de escolas públicas e de baixa renda ao limitado número de vagas disponíveis no Ensino Superior Público (DOS SANTOS; FREITAS; GOMES, 2015).

A dificuldade do acesso à educação nos seus mais diversos níveis tende a promover a manutenção intergeracional da desigualdade e dificulta o exercício dos direitos sociais do cidadão para que este possa minimamente viver uma vida digna,

considerando que no Brasil, em geral, escolaridade e renda se mostram positivamente correlacionados (RIBEIRO, 2011).

Dessa forma, a dificuldade de acesso de jovens de baixa renda ao ensino superior contribui ainda mais para a acentuação das desigualdades e, portanto, coloca em risco a garantia de outros direitos básicos, como o exercício de uma profissão ou ofício capaz de inserir o jovem no mercado de trabalho qualificado. Qualificação essa que poderia provisionar alimentação adequada, acesso à saúde e cuidados básicos, exercício do direito de propriedade e a possibilidade de acesso ao lazer e à cultura, fatores que também constituem direitos sociais dos indivíduos, tal qual a própria educação (BARROS, 2015).

Assim, a privação de acesso a direitos sociais, como o acesso à educação superior, reflete diretamente nas condições de vida das pessoas. No Norte do Brasil, a situação é ainda mais complexa, por ser uma local de difícil acesso, especialmente por conta da sua localização geográfica. A capacidade de produção e escoamento de riquezas dessa região é reduzida, o que tem grande impacto na condição econômica dos estados que compõem esse território (SILVA; BACHA, 2014).

Para efeito de comparação, considerando não apenas a questão econômica, mas também a qualidade de vida e bem-estar social do indivíduo medidos pelo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), o Amazonas encontra-se na 15ª posição no *ranking* dos estados do Brasil. Considerando o valor absoluto do índice apurado para o Amazonas, em comparação com o estado de São Paulo (2º no *ranking*), observa-se uma diferença de 11,26% a menos, tendo em vista que o Amazonas possui índice de 0,733 e São Paulo, 0,826 (ATLAS BRASIL, 2017).

Sobre o Amazonas, em 2013 a proporção de pessoas com 25 anos ou mais de idade com ensino superior completo era de 9,87% (ATLAS BRASIL, 2013). Já em 2017 essa proporção era de 13,1%, um aumento de cerca de 32%, o que representa o crescimento do acesso ao ensino superior no estado. Contudo, comparado com São Paulo, que se encontra com a proporção de 19,8%, ainda tem muito a ser desenvolvido no Amazonas (ATLAS BRASIL, 2017).

É importante destacar o grande abismo entre a capital Manaus e as cidades do interior no tocante aos parâmetros de saneamento, renda, saúde e, especificamente, educação. Essa diferença pode ser evidenciada pelo IDH educação, considerando que Manaus, que possui o maior índice do estado,

apresenta índice 154% maior do que o município com menor índice, Atalaia do Norte (ATLAS BRASIL, 2010).

Para promover a educação superior na Região Norte do Brasil, têm-se 184 Instituições de Ensino Superior (IES), das quais 161 são privadas e 23, públicas. Entre as instituições públicas, 17 são federais, 4 são estaduais e 2 são municipais (ambas no Tocantins). Especificamente no Amazonas, o ensino superior público é ofertado por três instituições, a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), o Instituto Federal do Amazonas (IFAM) e a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) (INEP, 2021).

Do total de matrículas no ensino superior presencial contabilizadas em 2020 no Amazonas, 22,8% são de IES públicas e 77,2% são referentes às IES privadas. Foram registradas 3.614 (17%) pelas IES Federais e 17.594 (83%) pela UEA, totalizando 21.208 matrículas em cursos ofertados por IES públicas no Amazonas, em que 59,6% (12.645) são registradas na capital e 40,4% (8.563) no interior. A UEA foi responsável pela cobertura de 95,5% das matrículas registradas no interior do estado (INEP, 2021).

Com o intuito de combater as disparidades de acesso à educação superior, que não é suprida pelas IES Federais, principalmente no Amazonas, o governo do estado, por meio da UEA, tem oferecido cursos superiores nos municípios do interior, nas modalidades presencial regular; e cursos especiais, na modalidade presencial modular ou mediados por tecnologia, que não são considerados cursos de Ensino a Distância (EaD).

Essas modalidades de graduação fazem parte de uma política de interiorização da oferta do Ensino Superior no Amazonas executada pela UEA, tendo em vista as desproporcionalidades entre a capital, que centraliza cerca de 62% da população, e os outros 61 municípios (IBGE, 2020).

No caso do Amazonas, há diferenças raciais, culturais, econômicas e, principalmente, a exclusão histórica da população interiorana, em razão da situação geográfica e de potencialidades econômicas da região, o que limita a oferta de todos os tipos de serviço, incluindo a Educação Superior.

Assim, como dito, a UEA tem aumentado o acesso por meio da interiorização do ensino superior no Amazonas. Esse tipo de ação do poder público é destinado a atender um grande número de pessoas e, em geral, é medido e avaliado a partir de dados quantitativos agregados e componentes de bancos de dados generalizáveis

(CUNHA, 2018). Geralmente se realizam pesquisas destinadas a egressos por meio de estudos quantitativos sobre o resultado da política de educação em si, os quais medem a quantidade de formados, pesquisas sobre as condições de empregabilidade dos egressos e análise da pertinência entre currículo de um curso e as demandas do mercado (LIMA; ANDRIOLA, 2018).

Contudo, esses tipos de indicadores, isoladamente, não são suficientes para expressar os efeitos da educação superior na vida do egresso, tanto no aspecto material quanto nos aspectos não materiais no microuniverso do cidadão e das peculiaridades regionais. Pesquisas sobre políticas públicas de expansão da educação superior que tiveram como objeto de estudo os egressos foram realizadas por Vargas (2011), Lima e Andriola (2014), Tirelli e Pavan (2020) e Barros (2019). Tais pesquisas, em âmbito nacional, encontraram resultados como melhorias nas condições de vida relacionadas à economia, trabalho e inserção no mercado, além do aumento de renda. Outros estudos sobre a mesma temática, incluindo a interiorização da Educação Superior, foram realizados e tiveram como resultado indicadores que não têm relação somente com renda e trabalho, mas indicam efeitos não materiais associados ao diploma universitário pelos egressos (AMARAL; OLIVEIRA, 2011; MARQUES; CEPÊDA, 2012; JARDIM, 2017; CARVALHO; VASCONCELOS; MARÇAL, 2018; FOLTRAN, 2019; LOPES; SILVA, 2019; SILVA, 2021).

Pesquisas como essas, que analisam o pós-universidade do egresso, são importantes para Dias Sobrinho (2013), pois examinam os efeitos da inclusão na educação superior de grupos excluídos. A limitação na possibilidade de escolha de cursos de alto valor social, das condições de ingresso até a conclusão do curso, das perspectivas de emprego e mobilidade social, tais aspectos precisam ser compreendidos, pois nesse processo há sentimentos de perdas e ganhos, em função da seletividade do sistema educacional, que não envolve somente renda.

Além disso, Lima e Andriola (2018) apontam que estudos com egressos podem ser importantes ferramentas de avaliação institucional, pois possibilita o conhecimento da realidade para fins de aprimoramento e melhoria dos serviços ofertados e informações sobre os efeitos econômicos e não materiais na vida dos beneficiários.

Como referenciado, muitos estudos nacionais já foram empreendidos no âmbito do ensino superior privado ou público com foco no egresso, em razão da

importância da educação superior e de ações inclusivas para subsidiar o acesso a esse tipo de formação. No Amazonas, classes social, cultural, econômica e geograficamente excluídas têm tido acesso à educação superior pela política de interiorização que a UEA promove em uma região de dimensão continental. Por isso, estudos sobre esse tipo de política foram verificados por Costa Filho (2019), Souza Soares *et al.* (2020), Costa e Oliveira (2011), Lima *et al.* (2018) e Coelho *et al.* (2016). Essas pesquisas, que trataram da interiorização do ensino superior promovida pela UEA, não abordaram os efeitos relacionados ao microuniverso do egresso com enfoque na sua perspectiva. Por essa razão, considerando a realidade peculiar do Amazonas, em complemento às pesquisas já realizadas sobre a educação superior no interior amazonense, mas com enfoque na perspectiva do beneficiário, “Questionam-se quais são os efeitos da interiorização da educação superior no Amazonas para as condições de vida dos egressos da UEA?”.

Para responder a tal questionamento, esta pesquisa apresentou como objetivo geral compreender os efeitos do acesso à educação superior nas condições de vida dos egressos do Centro de Estudos Superiores de Parintins (CESP/UEA). Como objetivos específicos, pretendeu-se:

- i. Descrever o perfil dos egressos do CESP/AM.
- ii. Compreender a trajetória dos egressos para a inserção e conclusão de um curso superior a partir de suas falas.
- iii. Verificar os efeitos primordialmente materiais na vida dos egressos após a conclusão de um curso superior.
- iv. Examinar os efeitos não materiais na vida dos egressos após a conclusão de um curso superior.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Para composição do referencial teórico desta dissertação, apresentam-se as considerações sobre políticas públicas de educação superior no Brasil sob os aspectos de acesso e permanência que permeiam a vida acadêmica dos beneficiários desse tipo de iniciativa; os efeitos econômicos da educação superior na vida dos beneficiários; os efeitos não materiais da educação superior na vida dos egressos; e as políticas afirmativas de educação superior na UEA.

2.1 Política Pública de Educação Superior no Brasil

Uma política pública pode ser um instrumento estatal para que se implemente ou sejam garantidos os direitos sociais estabelecidos constitucionalmente, que também são direitos humanos (BUCCI, 2001).

Os direitos sociais previstos no Brasil são a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados (BRASIL, 1988). Esses direitos sociais são chamados de direitos humanos de segunda geração, que possibilitam ao cidadão usufruir dos direitos humanos de primeira geração, relacionados aos direitos individuais: o direito à liberdade e os seus desdobramentos, que são os direitos garantidores de expressão, de associação e de manifestação do pensamento (BUCCI, 2001).

Especificamente, em relação ao direito social à educação, este deve ser garantido no mais alto grau, incluindo a Educação Superior (BRASIL, 1988). Para assegurar esse nível de educação, o governo deve se valer de políticas públicas, ou seja, um conjunto de decisões tomadas por um ou mais atores políticos, dentro do âmbito da atuação destes, com estipulação de objetivos e definição dos meios necessários para alcançá-los em favor de um público-alvo específico (JENKINS, 1978). Neste caso, trata-se de políticas destinadas ao acesso e manutenção de jovens e adultos socialmente excluídos do sistema educacional para a conclusão de um curso superior, concretizando-se o direito social à educação no mais alto nível e o direito à liberdade integral de pensamento e de expressão (MOURA, 2014).

As políticas públicas para educação superior no Brasil têm se pautado na expansão e democratização do acesso, caracterizando-se como políticas

compensatórias que visam minimizar os resultados de exclusão causados pelas mazelas sociais, com a atuação do estado em áreas focais. E, por isso, têm possibilidades de alcance reduzidas em relação às políticas públicas de caráter universal, por exemplo, que são aquelas que atuam na estrutura dos problemas sociopolíticos, tal qual o aumento real do salário mínimo (SGUISSARDI, 2015).

A pauta para aumento do acesso ao Ensino Superior iniciou-se no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), entre 1999 e 2003, com aumento exponencial das instituições de ensino privadas, dotadas de autonomia para a criação de novos cursos e vagas. Contudo, tal medida não foi direcionada para a diminuição das desigualdades no acesso à Educação Superior; ao contrário, inviabilizou-se que a população socialmente vulnerável ou de baixa renda tivesse a oportunidade de ingressar no ensino superior privado, já que suportar o custeio ou a manutenção do pagamento de mensalidades até o final do curso é algo inatingível para a população citada (RISTOFF, 2014).

A partir dessa realidade, no governo Lula foi verificado que a taxa de escolaridade líquida da educação superior no Brasil era muito baixa e distante da meta de 30% proposta pelo Plano Nacional de Educação no período de 2001-2010. A partir daí, políticas públicas foram fomentadas e se iniciaram investimentos em acesso à educação superior pelo governo federal, ampliando as oportunidades para as classes menos abastadas, por meio de ações afirmativas com o objetivo de democratizar o acesso à Educação Superior. Para conhecimento, os programas mais relevantes foram a Lei de Cotas; a expansão das universidades por meio do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI); o aumento de vagas pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU); a concessão de bolsas parciais e integrais em Instituições de Ensino Superior Privadas, por meio do Programa Universidade para Todos (PROUNI); e o Financiamento Estudantil – FIES (JEZINE, 2016).

Ao contrário do governo de FHC, no governo Lula houve aumento de investimento na Educação Superior Pública, com a abertura de novas Universidades Federais e novos *campi* no interior dos estados que possuíam universidades já consolidadas; a contratação de pessoal por meio de concursos públicos; e a abertura de novas vagas, principalmente no horário noturno, como forma de incluir a classe trabalhadora que não podia ingressar em cursos diurnos e cujas vagas noturnas eram ofertadas predominantemente pelo setor privado de ensino superior.

As ações do governo também se pautaram em diversificar os cursos ofertados e disciplinar, de forma mais rígida, a oferta de Educação a Distância, além de investimentos nos Institutos Federais de Educação Tecnológica (CARVALHO, 2014).

As políticas para a educação superior implementadas a partir do governo Lula fortaleceram a interiorização da Educação Superior no Brasil, com a instalação de novos *campi* em regiões mais afastadas dos grandes centros e menos desenvolvidas, representando uma expansão geográfica. A expansão também se deu na forma de seleção, com a implantação de novos mecanismos de avaliação para ingresso por meio do SISU. Todos esses instrumentos tinham como objetivo a inclusão e o desenvolvimento regional (MARQUES; CEPÊDA, 2012).

Sobre a interiorização da Educação Superior, o número de municípios atendidos pelas IES Federais no ano 2003 era de 114 até o final de 2011, passando para 237 municípios em razão do REUNI. Foram criadas mais 10 novas universidades e mais de 100 novos *campi* no Brasil. Por meio do REUNI, o governo federal promoveu a interiorização do Ensino Superior com significativo aumento de oferta de vagas, principalmente nas Regiões Norte e Nordeste, com crescimento de 111% no oferecimento de vagas em cursos presenciais nas IES Federais (TROMBINI; ROCHA; LIMA, 2020).

O processo de interiorização da educação superior promoveu certa redução das diferenças regionais em relação à organização de política de educação superior, que no âmbito do REUNI e do SISU se deram em função de critérios territorial e social, segundo um modelo cívico (TERAMATSU; STRAFORINI, 2022), apesar do alto crescimento das universidades privadas que ocorreu concomitantemente (SOUSA; COIMBRA, 2019).

Sales *et al.* (2019) apontam que o REUNI deu origem a uma nova fase à educação superior no Brasil em expansão do acesso a esse nível de ensino. Contudo, ressaltam que, a partir de 2016², não houve publicações referentes à avaliação do programa, tendo como possíveis explicações para isso o encerramento do programa e o desinteresse pelo tema ou, ainda, “[...] as posteriores restrições orçamentárias oriundas das medidas do governo central [...]” (2019, p. 677), que dificultam a tarefa de gerir as IES Federais.

² As sinopses estatísticas do ENADE do período de 2014 em diante não estão disponibilizadas na página oficial do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/enade>. Acesso em: 23 jun. 2022.

Em termos de expansão de vagas, o REUNI possibilitou que pessoas menos favorecidas e em regiões onde não existia acesso pudessem ingressar na universidade em IES federais, apesar dos pontos negativos levantados, como expansão de forma negligenciada por precariedade de infraestrutura, laboratório, bibliotecas e recursos humanos, o que foi denominado por Favato e Ruiz (2018) de pseudodemocratização, ao dizer: “[...] massificação do acesso, por não atingir a abrangência necessária para legitimar a superação dos nefastos traços históricos, que marcam este nível de ensino no Brasil” (2018, p. 462).

Não existe consenso na literatura científica sobre os impactos do REUNI, conforme informado no mapeamento das principais base de dados, realizado por Magalhães e Real (2018), no que tange à produção científica sobre a temática. Esses autores defendem a importância de mais estudos sobre os impactos do REUNI, pois identificaram que há uma lacuna sobre a temática avaliação de impacto, em razão dos poucos estudos que existem sobre a IES onde o programa foi implementado, sendo necessários estudos mais abrangentes e longitudinais.

Combinada com o movimento de expansão da oferta e acesso ao ensino superior, em 2010 estabeleceu-se o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) pelo governo Lula, visando ampliar as condições de permanência dos jovens na Educação Superior Pública Federal, com o objetivos de democratizar a permanência dos alunos, minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais, reduzir taxas de evasão e retenção e, ainda, contribuir para a inclusão social (BRASIL, 2010).

O referido programa, estabelecido pelo Decreto nº 7.234/2010, priorizou a atuação da assistência estudantil voltada para as 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. A lei definiu preferências de grupos beneficiários em razão da renda e da origem escolar, quais sejam: estudantes oriundos de escola pública ou com renda *per capita* de até um salário mínimo e meio, deixando cada instituição livre para definir outros critérios, além de realizar o acompanhamento e avaliação do programa (SILVA MATTOS; FERNANDES, 2019).

Diante da amplitude e diversidade de contextos sociais no que tange à inclusão da população que não teria facilmente acesso a esse tipo de serviço, a não

ser pela intervenção estatal, é um verdadeiro desafio prover meios efetivos para a permanência do aluno sócio e economicamente vulnerável (CARVALHO, 2014). A chamada democratização do ensino superior não se restringe à ampliação de vagas e de formas de acesso, visto ser um objetivo complexo e com contradições sociais em um país com alto grau de desigualdade, como no Brasil. Por isso, faz-se necessário prover condições de permanência, minimizando a evasão de alunos e garantindo a qualidade da formação do cidadão (DIAS SOBRINHO, 2010; PRESTES; JEZINE; SCOCUGLIA, 2012).

Porém, as ações para a assistência estudantil têm feito jus à literalidade da palavra com foco no assistencialismo, em razão da distribuição de bolsas e auxílios financeiros por meio de métricas diversas, seja por meritocracia e adequação aos requisitos econômicos, em que o aluno precisa manter condições mínimas no desempenho acadêmico para manter o benefício, seja por horas de trabalho na instituição que o aluno precisa cumprir em contraprestação de bolsas. Portanto, as condições assistenciais têm sido um foco das iniciativas de muitas universidades em detrimento de apoio psicossocial e orientação acadêmica que possam atender às particularidades desses alunos (BARDAGI; ANDRADE; TEIXEIRA, 2010; ANDRADE; TEIXEIRA, 2017).

Os resultados dos investimentos em expansão do acesso e garantias para permanência e conclusão de um curso superior podem ser observados pelas comparações dos resultados de concluintes do Ensino Superior de Cursos Presenciais, em que em 2010 foram cerca de 829.286 alunos concluintes. Já em 2018 foram 990.415 estudantes. Portanto, houve aumento de cerca de 19,4% em oito anos. No Norte do Brasil, foram 44.679 alunos em 2010 e 71.964 em 2018. Note-se que houve um crescimento considerável de cerca de 60% em oito anos. Especificamente no Amazonas, houve o registro de 14.229 alunos concluintes do ensino superior, com aumento de cerca de 51% em 2018, com 22.247 alunos concluintes (INEP, 2019).

Apesar dos resultados e das iniciativas expostas, as políticas públicas de expansão e permanência no ensino superior por meio do governo federal não diminuiram o crescimento do setor privado, principalmente porque passaram a ser beneficiados pelo incentivo na desobrigação fiscal com o Prouni (CARVALHO, 2014).

A expansão do setor privado de educação superior no Brasil acompanhou o crescimento da América Latina, no que diz respeito à privatização da educação com o objetivo de obtenção de lucro, perdendo somente para o Chile, que não oferta ensino superior público desde a década de 1980 (MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015)

Sobre o tema há dados apresentados por Sguissardi (2015) que expõem as atividades de mercado das empresas educacionais Kroton e Estácio, que cresceram disparadamente no período de 2012 a 2014 e fazem frente à valorização das ações da Petrobrás e da Vale, evidenciando que políticas públicas de educação seguem a dinâmica do mercado.

De agosto de 2012 a agosto de 2014, por exemplo, enquanto o Ibovespa (índice do total de cerca de 350 empresas) teve uma redução de 3,67%; a Vale (VALE5), redução de 13,48%; e a Petrobras (PETR4), valorização de 9,32% de suas ações; a Kroton (KROT3) teve uma valorização de 314% e a Estácio (ESTC3), 240,97% de suas respectivas ações (SGUISSARDI, 2015, p. 34).

Nesse contexto, observa-se que, apesar das lutas dos movimentos sociais por melhorias na qualidade da educação e do acesso a ela pelas camadas populares e de baixa renda, a agenda das políticas públicas fortaleceu o setor privado de ensino superior. Com isso, atendeu aos anseios do mercado e ratificou as desigualdades no Brasil, no que tange ao vínculo que se concebeu entre a evolução educacional e a capacidade de inserção e manutenção no mercado de trabalho. Assim, o indivíduo, com sua mão de obra, em último plano, gera aumento de produtividade e de competitividade de marcas em uma economia neoliberal que não dispõe de empregos para todos (APRILE; BARONE, 2018; BRUNO, 2011; DINIZ; GOERGEN, 2019).

A expansão e acesso da educação também foram fomentados pelo SISU, que teve como objetivo inicial a integração da avaliação para seleção e ingresso de novos universitários, por meio de um exame unificado. Todavia, a adesão das universidades ocorreu de forma variada, com composições de notas diferentes, o que causou prejuízo à inclusão do público vulnerável em razão da mobilidade estudantil. Com isso, jovens de classes média e alta foram beneficiados pela possibilidade de estudar e se manter em outro estado onde o nível de concorrência fosse mais baixo, fortalecendo a universidade como principal *locus* de produção e

reprodução do padrão sociocultural elitista (MARQUES; CEPÊDA, 2012; RISTOFF, 2014).

A expansão elitista da educação superior pode ser analisada em dois aspectos, o de pertencimento, pelo fato de a população com faixa etária adequada para cursar o ensino superior não chegar a 20%; e o que diz respeito à qualidade da formação, elemento relevante no futuro do egresso (SGUISSARDI, 2015).

As pessoas de camadas populares, ao ingressarem na universidade, vencem uma barreira inicial da dificuldade do acesso, resultado das políticas de expansão de vagas do ensino superior. Após o ingresso, novos desafios são enfrentados, como a desigualdade entre seus colegas de turma, diferenças culturais, poder aquisitivo díspare, relacionamentos sociais, fatores esses que influenciam diretamente nas possibilidades reais no pós-universidade. Portanto nota-se que há uma hierarquização dentro da própria universidade que determina classes, diferenciando-as em inferior e superior, o que culmina na manutenção das desigualdades estruturais (JEZINE, 2016).

Além disso, os resultados da ampliação de vagas no ensino superior ainda são insatisfatórios, visto que, segundo Carvalho e Waltenberg (2015, p. 369), “[...] apenas 12% dos jovens em idade universitária estão cursando o ensino superior no Brasil, contra 21% na Argentina, 65% nos EUA e 70% na Suécia”, muito embora o Brasil já tenha ocupado a 7ª posição da economia mundial, o que denota níveis de desigualdades extremamente ruins em relação a outros países (SGUISSARDI, 2015). A taxa média dos jovens acima de 25 anos que concluem o Ensino Superior no Brasil, segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (OECD, 2019), é de 17%, enquanto nos demais países é de 43%. Quase 80% dos jovens entre 18 e 24 anos de idade estão fora de qualquer Instituição de Ensino Superior (SGUISSARDI, 2020). Por isso, o investimento no aumento do acesso, permanência e conclusão do Ensino Superior deve ser uma constante no plano Nacional de Educação do Brasil.

Níveis crescentes de educação superior estão associados à competitividade econômica e a uma economia orientada pelo conhecimento e aumento da produtividade, e nessa mesma esteira segue a necessidade de mão de obra qualificada e especializada (OECD, 2019). Vários estudos constataram que, quanto maior o nível educacional da população, maior a chance de se inserir no mercado de

trabalho e obter maiores rendas (SOUZA *et al.*, 2014; HOLANDA BARBOSA FILHO; ABREU PESSÔA, 2010).

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), na Conferência Mundial sobre o Ensino Superior (1998), que definiu as metas internacionais para a Educação Superior, sustenta que tal ensino contribui para a erradicação da pobreza, para o desenvolvimento sustentável e para o progresso. Além disso, por meio da Educação Superior o cidadão pode exercitar sua liberdade de pensar, agir, dialogar, difundir conhecimento, criar, inovar, pesquisar e descobrir informações relevantes que reverberam na sociedade em que é integrado, seja em menor ou em maior escala, promovendo, assim, a diminuição das desigualdades e elevando o bem-estar social (FREIRE, 1987).

A UNESCO (1998) define a educação superior como um bem público, de responsabilidade especialmente dos governantes, e, na conferência sobre o tema, convidou os países membros a investirem em objetivos comuns, entre outros, para:

Manter e, se for possível, aumentar o investimento no ensino superior a fim de sustentar continuamente a qualidade e a igualdade, além de promover a diversificação tanto no fornecimento do ensino superior quanto nos meios de seu financiamento (UNESCO, 1998, p. 6).

Na contramão do entendimento mundial, em 2016 o Brasil congelou os gastos públicos, incluindo aqueles destinados à educação. Com o objetivo de realizar um controle de gastos e equilibrar as contas públicas, estabeleceu-se um teto para os próximos 20 anos, em que as despesas serão atualizadas conforme a inflação, tendo por base as medidas dos 12 meses do ano anterior, sempre de junho a junho (OECD, 2019).

A despeito de as políticas para a democratização e universalização da educação superior serem necessárias em um país com alto nível de desigualdade e apesar de necessitarem de constante implementação, revisão, ajuste, monitoramento e avaliação que requerem o fomento do estado, cujos impactos de políticas públicas dessa natureza são de constatação de longo prazo, a limitação dos gastos públicos para um serviço essencial como a educação, mundialmente reconhecida como fonte de desenvolvimento econômico e social de uma nação, representa um retrocesso afetado pelo que Mariano (2017) denomina como estado de exceção econômica permanente.

Com isso, políticas públicas de educação superior com reduzido investimento estatal representam a derrocada da ação individual de luta contra a reprodução social de grupos excluídos. E somente o estado, organismo detentor de todos os capitais, por meio de uma ação coletiva, pode combater o peso da herança sócio-histórica de indivíduos social e economicamente vulneráveis (OLIVEIRA; MELO-SILVA, 2010).

2.2 Educação Superior e seus efeitos primordialmente econômicos

O grau de escolaridade do brasileiro pode determinar suas condições de trabalho, de empregabilidade e de renda. Por isso, a inserção dos beneficiários de políticas afirmativas para o ensino superior no mercado de trabalho representa um impacto positivo das ações do governo para o desenvolvimento econômico de uma região (FELICETTI; CABRERA; COSTA-MOROSINI, 2014).

No Brasil, a diferença de renda para aqueles que possuem nível superior, assim como dos que possuem pós-graduação, é expressiva em relação aos que não atingiram alto grau de formação (ROCHA *et al.*, 2017). O fator renda está diretamente afetado pela educação que se recebe, e essa diferença é ainda maior no Brasil se comparado aos demais países da América Latina (NERI, 2005).

Segundo a OCDE (2021), em 2018, egressos de 25 a 34 anos de idade conseguiram mais vagas de emprego do que as pessoas que possuíam somente o ensino médio, com um salário 144% maior. Esse percentual é muito significativo em comparação com a média das nações que compõem a OCDE, pois os que possuem ensino superior nesses países recebem salários 54% maior em relação aos indivíduos com escolaridade até o ensino médio.

Outros aspectos relacionados à renda e à educação superior também foram verificados por Néri (2005), que aponta uma situação em que, mesmo o cidadão que detenha um diploma universitário, a renda dele será influenciada pelo gênero, raça e tipo de carreira escolhida. Destaca-se, nesse ponto, que a participação feminina na graduação e na pós-graduação no Brasil é predominante em relação aos homens. Apesar disso, ocupam posições de trabalho menos prestigiadas, ganham menos que os homens para ocuparem as mesmas funções e, ainda, são sobrecarregadas com tarefas domésticas e familiares, que resultam em maiores desgastes físico e mental (BARROS; MOURÃO, 2018).

A diferença na remuneração também se dá em função da hierarquização de curso e carreira escolhidos, em que as classes populares tendem a optar por áreas consideradas de menor prestígio, em que a renda, por sua vez, é proporcionalmente reduzida (VARGAS, 2011).

Ademais, origem social e renda familiar são fatores que influenciam no pós-universidade e refletem as diferenças que são constatadas desde o início da vida universitária do estudante de graduação. Por exemplo, pessoas com pais que possuem ensino superior e detêm renda familiar nas faixas mais elevadas, ingressam em cursos de alto prestígio e são provenientes do ensino médio cursado no setor privado, ou seja, renda e origem social são pontos determinantes para a vida do cidadão no pré e pós-universidade (RISTOFF, 2014).

Basicamente, para as pessoas em idade adequada para cursar o ensino superior e com renda familiar menor que três salários mínimos não basta o desejo de ter um diploma, pois depende da sua condição socioeconômica (SGUISSARDI, 2015).

Todavia, ainda que estudos apontem associações de renda relacionadas a trabalho, tipos de cursos e carreiras, origem social, cor e renda familiar (SGUISSARDI, 2015; RISTOFF, 2014), é inegável que, mesmo no cenário em que beneficiários de políticas inclusivas sejam inclinados a escolher cursos considerados de baixa procura, além de todas as dificuldades já elencadas, eles têm resultados positivos em função do curso superior, em comparação com os que não passaram por esse processo de formação, principalmente na inserção no mercado de trabalho. Nesse sentido, egressos consideram que concluir um curso superior foi um grande passo para a mudança da situação socioeconômica vivenciada no seu meio familiar (VARGAS, 2011).

Lima e Andriola (2014), em análise sobre egressos da Universidade Federal do Ceará, verificaram que os que concluem uma graduação se inserem, em sua maioria, no mercado de trabalho e atuam na sua área de formação logo após a formatura, além de obterem aumento individual de renda.

Egressos do PROUNI foram analisados por Tirelli e Pavan (2020), que concluíram que, a partir desses participantes estudados, o acesso via PROUNI não trouxe os efeitos de mobilidade social esperados, apontando as diversidades e disposições individuais prévias dos bolsistas que podem interferir nos resultados

desse Programa. Entretanto, esses autores verificaram que, a partir do acesso ao ensino superior, foi possível a inserção no mercado de trabalho e aumento de renda.

Muito embora concluintes oriundos de cotas tenham melhorias econômicas significativas no seu contexto familiar e em suas condições de vida em razão de um curso superior, vencer barreiras para ingressar na universidade, permanecer nela e concluir um curso, todos esses caminhos não encerram as dificuldades originadas das desigualdades, pois algumas carreiras tendem a absorver profissionais com trabalho com vínculo precário e remuneração defasada. Dessa forma, o egresso possui um diferencial, o nível superior, que reflete em melhorias nas suas condições de vida relacionadas à economia, ao trabalho e à inserção no mercado. Porém, isso não implica necessariamente mudança de classe social, em virtude dos preconceitos estruturais enraizados na sociedade neoliberal (BARROS, 2019).

Segundo Dias Sobrinho (2005), a globalização e o avanço tecnológico, ávidos por inovação, lucro e aumento de competitividade no mercado, entregam à universidade o papel de responder por uma escolarização que atenda à expansão social da divisão do trabalho e ao valor econômico do trabalho. Contudo, impor a uma sociedade desigual como a do Brasil um sistema educacional hegemônico de economia global sem respeitar as condições sociais e culturais que compõem o *ethos* da Educação Superior nacional pode comprometer os pequenos avanços promovidos pelas políticas afirmativas implementadas nas últimas duas décadas para a ruptura das desigualdades intergeracionais.

Por isso, Martins e Oliveira (2017) indicam que políticas públicas de ensino superior, para que sejam efetivas em relação à diminuição das desigualdades e à possibilidade de mobilidade social, devem ser acompanhadas de políticas de governo que atentam para a expansão da empregabilidade no mesmo passo que aumentam a quantidade de vagas de ensino superior em determinado local.

Na perspectiva de localidade, políticas de expansão e interiorização da educação superior têm relevância sob a ótica do impacto econômico na região implementada, como no estudo de Carvalho (2017). Essa autora pesquisou egressos do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), da cidade de Maranguape, CE. A partir de seus estudos, ela concluiu que a referida política beneficiou os egressos, influenciou o crescimento econômico do município, abriu oportunidade para novas IES e proporcionou profissionais mais bem capacitados. Na Universidade Federal do Paraná do Setor Litoral, Alano *et al.* (2017), em uma

pesquisa sobre egressos do curso de Bacharelado em Gestão e Empreendedorismo, sob a perspectiva da formação profissional e da atuação no mercado de trabalho após a conclusão do curso, concluíram pela inserção no mercado de trabalho da maioria dos egressos.

2.3 Educação Superior e seus efeitos não materiais

Em uma nação democrática, sob o princípio da cidadania, que se efetiva pelo exercício dos direitos individuais e sociais (BUCCI, 2001), ter acesso ao ensino superior não pode representar apenas produção de mão de obra, reprodução de técnicas pelo conhecimento e aumento da competitividade e do lucro em um mundo globalizado, áreas essas relacionadas ao trabalho e à renda (DIAS SOBRINHO, 2010; SANTOS; TAVARES, 2016). O ensino superior deve contribuir para reduzir as desigualdades sociais, promover mobilidade social e melhorar as condições de vida da população (SOUZA *et al.*, 2014).

Segundo Dias Sobrinho (2010, p. 1228):

Uma formação social é constituída por uma amálgama de expectativas de futuro, interesses e projetos particulares e corporativos, concepções de desenvolvimento social e econômico, oportunidades de emprego e de promoção social, necessidades existenciais, sonhos etc.

Assim, a experiência formativa e o efeito do ensino superior são permeados por processos de inclusão/exclusão em constantes tensionamentos e podem produzir a internalização da exclusão dos beneficiários de políticas afirmativas de educação superior. Isso porque a inclusão de classes vulneráveis deve se dar além da preocupação em ofertar vagas e garantir acesso, mas também deve agir sobre as condições de sucesso no pós-universidade, a fim de alcançar mudanças socioeconômicas para o público atendido (JEZINE, 2013).

Apesar de poucos estudos sobre os efeitos sociais da educação superior na vida dos egressos, na perspectiva deles indicadores não quantitativos – motivação, autoestima, aumento da rede social, mobilidade social, alcance de realizações pessoais, obtenção de qualidade de vida e interpretação individual de acesso a bens e serviços – dos beneficiários de políticas públicas de educação superior são fatores identificados como transformações sociais atribuídas ao diploma universitário

(CARVALHO; VASCONCELOS; MARÇAL, 2018; JARDIM, 2017; AMARAL; OLIVEIRA, 2011).

Apoiados nos conceitos de capital social e econômico, Amaral e Oliveira (2011) realizaram um estudo sobre a trajetória pessoal e profissional de egressos do PROUNI. Baseados no entendimento de que na falta de capital econômico e de capital social o fracasso nas escolhas e caminhos educacionais tem alta tendência nas famílias de baixa renda, por não terem condições financeiras para investimento em educação sem o retorno imediato (já que retornos monetários com educação são percebidos após anos de estudos) e, ainda, por não possuírem redes de relacionamentos profissional e pessoal para acolhimento em caso da necessidade de opções, esses egressos concluem que não podem errar nas escolhas ou precisam se contentar com elas.

No pós-universidade, as escolhas educacionais realizadas pelo ingresso podem retratar aspectos relacionados à autoestima e à motivação do egresso concernente à área cursada e, conseqüentemente, à satisfação da atuação profissional, já que os indivíduos de camadas populares nem sempre escolhem o curso que desejam para seguir carreira ou a Instituição de Ensino Superior onde desejam estudar. Isso porque suas escolhas educacionais são pautadas no que está disponível e no que é possível, seja pela concorrência candidato/vagas, seja pela complexidade no processo de ingresso, seja ainda pela falta de recursos para o devido sustento durante a formação (AMARAL; OLIVEIRA, 2011).

Esses autores verificaram também que, segundo os egressos pesquisados, efeitos como melhoria na qualidade de vida pela reduzida quantidade de horas trabalhadas nos empregos que conseguiram por meio da formação superior proporcionam baixo desgaste físico e mental. Outro fator de mudança social foi constatado por meio da nomeação de egressos no setor público, via concurso público com requisito de curso de nível superior, garantindo estabilidade e ascensão na carreira, o que é considerado de grande valor simbólico por famílias de baixa renda (AMARAL; OLIVEIRA, 2011).

Araújo (2020) estudou os egressos do curso de Pedagogia de uma IES privada no interior do Rio de Janeiro que foram bolsistas do PROUNI, sob o aspecto dos efeitos do acesso à educação superior em relação ao capital cultural. Essa autora verificou que o bolsista ampliou diferentes capitais com a incorporação de um novo *habitus* e passou a ocupar espaços que seus ascendentes não acessavam.

Portanto, observou que a conclusão de um nível superior possibilitou a ocupação de posição social mais valorizada e mais bem remunerada.

Carvalho, Vasconcelos e Marçal (2018) contribuíram com sua pesquisa sobre os impactos na qualidade de vida dos egressos da Universidade Aberta do Brasil (UAB) no Ceará, a partir de relatos dos licenciados em Matemática. Concluíram que os egressos, após cursarem o ensino superior, sentiram-se inseridos na sociedade, com atitude de pertencimento e mudança social e confortáveis para discutir e analisar criticamente problemas do cotidiano, identificando-se como relevantes exemplos de que é possível ter uma graduação, mesmo com dificuldades, para influenciar a vida de pessoas próximas.

Em comum com Amaral e Oliveira (2011), Carvalho, Vasconcelos e Marçal (2018) descrevem que os egressos relataram satisfação na melhoria das condições de vida da família, com provisão de conforto e motivo de grande realização pessoal. Além disso, as duas pesquisas demonstraram que os egressos têm necessidade de dar continuidade aos estudos em outros níveis de ensino, como a pós-graduação.

Jardim (2017) corrobora Carvalho, Vasconcelos e Marçal (2018) na pesquisa sobre assistentes sociais oriundos de bolsas de universidades comunitárias, no sentido de identificar que alunos beneficiários de ações afirmativas inauguram na família a possibilidade do ingresso e formação na universidade, tornando-se exemplo ou, como define o próprio autor, “personalidade emblemática”, um modelo positivo para a família e a comunidade de origem. O egresso passa a ser um exemplo de sucesso e mobilidade social, transformando sua trajetória e quebrando a construção histórica do ciclo de exclusão na família.

Todavia, Amaral e Oliveira (2011) trazem à discussão uma relevante questão sobre os diplomas universitários de egressos oriundos de ações inclusivas, que é a possibilidade de que, mesmo após todo o percurso universitário, o formado não tenha profundas mudanças no contexto de vida quanto aos capitais sociais e simbólicos. Isto é, o capital social é o relacionamento que se estabelece entre uma pessoa com outros indivíduos ou com outros grupos, agregando recursos atuais ou futuros, materiais ou simbólicos, relações que podem ser capitalizadas (BONAMINO *et al.*, 2010). Já o capital simbólico traduz-se pela honra, *status* e prestígio que alguém possui. É a junção dos demais capitais, em maior ou menor grau. A depender do investimento de capital cultural que o indivíduo faça, maior a sua chance de alcançar níveis de educação mais altos e aumentar o capital social. O

rendimento e os lucros auferidos em razão de um diploma podem depender do capital social que o egresso acumula (FREITAS CAVICHIOELLI; VELOSO, 2016).

Para Cocco *et al.* (2014), a oferta de ensino superior em cidades interioranas é um meio para que jovens encontrem na universidade o caminho para mudança de vida, em que muitos deixam a cidade de origem e, ou, a cidade em que cursou a faculdade e seguem para uma cidade de grande porte, o que gera dinamismo geográfico, pois o egresso sai em busca de novas oportunidades e continuidade de formação ou especialização.

A expansão e interiorização do Ensino Superior foram objetos de estudo de Foltran (2019). Sob a perspectiva do *habitus* dos egressos de licenciatura na modalidade EaD por meio do sistema UAB da Universidade Estadual de Ponta Grossa, em Ponta Grossa, PR, esse autor concluiu que os egressos superaram a causalidade do provável e ampliaram o capital cultural, social e econômico, com melhorias para atuação e ascensão profissional do egresso, reconhecimento social e incentivo à educação permanente e continuada.

Lopes e Silva (2019) analisaram egressos do curso de Pedagogia a Distância pelo sistema UAB ancorado na Universidade de Brasília (UnB). Concluíram que, a partir da inserção ao ensino superior, adultos trabalhadores têm oportunidade de se inserirem no mundo tecnológico, por meio de acesso à internet, o que os citados autores chamaram de capital informacional, em razão da imersão virtual realizada durante a graduação. Além disso, eles afirmaram que o diploma representa para aos egressos entrevistados “um ‘ter’ para ‘ser’ mais” (2019, p. 1) e, no que diz respeito aos familiares, significa uma herança afetiva que deve ser reproduzida para as próximas gerações.

No que diz respeito à expansão do acesso ao ensino superior e ao egresso, Silva (2021) verificou que a política de cotas influencia a mobilidade social e possibilita melhor desenvolvimento social e econômico, contudo essa mobilidade ocorre de maneiras distintas entre cotistas e não cotistas. Tais resultados foram frutos de pesquisa com egressos da Universidade Federal Fluminense (UFF).

Dessa forma, a educação superior possibilita alterações em contextos econômicos e não econômicos, ou não materiais, que refletem em algum grau de desenvolvimento do egresso que passou por essa experiência formativa. Segundo Dias Sobrinho (2013), é dever do Estado perquirir um ensino social, que seria a educação como um bem público, visando transformações estruturais na sociedade

e, desse modo, de responsabilidade coletiva. Esse autor assente que uma instituição educativa deve ter “[...] compromisso com o fortalecimento da democracia e deve ela mesma exercitar em seu cotidiano os conteúdos e formas da vida democrática” (2019, p. 109).

Por esse ângulo, a UNESCO, na Conferência Mundial sobre o Ensino Superior (1998), estabeleceu que a educação superior deve ter como paradigma o aluno, que deve ser educado para ser cidadão informado, motivado, capaz de pensar criticamente e analisar os problemas da sociedade, utilizando sua capacidade intelectual para defender e difundir a justiça, a liberdade, a igualdade e a solidariedade.

Para Marques e Cepêda (2012), a educação superior deve ter lugar estratégico para transformação social do ser humano, em razão do desenvolvimento de habilidades de discernimento e da capacidade crítica da população. A universidade carrega a tarefa de transformar a sociedade e de ser uma instituição libertadora, referenciada com atitudes críticas, culturais e populares. Porém, no dizer de Prestes, Jezine e Scocuglia (2012), essa tarefa é constantemente ameaçada por outra missão, a de formar profissionais qualificados para o trabalho e para a competitividade inerente à modernidade, em um país que avança cada vez mais ao estado mínimo.

Nesse diapasão, Maranhão, Santos e Gouveia (2018) indicam que o desafio da educação contemporânea é atuar para que o aluno pratique uma reflexão crítica. Na mesma linha, Vilela (2006) defende que o ambiente escolar deve criar condições para favorecer a capacidade de experimentar do aluno, para facilitar a capacidade autônoma de pensamento e de ação, superando-se as indiferenças e transportando-as para um ambiente em que injustiças não sejam toleradas. Essa autora posiciona que a escola deve ter como meta uma educação de qualidade e de significado social.

Corroborando esse entendimento de educação social, Dias Sobrinho (2013) milita que a educação superior deve proporcionar a formação integral do ser humano, uma formação social, para que os egressos almejem e ajam por uma justiça social e com compreensão crítica da sociedade, o que é o diferencial de uma universidade pública. Para o estudioso da educação, o ensino superior é um bem público e deve ser também característico de uma universidade autônoma, livre para criar e criticar, em contramão aos anseios mercadológicos que tornaram o

conhecimento uma *commodity*, não afeita à responsabilidade social e que trata seu público-alvo como cliente em detrimento de alunos capazes de experiências formativas integrais (DIAS SOBRINHO, 2013).

2.4 Políticas afirmativas para educação superior na UEA

No que se refere à UEA, ela foi instituída em janeiro de 2001 com a finalidade de promover a educação, desenvolvendo o conhecimento científico e valores éticos capazes de integrar o homem à sociedade e aprimorar a qualidade dos recursos humanos da Região Amazônica, bem como ministrar cursos de grau superior, com ações especiais que objetivem a expansão do ensino e da cultura em todo o território do estado (AMAZONAS, 2001a).

A partir da sua instituição, a Universidade Estadual do Amazonas (UEA) já inicia com o objetivo de desenvolver a região e priorizar o cidadão amazonense. Em dezembro de 2001, por força da Lei nº 21.963, a UEA tem seu regimento aprovado com a instalação de cinco escolas na capital e dois Centros de Estudos Superiores localizados no interior do estado, nos municípios de Parintins e Tefé (AMAZONAS, 2001b). Atualmente, a UEA possui Centros de Estudos Superiores localizados também em Tabatinga, Itacoatiara, Lábrea e São Gabriel da Cachoeira, com estrutura física própria.

Perquirindo a finalidade de interiorizar a educação superior no estado do Amazonas, a UEA vem atuando por meio de políticas de inclusão que envolvem questões de raça e renda, como estudantes do ensino médio de colégio público em detrimento dos ingressos que são oriundos do sistema privado de ensino. Possui grupo específico para incluir pessoas em função da região onde vivem, ou seja, no interior do estado ou na capital, destinando vagas específicas para indígenas, negros e pessoas com deficiência. Isso se deve, além das características desiguais da população brasileira, às características excludentes que envolvem os residentes do interior em relação aos da capital, beneficiando aqueles que moram no Amazonas em relação aos demais estados. O referido sistema de inclusão ou de cotas da UEA tem previsão nas Leis Estaduais nºs 2.894/2004, 3972/2013 e 4.399/2016, uma sistematização complexa e extensa de política inclusiva, dividido conforme detalhado no Quadro 1.

Quadro 1 – Sistema de cotas da UEA

Nº. Grupo	Detalhamento	Inclusão
Grupo 1	Candidato de escola pública do estado do Amazonas. Requisitos: 1- Tenha concluído o Ensino Médio, sendo as três séries cursadas integralmente em escola pública do estado do Amazonas; 2- Não tenha obtido a certificação do Ensino Médio por meio de qualquer modalidade de Educação para Jovens e Adultos; e 3- NO ATO DA MATRÍCULA: 3.1- Não possua curso superior completo; e 3.2- Não tenha matrícula institucional em curso de graduação em instituição pública de Ensino Superior.	Candidatos de escola pública no Amazonas
Grupo 2	Candidato de escola de qualquer natureza do estado do Amazonas. Requisitos: 1- Tenha concluído o Ensino Médio, sendo as três séries cursadas em escola de qualquer natureza do estado do Amazonas; ou 2- Tenha obtido a certificação do Ensino Médio por meio de qualquer modalidade de Educação para Jovens e Adultos no estado do Amazonas e comprove ter concluído três séries da Educação Básica no estado do Amazonas; e 3- NO ATO DA MATRÍCULA: 3.1- Não possua curso superior completo; e 3.2- Não tenha matrícula institucional em curso de graduação em instituição pública de Ensino Superior.	Candidatos de escola pública ou privada no Amazonas; ou candidatos do EJA cursado no Amazonas + 3 séries da Educação Básica no Amazonas
Grupo 3	Candidato de escola de qualquer natureza de qualquer estado da Federação ou do Distrito Federal. Requisitos: 1- Tenha concluído o Ensino Médio em qualquer escola de qualquer estado da Federação ou do Distrito Federal; ou 2- Tenha obtido a certificação do Ensino Médio por meio de qualquer modalidade de Educação para Jovens e Adultos, em qualquer escola de qualquer estado ou do Distrito Federal; e 3- NO ATO DA MATRÍCULA: 3.1- Não tenha matrícula institucional em curso de graduação em instituição pública de Ensino Superior.	Candidatos de escola pública, privada ou do EJA de qualquer estado da Federação ou do DF
Grupo 4	Candidato que tenha cursado pelo menos oito séries da Educação Básica em escola de qualquer natureza em município do interior do Amazonas. Requisitos: 1- Tenha concluído o Ensino Médio; 2- Tenha cursado pelo menos oito séries da Educação Básica em escola de qualquer natureza em município do interior do estado do Amazonas; e 3- NO ATO DA MATRÍCULA: 3.1- Não possua curso superior completo; 3.2- Não tenha matrícula institucional em curso de graduação de instituição pública de Ensino Superior. OBS.: (a) Educação Básica compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio; e (b) Os candidatos que concorrerem às vagas reservadas a este grupo, nos cursos de Enfermagem, Medicina e Odontologia permanecerão obrigatoriamente, após a conclusão do curso, no interior do estado do Amazonas, em município distribuído por Decreto do Poder Executivo, pelo prazo de um ano, conforme o § 5º do art. 2º da Lei Estadual nº 3972/2013.	Exclusivo para a área da saúde: candidato que cursou pelo menos oito séries da Educação Básica, pública ou privada, no interior do Amazonas

Continua...

Quadro 1 – Continuação

Grupo 5	Candidato de escola pública do estado do Amazonas. Requisitos: 1- Tenha concluído o Ensino Médio, sendo as três séries cursadas integralmente em escola pública do estado do Amazonas; 2- Não tenha obtido a certificação do Ensino Médio por meio de qualquer modalidade de Educação para Jovens e Adultos; e 3- NO ATO DA MATRÍCULA: 3.1- Não possua curso superior completo; 3.2- Não tenha matrícula institucional em curso de graduação em instituição pública de Ensino Superior.	Exclusivo para a área de Saúde: candidatos de Escola Pública no Amazonas
Grupo 6	Candidato de escola de qualquer natureza do estado do Amazonas. Requisitos: 1- Tenha concluído o Ensino Médio, sendo as três séries cursadas em escola de qualquer natureza do estado do Amazonas; ou 2- Tenha obtido a certificação do Ensino Médio por meio de qualquer modalidade de Educação para Jovens e Adultos no estado do Amazonas; e comprove ter concluído três séries da Educação Básica no estado do Amazonas; e 3- NO ATO DA MATRÍCULA: 3.1- Não possua curso superior completo; 3.2- Não tenha matrícula institucional em curso de graduação em instituição pública de Ensino Superior.	Exclusivo para a área de Saúde: candidatos de escola pública ou privada no Amazonas; ou candidatos do EJA cursado no Amazonas + 3 séries da Educação Básica no Amazonas
Grupo 7	Candidato de escola de qualquer natureza de qualquer estado da Federação ou do Distrito Federal. Requisitos: 1- Tenha concluído o Ensino Médio em qualquer escola de qualquer estado da Federação brasileira ou do Distrito Federal; ou 2- Tenha obtido a certificação do Ensino Médio por meio de qualquer modalidade de Educação para Jovens e Adultos; em qualquer escola de qualquer estado da Federação brasileira ou do Distrito Federal; e 3- NO ATO DA MATRÍCULA: 3.1- Não tenha matrícula institucional em curso de graduação em instituição pública de Ensino Superior.	Exclusivo para a área de Saúde: candidatos de escola pública, privada ou do EJA de qualquer estado da Federação ou do DF
Grupo 8	Candidato que pertence a uma das etnias indígenas do estado do Amazonas. Requisitos: 1- Tenha concluído o Ensino Médio no estado do Amazonas; 2- Possuir Registro Administrativo de Nascimento Indígena (RANI) expedido pela FUNAI ou possuir Termo de Autodeclaração e Pertencimento Étnico (Anexo V); e 3- NO ATO DA MATRÍCULA: 3.1- Não tenha matrícula institucional em curso de graduação de instituição pública de Ensino Superior.	Indígena
Grupo 9	Candidato que possui deficiência(s). Requisitos: 1- Tenha concluído o Ensino Médio; 2- Comprove possuir deficiência por meio de laudo médico, expedido nos últimos 12 meses, atestando o grau e, ou, o nível de deficiência, com referência ao Código Internacional de Doenças (CID); 3- Comprove, por meio de laudo pericial, aptidão para cursar a graduação escolhida no ato da inscrição; e 4- NO ATO DA MATRÍCULA: 4.1- Não tenha matrícula institucional em curso de graduação de instituição pública de Ensino Superior; 4.2- O candidato será avaliado por Perícia Médica, na forma do disposto no Decreto nº. 3.298/99, alterado pelo Decreto nº. 5.296/2004 e na Súmula nº 377/2009, do Superior Tribunal de Justiça (STJ).	Pessoa com deficiência (PCD)

Fonte: Elaboração da autora a partir do Edital do Vestibular da UEA 2020 – Acesso em 2021.

Consoante anteriormente detalhado, o sistema de cotas da UEA busca inserir o candidato do Amazonas com maiores possibilidades de acesso em relação ao candidato de outros estados da Federação e delimita vagas para os oriundos de escolas públicas ou privadas e para os candidatos que cursaram o ensino médio pela Escola de Jovens e Adultos (EJA). As distinções de vagas se dão, como dito, em razão da finalidade maior da universidade quanto ao aumento do acesso à educação superior no estado do Amazonas, notadamente nos municípios localizados no interior.

Para fins de exemplificação da política de interiorização do ensino superior da UEA, do total de matrículas no ensino superior presencial contabilizadas em 2020 no Amazonas, foram registradas 3.614 (17%) pelas IES Federais e 17.594 (83%) pela UEA, sendo 59,6% das matrículas (12.645) registradas na capital e 40,4% (8.563) no interior (INEP, 2021). A UEA foi responsável pela cobertura de 95,5% das matrículas oficializadas no interior do estado, conforme mostrado no Quadro 2. Este quadro evidencia que a maior oferta de vagas para o interior vem de uma IES Estadual, dado representativo do cumprimento da finalidade precípua da UEA quanto ao aumento do número de vagas para os interioranos amazonenses.

Quadro 2 – Número de matrículas registradas em cursos presenciais no Amazonas, por IES e por localidade

IES	Total	Capital	Interior
Federal (UFAM e IFAM)	3.614	3.233	381
Estadual (UEA)	17.594	9.412	8.182
Total IES Pública	21.208	12.645	8.563
Privadas	71.760	71.713	47
Total Geral	92.968	84.358	8.610

Fonte: INEP, 2021.

A partir desse recorte, é possível verificar que as IES Privadas e as IES Federais não dão possibilidade de acesso ao ensino em nível de graduação para a população que vive no interior do estado do Amazonas, sendo necessária uma IES Estadual, que vem suprindo essa demanda e atuando por meio de políticas de interiorização com abertura de vagas para esse público.

Ressalta-se que, em nível nacional, a maior parte das matrículas no interior do Brasil foi registrada por IES Federais (INEP, 2021). Nesse sentido, Júnior e

Conceição (2021) destacam que, sem a contribuição das IES Estaduais, a meta do aumento das matrículas no ensino superior da população com idade entre 18 e 24 anos até 2024, consoante prevê o Plano Nacional de Educação – já está comprometida –, ficaria ainda mais difícil de alcançar sem a existência das IES Estaduais. Tais IES não possuem subsídios do governo federal e dependem de arrecadações do governo estadual respectivo, seja de forma ordinária, com subvinculação de impostos, como no caso da UEA, seja por meio de vinculação discricionária.

Além de viabilizar condições de acesso, a UEA possui políticas de assistência estudantil para fins de prover a permanência e impulsionar o êxito acadêmico, políticas previstas em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) que variam em atendimento universal ou focal, conforme foi organizado no Quadro 3.

A oferta de graduação no interior do estado já foi objeto de pesquisa de Iannuzzi (2016), tendo como objetivo entender os processos de desenvolvimento do Ensino Superior no Brasil a partir da criação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), bem como verificar as contribuições de formação em nível superior a partir do processo de interiorização dessa Universidade. Além disso, visou compreender como contribuíram 13 egressos do Curso de Pedagogia no município de Itacoatiara a partir da formação acadêmica e os efeitos que o Ensino Superior produziu em suas vidas profissionais.

Aquela autora posiciona que a universidade precisa ter uma relação próxima e duradoura com seus egressos para acompanhar sua evolução profissional e pessoal. Isso possibilitaria aos gestores repensarem seus métodos de ensino e aprendizagem, pois o egresso, enquanto profissional, atuará no limite daquilo que aprendeu enquanto acadêmico (IANNUZZI, 2016).

Com isso, a responsabilidade da universidade inicia-se quando há a inscrição no vestibular e não termina com a entrega do diploma, de acordo com Marcovitch (1998). Este autor, que foi reitor da Universidade de São Paulo (USP), entende que as Instituições de Ensino Superior devem compreender a trajetória do seu aluno e, com isso, obter subsídios para ajudar na transformação da sociedade, pois, em sua concepção, se o aluno formado não se tornar um cidadão diferenciado, a universidade, então, terá falhado na sua formação. Por isso, analisar as políticas afirmativas significa também analisar seu egresso.

Quadro 3 – Políticas de Assistência Estudantil descritas no PDI da UEA

Tipo	Detalhamento
Programa Institucional de Monitoria	Investimento nas potencialidades e disponibilidades evidenciadas pelos alunos, por meio do estímulo à canalização desse diferencial em monitorias de ensino.
Programa de Iniciação Científica	Estímulo à participação em projetos de iniciação científica, promovendo a possibilidade do fornecimento de bolsas e incentivos para tal.
Programa Institucional de Estágio	Preparação dos discentes de cursos de graduação para inserção antecipada e prática no mercado de trabalho.
Recepção de Calouros	Acolhimento especial aos novos discentes, ingressantes por processo seletivo, viabilizando sua integração ao meio acadêmico.
Ações de Inclusão	Núcleos de acessibilidade para discutir e estabelecer o processo avaliativo dos estudantes com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, nos cursos da Universidade do Estado do Amazonas.
Apoio à Participação dos Discentes em Eventos	Apoio à participação de discentes em seminários, congressos, encontros, palestras e outros, internos e externos.
Bolsa de Extensão	Apoio às atividades extensionistas com a comunidade, fortalecendo o processo ensino-aprendizagem.
Bolsa Tutoria	Tem a finalidade de prestar apoio acadêmico aos discentes portadores de necessidades especiais, mediante o acompanhamento de um discente tutor matriculado na mesma turma, período e curso, ao qual será concedida a bolsa.
Casa do Estudante	Tem por finalidade propiciar moradia, com natureza de hospedagem, a estudantes de ambos os sexos e que estudem em município diverso de seu domicílio no estado do Amazonas.
Restaurante Universitário	As cinco escolas superiores da capital possuem um Restaurante Universitário (RU) que oferece almoço e café da manhã diariamente. No interior do estado, os Centros de Estudos Superiores de Parintins, Itacoatiara, Tabatinga e Tefé também possuem esse serviço.
Auxílio Financeiro	Destina-se a proporcionar auxílio financeiro ao discente que se encontra sem condições de arcar com despesas para aquisição de material didático pedagógico ou outras despesas para a realização de seus estudos.
Auxílio Aluguel	Disponibilizado aos alunos da UEA oriundos do interior do estado e que não possuem residência própria ou de parentes no município onde estudam.
Auxílio Transporte	O benefício é concedido por seis meses, renováveis por períodos sucessivos e iguais ao número de períodos do curso, por meio de recarga mensal de 50 créditos.
Bolsa de Apoio Acadêmico	Tem como objetivo estimular a participação dos estudantes no cotidiano das atividades acadêmicas e de técnicos administrativos da UEA, por período de até 12 meses.
Bolsa de Apoio Acadêmico Indígena	Tem como objetivo estimular a participação dos discentes indígenas na realização de atividades acadêmicas e de técnicos administrativos da Instituição de Ensino.
Bolsa de Apoio Acadêmico a Projetos de Extensão	Tem por objetivo oportunizar ao discente, em condição de vulnerabilidade socioeconômica, a participação em projetos de extensão da Universidade do Estado do Amazonas.

Fonte: UEA, 2017.

Especificamente sobre a interiorização do ensino superior na UEA, Costa Filho (2019) analisou a expansão da educação superior no interior do Amazonas e como ela se relaciona com o contexto local, por meio de uma pesquisa qualitativa a partir de entrevistas com gestores da UEA. Nessa pesquisa, ele defendeu a tese de que a expansão da educação superior, por intermédio da interiorização da universidade, é uma estratégia de formação que proporciona bases para o desenvolvimento local, desde que articulada com as necessidades da população e voltada para a fixação das pessoas no interior do país.

Souza Soares *et al.* (2020) buscaram compreender, a partir de uma pesquisa bibliográfica, a estruturação da UEA, os desafios, a implementação das políticas de acesso à universidade e sua contribuição para o desenvolvimento dos municípios do interior do estado. Concluíram que a interiorização promovida pela UEA gera resultados que contribuem para o desenvolvimento regional e para a ampliação dos aspectos educacionais, econômicos, sociais e políticos nos municípios do interior amazonense. Já o objeto de pesquisa de Costa e Oliveira (2011) apresentou os vários tipos de sistemas de ensino desenvolvidos e empregados pela UEA e como tais sistemas contribuíram para a interiorização do ensino superior no estado.

Ainda sobre o ensino superior no interior do Amazonas, Lima *et al.* (2018) analisaram, sob a perspectiva de egressos do Centro de Estudos Superiores de Tefé (CEST/UEA), o diálogo entre o saber ocidental e os saberes historicamente construídos a partir da história oral e etnográfica. Verificaram que a produção do conhecimento tem emergido de diferentes espaços não tradicionais do saber e das problemáticas dos contextos em que estão situados, fundamental para a construção e contribuição de um conhecimento autônomo e descolonizado.

Um estudo quantitativo e qualitativo com egressos dos cursos da área da Saúde da UEA foi realizado por Coelho *et al.* (2016), que verificaram o provimento e a fixação de profissionais de Saúde oriundos do sistema de cotas específicas para o interior do Amazonas. Eles concluíram que esse tipo de ingresso pode contribuir fortemente para a formação de profissionais da região com grande probabilidade de que retornem para os seus municípios de origem, pois os cursos de Saúde da UEA são regularmente ofertados na capital. Esses autores destacam que a política de cotas tem contribuído para a diminuição das desigualdades regionais e possibilitado o ingresso de grupos sociais excluídos da área de formação em Saúde, considerando relevante que se aprofunde e se amplie o ingresso na Educação

Superior de moradores do interior, com o fim de superar o problema da fixação de profissionais de Saúde nas áreas distantes e isoladas da região amazônica.

Diante da realidade peculiar do Amazonas, pretendeu-se analisar, em complemento às pesquisas já realizadas sobre a educação superior no interior do estado, os efeitos das ações afirmativas da UEA na vida do egresso, quanto à sua trajetória e aos efeitos primordialmente econômicos e sociais advindos da experiência formativa.

3 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Os procedimentos metodológicos foram definidos para fins de compreender os efeitos do acesso à educação superior nas condições de vida dos egressos do Centro de Estudos Superiores de Parintins (CESP/UEA).

Trata-se de um estudo descritivo que, segundo Gil (1999), tem o propósito de expor as características de determinada população ou fenômeno. Para Vieira (2002), esse tipo de estudo visa alcançar a compreensão e interpretar certa realidade, porém sem interferir, mas, a partir da observação, descrever – como o próprio nome sugere –, classificar e interpretar. Quanto à natureza, a pesquisa é qualitativa.

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa é utilizada para conhecer as relações, as crenças, para compreender as percepções e opiniões de um grupo focalizado ou segmentado sob a ótica desse grupo (MINAYO, 2014). A pesquisa qualitativa pode ser realizada por meio de uma questão de pesquisa não estanque ou não terminativa, sendo apenas uma orientação para a demarcação do horizonte da pesquisa, que esteve em construção até que se amadurecesse o suficiente para apresentar as revelações encontradas no seu processo.

Quanto à interpretação dos dados, foi empregada a técnica Análise de Conteúdo, que é descrita por Bardin (1977, p. 38) como “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Os procedimentos são detalhados nos tópicos subsequentes.

3.1 A escolha do local de pesquisa

O estudo foi realizado no município de Parintins-AM, onde está instalado um dos Centros de Estudos Superiores da Universidade Estadual do Estado do Amazonas (UEA). Para contextualizar a escolha desse município como local deste estudo, é necessário explicar a estruturação da UEA no interior do Amazonas, atualmente dividida em seis Centros de Estudos Superiores e 13 Núcleos de Ensino Superior, cada qual em um município do estado, com instalações físicas próprias (UEA, 2017).

A estrutura organizacional dos Centros de Estudos Superiores é composta por um diretor, um secretário acadêmico, coordenadores e secretários de curso e um

coordenador de qualidade do ensino. Já o Núcleo de Ensino tem estrutura diferenciada, pois conta apenas com o seu gerente, uma vez que não oferece cursos regulares. Nos Centros de Estudos Superiores há ofertas de cursos de graduação anualmente, nas modalidades Regular, Presencial Modular e, ou, Mediado por Tecnologia (UEA, 2017).

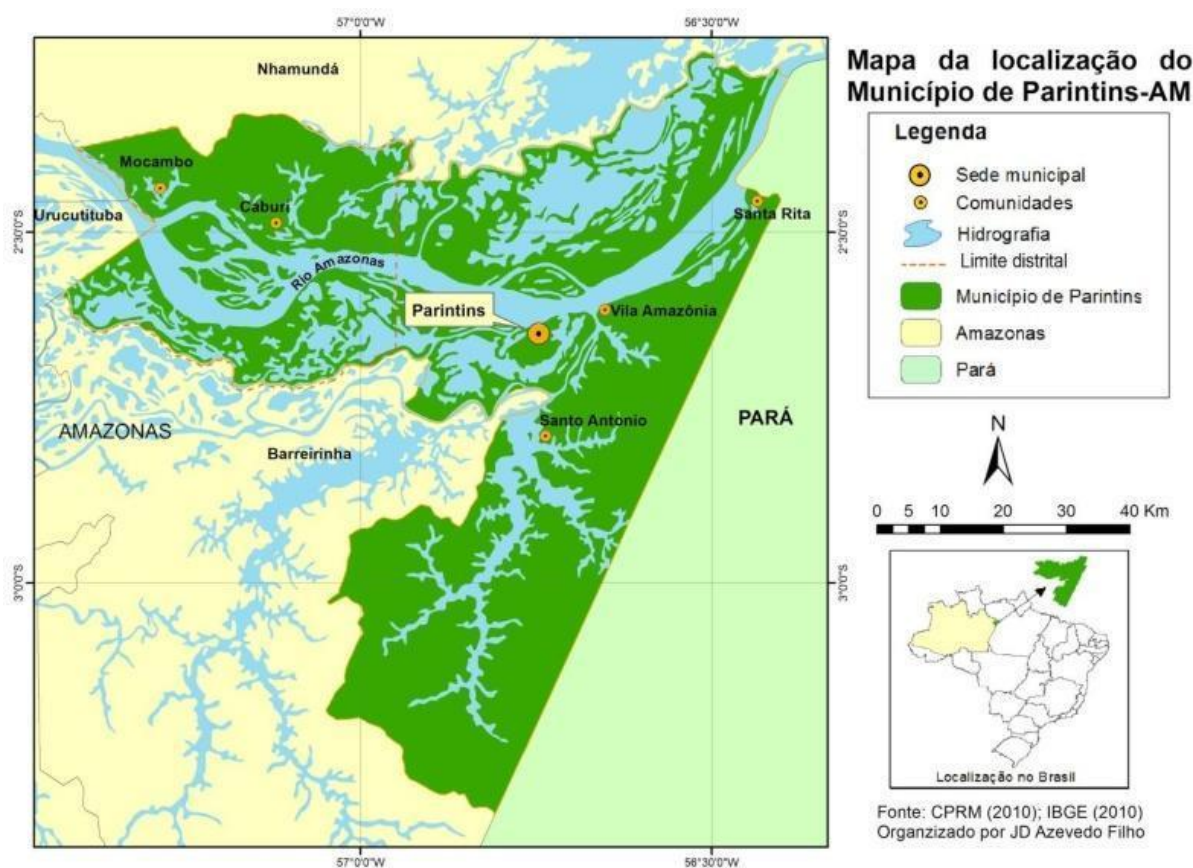
Em Parintins, município com 115 mil habitantes, está localizado o Centro de Estudos Superiores de Parintins (CESP/UEA), cidade distante 372 km de Manaus, com extensão de 5.956,047 km², localizada na Mesorregião Central do Amazonas. Assim como na maioria dos municípios amazonenses, chegar a Parintins só é possível por via aérea ou fluvial, o que representa a dificuldade logística em razão da vegetação e da bacia hidrográfica que predominam no estado (IBGE, 2020).

Além do difícil acesso, outra característica predominante dos municípios do Amazonas é a grande diferença populacional, pois a concentração de habitantes se dá na capital, representando cerca de 52% da população, em detrimento dos demais 61 municípios do interior do estado. Em termos de discrepância, outra avaliação que se pode fazer é referente ao Produto Interno Bruto (PIB) *per capita*, pois Manaus possui um PIB *per capita* de R\$36.445,75. No caso deste estudo, Parintins conta com um PIB de R\$9.890,96 por habitante, com cerca de 89% da receita do município arrecadada de fontes externas, sendo, portanto, dependente de outros entes federados (IBGE, 2020).

Parintins faz divisa com os municípios do interior do Amazonas: Nhamundá, Barreirinha, Urucurituba e Urucará; e com municípios do interior do estado do Pará: Terra Santa e Juruti, conforme mapa da Figura 1. Pela sua vasta área territorial, Parintins possui extensa área rural, comumente conhecida como comunidades, como Região do Mocambo, Região do Caburi e Região da Gleba Vila Amazônia (SILVA, 2009).

Em termos de educação, Parintins possui 151 escolas de nível fundamental, 13 escolas de nível médio e três Instituições de Nível Superior Públicas, entre as quais se encontra o CESP/UEA (IBGE, 2020). Nesse sentido, o município de Parintins foi escolhido entre as seis cidades que possuem Centro de Estudos Superiores da UEA, quais sejam: Itacoatiara, São Gabriel da Cachoeira, Tefé, Tabatinga e Lábrea, por possuir o maior número de egressos no interior do estado (UEA, 2016).

Figura 1 – Municípios e estados que fazem fronteira com Parintins e comunidades do município



Fonte: MARCELO, 2017.

Com o intuito de promover a educação superior no interior do estado do Amazonas e, dessa forma, combater as disparidades de acesso à educação superior, o governo do Amazonas, por meio da UEA, tem oferecido cursos superiores no CESP/UEA, nas modalidades presencial regular e cursos especiais, na modalidade presencial modular ou mediados por tecnologia. A Figura 2 possibilita a visualização da entrada do CESP/UEA, e a Figura 3 ilustra o tamanho do Centro visto de cima.

Todo os cursos regulares ofertados no CESP/UEA são de licenciaturas. Esses cursos são chamados de regulares, pois abrem vaga para o vestibular anualmente, possuem docentes efetivos para a execução da referida graduação e são ministrados de forma presencial. Os cursos regulares do CESP/UEA são Ciências Biológicas, Física, Geografia, História, Letras – Língua Portuguesa, Matemática, Pedagogia e Química.

Figura 2 – Entrada do CESP/UEA



Fonte: Reprodução da Internet.

Figura 3 – Visão panorâmica do CESP/UEA



Fonte: Aleksandro Medeiros/Internet.

Os cursos especiais possuem essa denominação em razão de a oferta ser excepcional, com abertura de vagas no vestibular somente para uma turma específica, fundamentada em um projeto financiado especificamente para a finalidade de execução do curso. Os professores que ministram tais cursos são da UEA, porém não foram concursados para o referido curso, mas, por meio de módulos, podem ministrar uma ou mais disciplinas. Em caso de inexistência de professores com expertise específica de um curso, são contratados docentes terceirizados, com vínculo precário, para ministrarem um ou mais módulos, a depender da demanda. Outra característica importante desse tipo de curso ofertado pela UEA é que não são considerados EAD, pois são contratados professores temporários, que se fixam no município para auxiliar os alunos durante todo o curso especial. Portanto, o estudante não assiste à aula em casa, por meio de tecnologias, pois tem que se deslocar até o Centro de Estudos do Município, onde o professor temporário estará disponível para acompanhar a aula, que é ministrada presencialmente, no caso do curso especial modular presencial; ou via Sistema IP.TV, em que a aula é transmitida via Centro de Mídias da UEA, que fica em Manaus.

No Quadro 4 são detalhados os cursos especiais ofertados no CESP/UEA no período de 2012-2021, dividindo-os nas modalidades em que foram disponibilizados. Esse quadro foi consolidado pela autora a partir de informações coletadas na página oficial da UEA, que disponibiliza os relatórios de gestão por ano.

No referido *campus*, de 2007 a 2016 foram matriculados 19.959 alunos, sendo 2.682 diplomados, seja em cursos nas modalidades regular, presencial modular ou mediados por tecnologia, nas áreas de Bacharelado (Ciências Políticas, Ciências Econômicas, Direito e Educação Física), de Licenciaturas (Pedagogia, História, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Biológicas, Educação Física, Física, Geografia e Química) e, ainda, em Cursos Tecnólogos (Gestão Pública, Agroecologia, Gestão Ambiental e Gestão de Turismo).

Com isso, o CESP/UEA é o local de estudo adequado, pois já possui longevidade no que tange à interiorização do ensino superior pela UEA. No entanto, considerando a limitação de tempo e recursos disponíveis para a realização da pesquisa, foi necessária a escolha de um município que expressasse as características regionais da política de interiorização do estado do Amazonas.

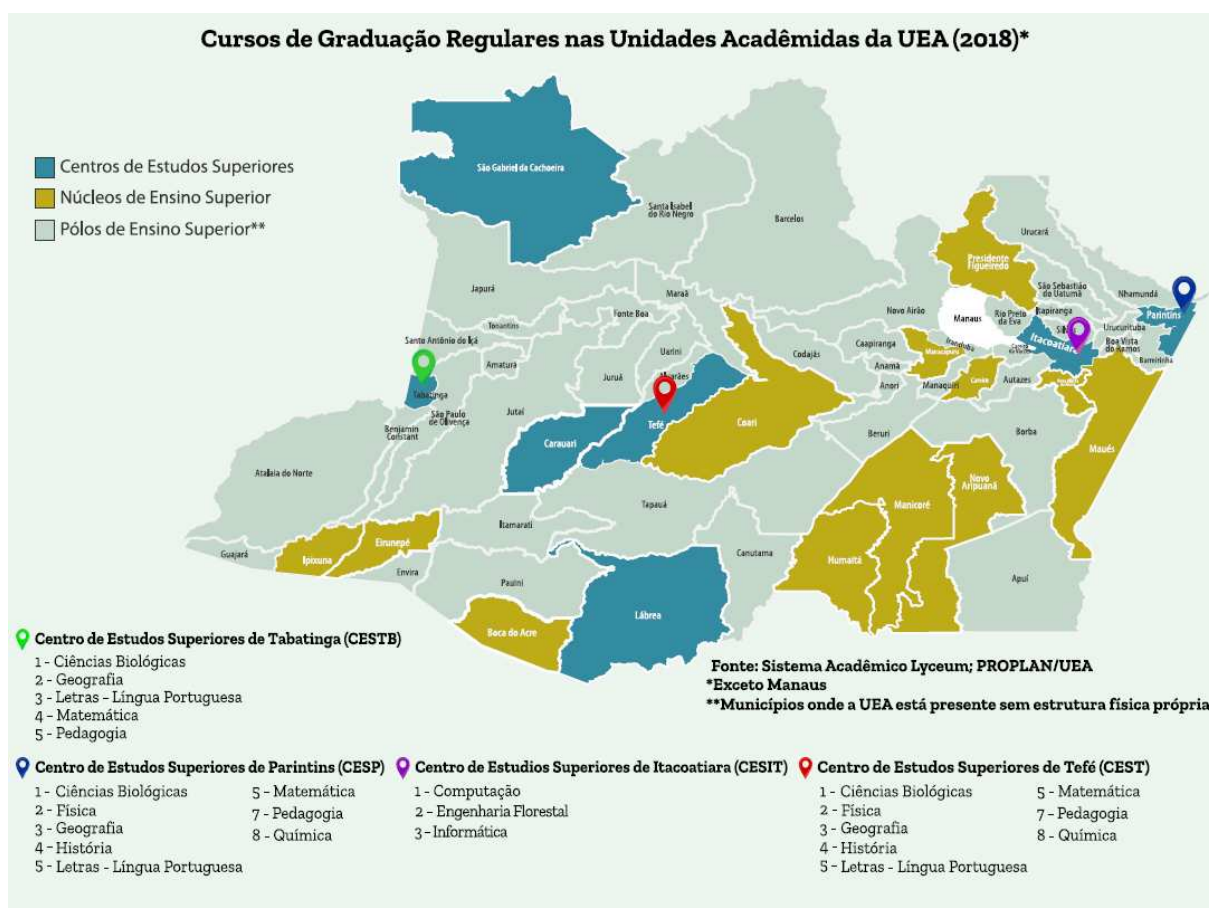
Quadro 4 – Lista de cursos especiais ofertados no período de 2012-2021, por modalidade

Ano	Modalidade	Curso	Quantidade
2012	Licenciatura	Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática, Pedagogia Intercultural Indígena	4
	Tecnologia	Gestão de Turismo, Gestão Pública	2
	Bacharelado	Saúde Coletiva, Ciências Econômicas, Direito, Educação Física	4
2013	Licenciatura	Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática, Pedagogia Intercultural Indígena, História	5
	Tecnologia	Gestão de Turismo, Gestão Pública, Gestão Ambiental	3
	Bacharelado	Saúde Coletiva, Ciências Econômicas, Direito e Enfermagem	3
2014	Licenciatura	Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática, Pedagogia Intercultural Indígena, História	5
	Tecnologia	Gestão Pública, Gestão Ambiental, Logística, Alimentos	4
	Bacharelado	Saúde Coletiva, Ciências Econômicas, Direito e Enfermagem	4
2015	Licenciatura	Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática, História	4
	Tecnologia	Gestão Pública, Gestão Ambiental, Logística, Alimentos	4
	Bacharelado	Saúde Coletiva, Ciências Econômicas, Direito e Enfermagem	4
2016	Licenciatura	Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática, História	4
	Tecnologia	Gestão Ambiental, Logística, Alimentos e Gestão Comercial	4
	Bacharelado	Saúde Coletiva, Ciências Econômicas e Enfermagem	3
2017	Licenciatura	Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática, História	4
	Tecnologia	Gestão Ambiental, Alimentos e Gestão Comercial	3
	Bacharelado	Saúde Coletiva, Ciências Econômicas e Enfermagem	3
2018	Licenciatura	Pedagogia, Língua Portuguesa e História	3
	Tecnologia	Gestão Ambiental, Alimentos e Gestão Comercial	3
	Bacharelado	Enfermagem	1
2019	Licenciatura	Pedagogia, Língua Portuguesa e História	3
	Tecnologia	Gestão Comercial e Alimentos	2
	Bacharelado	Engenharia Civil	1
2020	Licenciatura	Pedagogia, Língua Portuguesa e História	3
	Tecnologia	Gestão Comercial	1
	Bacharelado	Engenharia Civil	1
2021	Licenciatura	Pedagogia	1
	Tecnologia		0
	Bacharelado	Engenharia Civil	1

Fonte: Elaboração da autora a partir de dados retirados da página oficial da UEA.

Para ilustração, a Figura 4 traz a localização do CESP/UEA e dos demais Centros de Estudos Superiores situados em distâncias representativas para atendimento da Educação Superior no Amazonas.

Figura 4 – Localização dos Centros de Estudos Superiores da Universidade do Estado do Amazonas



Fonte: UEA, 2018.

3.2 Método de Coleta de Dados

Para verificar os efeitos de uma política afirmativa, faz-se necessário que haja tempo razoável para que a intervenção produza efeitos diretos e indiretos, esperados ou não, em determinada sociedade, cujos resultados, portanto, são de longo prazo (CARVALHO, 2003). Por isso, considerou-se importante incluir egressos de diversos anos e cursos para verificar os efeitos do ensino superior no interior do estado em longo, médio e curto prazos.

Os participantes foram selecionados entre os egressos dos cursos ofertados no CESP/UEA, por meio do método *snowball*, ou bola de neve, que trata da seleção de participantes adicionais por meio da indicação dos respondentes iniciais (OLIVEIRA, 2011). Portanto, a partir do primeiro participante os demais foram indicados pelos participantes anteriores.

As entrevistas foram realizadas no mês de dezembro de 2021. Cada participante foi contactado por telefone ou pessoalmente para a entrevista. Alguns se encontravam em Manaus, outros em Parintins e Belém. Foram feitas entrevistas presenciais com aqueles que estavam em Parintins e Manaus. Os participantes que não se encontravam nos lugares citados ou estavam em isolamento por terem sido testados positivos para a COVID-19 foram entrevistados de forma remota.

Antes de iniciar as entrevistas, foi explicado aos participantes do que se tratava a pesquisa e que a participação deles seria mantida em sigilo e seriam divulgados somente os dados coletados sem que fosse possível a identificação do participante. Foram informados também que poderiam recusar responder a qualquer questionamento que não lhes fosse confortável ou que a pergunta poderia remeter a emoções ou sentimentos delicados da trajetória de vida do participante.

Foi exposto ao entrevistado que procedimentos éticos foram adotados para ser permitida a pesquisa. Inicialmente com a anuência formal da UEA para acesso aos dados e execução da pesquisa e, em seguida, com a aprovação do Projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Viçosa (UFV), sob o CAAE 50582621.5.0000.5153. Por isso, seria necessária a anuência do participante por meio do aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), ressaltando-se que uma via seria entregue ao participante. Todos os participantes concordaram em participar do estudo e deram o de acordo no TCLE.

A pesquisadora seguiu um roteiro de entrevista semiestruturada, com perguntas predefinidas de acordo com o que se pretendia investigar. Entretanto, este tipo de entrevista possibilitou questionar ao entrevistado acerca de outras questões que surgiram no desenvolvimento da entrevista, com o intuito de proporcionar a compreensão em nível mais amplo (BORIN, 2007).

Por isso, este trabalho seguiu uma abordagem não estanque, estabelecendo-se a coleta de dados com a realização da entrevista semiestruturada, de acordo com os objetivos de pesquisa detalhados no Quadro 5.

Quadro 5 – Procedimentos e objetivos da pesquisa

Objetivos específicos	Coleta de dados	Análise
Descrever o perfil dos egressos do CESP/UEA.	Entrevista semiestruturada	Análise estatística descritiva
Compreender a trajetória dos egressos para a inserção e conclusão de um curso superior a partir de suas falas.		Análise de conteúdo
Verificar os efeitos primordialmente materiais na vida dos egressos após a conclusão de um curso superior.		Análise de conteúdo e estatística descritiva
Examinar os efeitos sociais na vida dos egressos após a conclusão de um curso superior.		Análise de conteúdo

Fonte: Elaboração da autora.

Para conseguir descrever o perfil dos egressos do CESP/AM a partir dos dados obtidos nas entrevistas, estes foram adicionados a uma planilha do Excel para tabulação. A partir dos dados tabulados, procedeu-se à análise em caráter descritivo, com a elaboração de tabelas relativas às variáveis em estudo.

A estatística descritiva constitui mecanismo de caracterização da amostra da pesquisa e permite expor um panorama dos sujeitos beneficiários da interiorização da educação no Amazonas pela UEA, para viabilizar o levantamento de hipóteses (GABRIEL, 2014).

As questões abordadas no roteiro semiestruturado foram relacionadas às variáveis de estudo, como: gênero, faixa etária, estado civil, naturalidade, número de filhos, renda individual, renda familiar, número de pessoas que compõem a renda familiar, escolaridade, curso de formação, ano de formação, tipo de curso, modalidade do curso, meio de ingresso, recebimento de auxílio/benefício durante a graduação concedido pela UEA ou pelo município, cidade onde residia no momento da entrevista, nível de escolaridade dos pais, satisfação com o ensino superior do CESP/UEA, satisfação com o ensino superior em Parintins, contribuição do ensino superior para a condição de vida atual, contribuição do ensino superior e sua importância para o egresso e sua família.

A partir do referencial teórico estabelecido, propuseram-se as categorias *a priori* detalhadas no Quadro 6, pois, conforme Moraes (1999), categorias *a priori* podem ser construídas a partir de um fundamento teórico.

Quadro 6 – Categorias *a priori*

Categoria	Fundamentação teórica
Mão de obra especializada e qualificada	Oecd, 2019
Inserção no mercado de trabalho	Souza <i>et al.</i> , 2014; e Holanda Barbosa Filho e Abreu Pessoa, 2010
Aumento de renda	Aprile e Barone, 2018; Bruno, 2011; e Diniz e Goergen, 2019
Motivação, autoestima, aumento da rede social, alcance de realizações pessoais e profissionais, obtenção de qualidade de vida, desejo de dar continuidade aos estudos, dinamismo geográfico, estabilidade e pertencimento	Carvalho, Vasconcelos e Marçal, 2018; Jardim, 2017; Amaral e Oliveira, 2011; e Cocco <i>et al.</i> , 2014

Fonte: Elaboração da autora.

A entrevista teve como interesse o momento atual do egresso, mas com aspectos retrospectivos de sua vida, principalmente quanto às suas condições de vida antes de ingressar na universidade e às suas vivências nos contextos familiar e social, bem como informações sobre a vivência durante a graduação e o atual momento da sua vida, nos aspectos econômicos e sociais.

Foram realizadas entrevistas com 20 participantes, sendo três deles residentes em Manaus, um no Pará e os demais em Parintins. Foi possível contatar participantes que graduaram em diferentes cursos, obtendo-se homogeneidade nas suas características. Os participantes foram denominados P1, P2 até P20, para garantir o anonimato das suas identidades, conforme mostrado no Quadro 7. As entrevistas totalizaram um pouco mais de 12 horas de áudios gravados, que foram transformados em texto por meio das transcrições de todas as falas para uma leitura minuciosa dos depoimentos.

A coleta foi considerada concluída quando se verificou a saturação de dados, ou seja, quando a análise das respostas dos participantes indicasse certo grau de redundância, a ponto de que a inclusão de novos sujeitos pouco acrescentaria ao material até então obtido (MORAES, 1999).

A abordagem qualitativa busca vislumbrar as significações e os sentidos dos comportamentos e das práticas realizadas ou produzidas pelos seres humanos (TURATO, 2003). Nesse sentido, com essa abordagem foram apuradas as percepções dos egressos do CESP/UEA acerca do acesso à educação superior, das suas condições de vida, das transformações após sua experiência formativa e dos efeitos que eles atribuíam ao ensino superior cursado.

Quadro 7 – Siglas para identificação dos entrevistados

Participante 1	P1
Participante 2	P2
Participante 3	P3
Participante 4	P4
Participante 5	P5
Participante 6	P6
Participante 7	P7
Participante 8	P8
Participante 9	P9
Participante 10	P10
Participante 11	P11
Participante 12	P12
Participante 13	P13
Participante 14	P14
Participante 15	P15
Participante 16	P16
Participante 17	P17
Participante 18	P18
Participante 19	P19
Participante 20	P20

Fonte: Elaboração da autora.

A experiência individual do processo de formação e de acesso à educação superior constitui algo complexo, permeado por diferentes aspectos, cujas especificidades não poderiam ser expressas, senão de modo genérico, por meio de taxas, índices ou relações de causalidade. Nesse sentido, a abordagem qualitativa adotada nesta pesquisa pretendeu captar, com mais profundidade, o universo de significados, motivos, aspirações, valores e percepções dos participantes (BORIN, 2007).

O exame dos dados se deu por meio da técnica da análise de conteúdo, na modalidade análise temática. A intenção da análise de conteúdo é “[...] a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (BARDIN, 1977, p. 38).

Ao final da análise estarão exibidas as sínteses das entrevistas e elencadas as categorias, relacionando-as com as falas dos respectivos sujeitos e com o referencial teórico abordado ou emergente.

3.3 Análise dos Dados

Neste trabalho foi adotada a abordagem indutiva/subjetiva, para a compreensão dos fenômenos investigados. As categorias foram pré-constituídas a partir do referencial teórico, porém permaneceram flexíveis, pois ao longo da análise dos dados surgiram categorias novas.

Com os dados transcritos, procedeu-se à leitura do material com idas e vindas, que é a fase de pré-análise do material, realizada por meio da leitura flutuante das entrevistas transcritas para fins de impregnação do conteúdo. Com isso, foi possível organizar os textos de forma adequada para análise, formando-se o *corpus* definido a partir das regras de: (a) exaustividade, que é a composição de todos os textos que apresentam os objetivos e pressupostos da pesquisa; (b) representatividade, no caso os participantes representam os egressos do CESP/UEA de diversos cursos e modalidades de oferta; e (c) pertinência, que é a verificação se o material selecionado estava adequado para responder ao objetivo proposto na pesquisa. Após esses passos, foi realizada a exploração do *corpus*, com a codificação dos textos selecionados a partir dos recortes para a escolha dos temas utilizados e as unidades de registro nas unidades de contextos, para estudar as motivações de opiniões, atitudes, valores, crenças, sentido etc. O conjunto de temas foi nominado categoria ou núcleo de sentido (BARDIN, 1977; MINAYO, 2014).

Para Bardin (1977, p. 145), a categorização se constitui em:

[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos. “As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da ‘análise de conteúdo’) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos”.

Para tratamento dos resultados, realizou-se a interpretação das falas já categorizadas, o que permitiu a verificação das categorias apriorísticas fundamentadas pelo referencial teórico e o desenvolvimento de novas dimensões teóricas e interpretativas que surgiram no campo.

Segundo Silva, Godoi e Bandeira De Mello (2000), apesar de a análise qualitativa ser realizada “quebrando em pedaços” os dados coletados, ao final emerge um quadro amplo e consolidado, como apresentado no Quadro 8.

Quadro 8 – Consolidação dos objetivos de pesquisa por fundamentação teórica, categorias e coleta de dados

Objetivo específico	Fundamentação teórica	Categoria	Coleta de dados
Descrever o perfil dos egressos do CESP/UEA	Marcovitch, 1998; Iannuzzi, 2016; Barros e Mourão, 2018; Ribeiro, 2011; e Ristoff, 2014	Perfil beneficiários	Entrevista semiestruturada
Compreender a trajetória dos egressos para a inserção e conclusão de um curso superior a partir de suas falas	Jezine, 2016; Dias Sobrinho, 2010; Dias Sobrinho, 2013; Ristoff, 2014; Silva Mattos, Marques e Cepêda, 2012; Fernandes, 2019; Prestes, Jezine e Scocuglia, 2012; Zago, Pereira e Paixão, 2015; Silva Mattos e Fernandes, 2019; Aprile e Barone, 2018; Ribeiro, 2011; Amaral e Oliveira, 2011; Sguissardi, 2015; e Trindade, 2019	Permanência, assistência estudantil e apoio dos professores	
	Ristoff, 2014; Sguissardi, 2015; Amaral e Oliveira, 2011; Zago, Pereira e Paixão, 2015; Dias Sobrinho, 2010	Escolha do curso e da mobilidade	
Verificar os efeitos primordialmente materiais na vida dos egressos após a conclusão de um curso superior	Felicetti, Cabrera e Costa-Morosini, 2014; Aprile e Barone, 2018; Souza <i>et al.</i> , 2014; Dias Sobrinho, 2013; Barros, 2019; Bonamino <i>et al.</i> , 2010; Barros <i>et al.</i> , 2010; Martins e Oliveira, 2017; e Oecd, 2019	Inserção no mercado de trabalho	
	Aprile e Barone, 2018; Barros <i>et al.</i> , 2010; Ribeiro, 2011; Dias Sobrinho, 2013; Amaral e Oliveira, 2011; Martins e Oliveira, 2017; e Holanda Barbosa Filho e De Abreu Pessôa, 2010	Renda	
	Menezes-Filho e Oliveira, 2014.	Mão de obra especializada e qualificada	
Examinar os efeitos não materiais na vida dos egressos após a conclusão de um curso superior;	Jardim, 2017; Carvalho, Vasconcelos e Marçal, 2018; Amaral e Oliveira, 2011; Freitas Cavichioli e Veloso, 2016	Personalidade emblemática e realizações pessoais	
	Cocco <i>et al.</i> , 2014; Dias Sobrinho, 2013; Zago, Pereira e Paixão, 2015	Desejo de dar continuidade aos estudos	
	Bucci, 2001; Souza <i>et al.</i> , 2014; Vilela, 2006; Dias Sobrinho, 2013; Dias Sobrinho, 2015; Unesco, 1998; e Maranhão, Santos e Gouveia, 2018.	Formação e responsabilidade social	

Fonte: Elaboração da autora.

Os eixos temáticos anteriormente apresentados desdobraram-se a partir da compreensão da estrutura de relevância apresentada nas falas dos entrevistados, com o exercício intenso de extrair informações sem contaminá-las. Minayo (2012) ressalta que esse exercício envolve a inexistência de uma mente vazia antes dos dados ou uma cabeça isenta de ideologias durante a interpretação.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo são apresentados os resultados da coleta de dados. Os resultados e discussões foram organizados por meio dos seguintes eixos temáticos: as características dos egressos, a trajetória dos egressos desde o ingresso até a conclusão do curso superior e, por fim, os efeitos da graduação no pós-universidade.

4.1 As características dos egressos do CESP/UEA

Conhecer o perfil do egresso é importante, pois constitui dado relevante para que a universidade possa se reavaliar e conhecer que tipo de efeito ocorreu na vida profissional e pessoal do seu ex-aluno, segundo Marcovitch (1998) e Iannuzzi (2016). Nesse sentido, as características dos egressos foram divididas nos Quadros 9, 10 e 11, em que o Quadro 9 trata do perfil sociodemográfico, o 10 das características acadêmicas dos participantes e o 11 das informações do pós-universidade dos entrevistados.

Dos 20 participantes entrevistados, 12 declararam-se mulheres e 8, homens. O maior número de mulheres presentes na pesquisa alinha-se ao maior número da participação feminina na graduação e na pós-graduação, todavia, em relação à renda, ao contrário do que prevalece no Brasil, as mulheres da pesquisa ganham mais que os homens (BARROS; MOURÃO, 2018).

Entre os(as) entrevistados(as), 13 declararam-se casados(as) ou convivente(s) e 7, solteiros(as) ou divorciados(as); 2 participantes consideraram-se brancos(as); 3 afirmaram ser negros(as); e 15, pardos(as). A população entrevistada tem predominância de pardos, assim como a maior parte da população brasileira, que se denomina parda (IBGE, 2016). Apesar do alto número de indígenas no Amazonas e de a cota de 5% das vagas ofertadas pela UEA serem destinadas especificamente a indígenas, como exposto no Quadro 1, não foi entrevistado nenhum egresso indígena.

As cidades de origem de cada participante foram variadas: 4 nasceram em Manaus; 10 em Parintins; 3 na zona rural de Parintins; 2 em Belém, estado do Pará, que faz divisa com Parintins; e 1 nasceu na zona rural de Barreirinha, município do entorno de Parintins. Com base nos entrevistados, o CESP/UEA tem cumprido o propósito de atender às demandas do município de Parintins e de outras cidades da região onde o Centro está sediado.

Quadro 9 – Características sociodemográficas dos participantes do estudo

Participante	Idade	Raça	Renda individual	Renda familiar per capita	Dependente	Sexo	Nascido(a)	Estado civil
P1	55	Pardo	> 3 SM	> 3 SM	Até 3	F	Parintins zona rural	Casado(a)
P2	48	Branco	Até 3 SM	< 1 SM	4 ou mais	M	Parintins zona rural	Casado(a)
P3	28	Branco	> 3 SM	> 3 SM	Até 3	F	Parintins	Convivente
P4	39	Negro	Até 3 SM	< 1 SM	Até 3	F	Parintins	Convivente
P5	46	Negro	Até 3 SM	< 1 SM	Até 3	F	Parintins	Casado(a)
P6	41	Pardo	Até 3 SM	De 1 a 3 SM	Até 3	M	Parintins	Casado(a)
P7	32	Pardo	> 3 SM	> 3 SM	Até 3	F	Parintins	Solteiro(a)
P8	32	Pardo	Até 3 SM	< 1 SM	4 ou mais	F	Parintins	Casado(a)
P9	49	Pardo	Até 3 SM	< 1 SM	4 ou mais	F	Barreirinha zona rural	Casado(a)
P10	46	Pardo	> 3 SM	De 1 a 3 SM	4 ou mais	F	Belém	Casado(a)
P11	50	Pardo	> 3 SM	< 1 SM	4 ou mais	F	Parintins	Solteiro(a)
P12	29	Negro	Até 3 SM	> 3 SM	4 ou mais	M	Manaus	Solteiro(a)
P13	40	Pardo	Até 3 SM	De 1 a 3 SM	4 ou mais	F	Parintins	Solteiro(a)
P14	52	Pardo	> 3 SM	De 1 a 3 SM	Até 3	M	Parintins zona rural	Divorciado(a)
P15	51	Pardo	Até 3 SM	< 1 SM	4 ou mais	M	Parintins	Convivente
P16	52	Pardo	> 3 SM	> 3 SM	Até 3	F	Parintins	Casado(a)
P17	28	Pardo	Até 3 SM	De 1 a 3 SM	Até 3	F	Belém	Solteiro(a)
P18	39	Pardo	> 3 SM	> 3 SM	Até 3	M	Manaus	Solteiro(a)
P19	42	Pardo	> 3 SM	> 3 SM	4 ou mais	M	Manaus	Casado(a)
P20	27	Pardo	Até 3 SM	De 1 a 3 SM	Até 3	M	Manaus	Convivente

Fonte: Elaboração da autora.

A média da renda individual dos participantes é de aproximadamente quatro salários mínimos, variando de nenhuma renda até 30 salários mínimos. A renda média familiar dos participantes é de aproximadamente seis salários mínimos, com a ressalva de que 11 participantes possuem renda de até três salários mínimos e nove recebem a partir de três salários mínimos.

A partir das informações dos entrevistados, quem tem maior número de dependentes possui renda menor e não deu continuidade aos estudos após a graduação, o que Ribeiro (2011) atribui à menor possibilidade de investimento na educação por conta da quantidade de dependentes e adultos provedores do lar.

A média de idade entre os entrevistados é de 41 anos e a idade média com a qual concluíram o ensino superior é igual a 34 anos, o que demonstra uma população que teve acesso à graduação tardiamente. Os dados obtidos a partir da população entrevistada são similares aos de Carvalho e Waltenberg (2015), que constataram que 12% dos jovens em idade universitária no Brasil estão cursando o ensino superior, contra 21% na Argentina, 65% nos EUA e 70% na Suécia.

A idade regular dos estudantes de graduação deveria ser entre 18 e 24 anos, mas, entre os participantes, somente três seguiram trajetória educacional contínua, concluindo o ensino médio e, logo em seguida, ingressando na graduação. Tal fato ratifica o entendimento de Ristoff (2014) acerca da característica compensatória de políticas públicas de educação superior diante de populações excluídas. Isso porque a maior parte da população ora analisada pôde ter acesso à graduação em razão da existência do CESP/UEA, mesmo após anos de conclusão do ensino médio ou depois da conclusão do nível médio de forma atrasada.

É importante ressaltar que o retrato do atraso educacional vivido pelos participantes é exposto pelo fator idade relacionado à conclusão do curso e explicitado pelo fato de uma das participantes ser proveniente da EJA. A respeito da origem escolar, todos os alunos estudaram em escola pública durante o ensino médio, à exceção de uma participante, que cursou um dos anos do ensino médio em escola particular fora do Amazonas.

Dos 20 participantes, 17 graduaram-se em cursos da área de Educação e na modalidade licenciatura, 3 graduaram-se em cursos de bacharelado, 1 na área do Direito e 2 na área da Saúde. Conforme se observa no Quadro 11, nas licenciaturas participaram 4 egressos que cursaram Pedagogia, 1 que cursou o antigo Normal Superior, 4 Geografia, 3 Física, 1 Ciências Biológicas, 1 Matemática, 1 História, 1 Língua Portuguesa e 1 Química. Nos bacharelados, dois participantes cursaram Enfermagem e um graduou-se em Direito.

Quadro 10 – Características acadêmicas dos participantes do estudo

Participante	Curso de formação	Ano de formação	Idade na formação	Recebeu auxílio/bolsa?	Origem escolar
P1	Licenciatura em Física	2006	30 ou mais	Não	Escola pública
P2	Licenciatura em Geografia	2017	30 ou mais	Sim	Escola pública
P3	Pedagogia	2015	Até 29	Sim	Escola pública
P4	Pedagogia	2020	30 ou mais	Sim	EJA
P5	Licenciatura em Ciências Biológicas	2021	30 ou mais	Sim	Escola pública
P6	Licenciatura em Matemática	2016	30 ou mais	Sim	Escola pública
P7	Enfermagem	2018	Até 29	Sim	Escola pública
P8	Licenciatura em Química	2016	Até 29	Sim	Escola pública
P9	Letras – Língua Portuguesa	2017	30 ou mais	Sim	Escola pública
P10	Pedagogia	2018	30 ou mais	Sim	Escola pública e particular
P11	Licenciatura em Geografia	2010	30 ou mais	Não	Escola pública
P12	Licenciatura em História	2020	Até 29	Sim	Escola pública
P13	Licenciatura em Geografia	2011	Até 29	Sim	Escola pública
P14	Licenciatura em Geografia	2011	30 ou mais	Não	Escola pública
P15	Pedagogia	2015	30 ou mais	Não	Escola pública
P16	Normal Superior	2006	30 ou mais	Não	Escola pública
P17	Enfermagem	2018	Até 29	Sim	Escola pública
P18	Licenciatura em Física	2017	30 ou mais	Sim	Escola pública
P19	Direito	2015	30 ou mais	Sim	Escola pública
P20	Licenciatura em Física	2015	Até 29	Sim	Escola pública

Fonte: Elaboração da autora.

Quadro 11 – Relação da quantidade de alunos formados por curso e tipo

Tipo	Curso	Quantidade
Licenciatura	Pedagogia/Nível Superior	5
Licenciatura	Geografia	4
Licenciatura	Física	3
Bacharelado	Enfermagem	2
Bacharelado	Direito	1
Licenciatura	Ciências Biológicas	1
Licenciatura	Matemática	1
Licenciatura	História	1
Licenciatura	Língua Portuguesa	1
Licenciatura	Química	1

Fonte: Elaboração da autora.

Depreende-se dos dados coletados que todos os egressos que cursaram bacharelado estão trabalhando na sua área de formação, enquanto menos da metade dos que fizeram licenciatura trabalha na sua área de formação (Quadro 12). Dos egressos que exercem atividade na área da sua graduação, 70% ganham acima de três salários mínimos, ao passo que 80% dos que não trabalham na área de sua formação recebem até três salários mínimos.

Os egressos que recebem mais deram continuidade aos estudos, emergindo-se um questionamento sobre a relação entre rendimentos e continuidades dos estudos. O motivo de dar continuidade aos estudos é pelos altos proventos ou o motivo de ter altos proventos é porque deram continuidade aos estudos? A limitação do trabalho qualitativo e a quantidade de participantes não permitem fazer tal inferência.

Os egressos que receberam algum tipo de auxílio ou bolsa durante a graduação somam 15, em detrimento de cinco que não tiveram ajuda alguma. Em relação a esses egressos que não foram beneficiados, quatro ganham acima de três salários mínimos. Quanto aos que já receberam, 10 relataram possuir renda de até três salários mínimos, o que demonstra que não houve aumento substancial de renda após a universidade.

Quadro 12 – Características dos participantes do estudo no pós-universidade

Participante	Continuidade dos estudos/Interesses pós-graduação	Trabalho	Trabalha na área
P1	Especialização	Órgão público não estável	Não
P2	Mestrado	Autônomo	Não
P3	Mestrado em andamento	Órgão público estável	Sim
P4	Mestrado em andamento	Estudante	Sim
P5	Não	Autônomo	Não
P6	Especialização em andamento	Órgão público estável	Não
P7	Especialização	Órgão público não estável e iniciativa privada	Sim
P8	Quer fazer mestrado	Do lar	Não
P9	Quer fazer mestrado	Autônomo	Não
P10	Quer fazer mestrado	Órgão público não estável	Sim
P11	Especialização	Órgão público não estável e iniciativa privada	Sim
P12	Não	Desempregado	Não
P13	Não	Autônomo	Não
P14	Especialização e quer fazer outra graduação	Iniciativa privada	Não
P15	Não	Órgão público estável	Não
P16	Cursando doutorado	Órgão público estável	Sim
P17	Não	Órgão público não estável	Sim
P18	Quer cursar mestrado	Órgão público não estável	Sim
P19	Doutorado	Órgão público estável	Sim
P20	Especialista e cursando mestrado	Estudante	Sim

Fonte: Elaboração da autora.

Dos seis participantes oriundos de cidades circunvizinhas a Parintins, cinco trabalham na área de formação. Todos os participantes da zona rural não atuam na área de sua graduação. Dos participantes que se graduaram até os 29 anos de idade, metade trabalha na área em que se formaram. A maior disponibilidade de empregos em Parintins, com base na população entrevistada, se mostrou prevalente no setor público.

4.2 A trajetória do egresso: do ingresso à conclusão da graduação

Nesta seção são abordados os percursos realizados pelos egressos para ingressarem no curso superior, descrevendo-se a motivação para a escolha do curso. Posteriormente, são abordadas as condições de permanência dos egressos para a conclusão do nível superior. Essas temáticas emergiram nas análises das categorias “escolha do curso e mobilidade” e “permanência, assistência estudantil e apoio dos professores”.

4.2.1 O ingresso na graduação

Em relação à motivação para a escolha do curso, os egressos apresentaram causas ligadas à localidade onde estudaria e à renda. O CESP/UEA, enquanto *campus* localizado em região afastada do grande centro urbano do Amazonas, oferta cursos de graduação regulares e especiais, possibilitando aos seus munícipes ingressarem em um curso superior na cidade onde residem, com a manutenção da proximidade com familiares e com o ciclo social em que o estudante é ambientado. Isso porque estudar em cidade diversa do seu domicílio pode ser uma dificuldade para a continuidade no curso, como relatado por P14: “[...] pessoas vêm de outro município, que não conheciam ninguém, absolutamente ninguém na cidade de Parintins [...]”.

Assim como P14 ressaltou que a mudança para outra cidade onde o estudante não tenha laços com amigos, familiares ou conhecidos, P12 trouxe à análise a situação de jovens que se mudaram para Manaus em busca do sonho de realizar a graduação não ofertada na sua cidade e precisaram morar com parentes ou em casa de amigos, mas são levados à situação de trabalho doméstico para “poder se manter na casa”:

E aí o pessoal do interior tem que se desdobrar o máximo para sair do interior e tentar ir para Manaus para tentar cursar. E eu tenho certeza que para eles é um pouco mais difícil do que foi para mim em relação a se manter, muita gente que vem de fora tem que morar em casa de outro parente e principalmente as mulheres, se vêm do interior para a capital, elas são, pensam que só porque veio do interior para cá é uma doméstica, e às vezes a moça está estudando e aí ela tem que tirar a tarde para estudar, mas os familiares, amigos aqui de Manaus... Deixa subentendido que ela tem que fazer os afazeres de casa para poder se manter na casa e aí, se for um rapaz, ele tem que também trabalhar para ajudar a sustentar, o que também pode atrapalhar um pouco o desempenho dele na faculdade. (P12)

A situação descrita por P12, quanto à submissão do estudante a trabalho doméstico em troca de moradia para que consiga fazer sua graduação em cidade diversa de seu domicílio, cria um ambiente desestabilizador ao aluno, dificultando sua trajetória durante a graduação por questões socioeconômicas.

As condições financeiras contribuem muito para a escolha de um curso, assim como fatores que envolvem as distâncias de afetos que o estudante precisa lidar quando for necessária a mobilidade, como P17 enfatizou sobre a vantagem da existência do CESP/UEA para aqueles que não precisaram sair de casa para cursar uma graduação, como foi o caso da participante oriunda do estado do Pará e relatou que deixar o lar é prejudicial para a condição psicológica do estudante, além da questão financeira:

[...] porque são poucas as pessoas que precisam se deslocar para a capital, ou para outro estado, para fazer. Só mesmo quando não tem a opção do curso que eles querem, ou porque eles têm uma oportunidade... porque nem todo mundo tem um familiar, e você sabe que você sair do seu lugarzinho, da sua casinha, da sua cidade, gera não só falando economicamente, mas psicologicamente, então é bem complicado. (P17)

Jovens que precisam sair do seio familiar para morar sozinhos ou com outros estudantes na cidade onde está localizada a universidade em que ingressaram podem ser afetados no desempenho acadêmico, podendo também, em alguns casos, ocorrer a evasão escolar.

A inabilidade do jovem para adaptação às distâncias e a sensação da falta de acolhimento foram tratadas por Nardelli *et al.* (2013) e por Oliveira e Dias (2013) como fatores de estresse que podem causar abandono escolar e dificuldades na trajetória do aluno. Além disso, estudantes que moram longe da casa dos pais para estudar costumam combater os fatores de ansiedade com o uso abusivo do álcool e de outras drogas ilícitas ou condutas de risco, como má alimentação e higiene

peçoal debilitada, situações motivadoras de estresses que tornam a trajetória universitária ainda mais difícil. Por isso, P17 descreveu que “ter a possibilidade de estudar na mesma cidade do domicílio é vantajoso por questões financeiras e psicológicas”.

A participante citada é um dos exemplos de oportunidade que o CESP/UEA cria aos habitantes dos municípios limítrofes a Parintins, ao atender à demanda da população circunvizinha, como Nhamundá, Barreirinha, Urucurituba, cidades do interior do Amazonas, além dos municípios de Terra Santa e Juruti, interiores do estado do Pará, como foi relatado também por outros participantes:

[...] além de ela atender Parintins, ela atende esses outros municípios daqui da região. (P15)

[...] Parintins é polo, aí ele atende Barreirinha, atende Boa Vista do Ramos e Nhamundá [...]. (P16)

[...] eu já não sou daqui, que eu vim de Terra Santa para morar aqui... sou paraense, e aí eu precisava de uma renda... a minha turma... eu acredito que 40% eram de outros municípios, do Amazonas mesmo ... Pará, como Terra Santa, Juruti [...] eu vim por conta da dificuldade na educação... Porque lá no Pará é mais difícil, só tem Santarém e Belém, a cidade mais próxima. É Santarém mais próxima. (P17)

O ponto comum das falas anteriores é a mobilidade necessária para quem mora nas cidades limítrofes. Apesar de se ter a necessidade de transferência para outra cidade, o custo de vida em Parintins, por ser uma cidade do interior, é mais compatível com a condição financeira desses egressos, em comparação com o custo que se teria para manter-se na capital, Manaus, como dito por P20:

[...] o que acontece, quando se fala na UEA, muitas vezes acontece, que eu mesmo presenciei no curso, era que muitas pessoas que viam a universidade numa cidade pequena e iam pra lá por que, pelo custo de vida, por não ser tão grande, é facilidade de locomoção, devido a cidade não ser tão grande, o que mais, também o acesso, a outros locais, por que a cidade faz fronteira praticamente com o Estado do Pará né, então ali, ela se tornou digamos um polo muito importante para o ensino superior... Estudei com alunos que vieram do Pará, até mesmo de Roraima, vieram de Roraima [...]. (P20)

Estudantes provenientes do Pará e de Roraima, por exemplo, como citou P20, observaram no CESP/UEA uma oportunidade de estudar em uma região mais acessível financeiramente. Até porque o deslocamento dentro da parte urbana da cidade de Parintins se dá por meio de motos, bicicletas e triciclos (Figura 5), pois as distâncias nessa parte da cidade são menores, o que diminui os valores necessários para a manutenção durante a graduação.

Figura 5 – Meios de transporte mais utilizados em Parintins



Fonte: Pedro Coelho/Divulgação, 2015.

Entretanto, aqueles que vivem nas comunidades de Parintins, zona rural da cidade, precisam de mobilidade interna, pois, apesar de estarem no perímetro do município, são regiões afastadas e de difícil locomoção, o que também proporciona mobilidade para a região urbana de Parintins das pessoas que almejam esse tipo de formação e diminui a mobilidade para Manaus. A Figura 1 ilustra as distâncias entre as comunidades mais conhecidas e o setor urbano do município. Alguns participantes da pesquisa vieram dessas comunidades, como exposto no Quadro 9 e relatado também por P12: “Tenho amigos, alunos ali do CESP, a maioria deles veio das comunidades dos interiores, tem alguns também que são das cidades[...]”. A título de exemplo, a comunidade de Mocambo fica a 63 km da sede municipal, em linha reta, com acesso somente por via fluvial, em uma viagem que dura cerca de cinco horas, segundo Soares (2017).

A existência de novos centros de educação superior em regiões afastadas pode gerar mudanças na produção do conhecimento, desconcentrando-a dos grandes espaços urbanos, com possibilidade de constituir novos arranjos socioeconômicos, familiares e produtivos, o que Santos e Tavares chamam de

“reordenação mundial da produção e do fluxo de saberes, reorientando a geopolítica do conhecimento mundial” (2016, p. 6).

A importância da existência do *Campus* de Parintins é reconhecida pelos egressos para evitar mobilidade para a capital. Contudo, os participantes expuseram a necessidade de oferta de outros cursos para além das licenciaturas:

[...] existem cursos que ainda não temos aqui e que os jovens querem sair, mas pelo fato de não poder estar lá naquele lugar, aí migram para outro curso, para não parar no tempo [...]. (P9)

[...], algumas querem sair de Parintins, mas elas não querem sair sem uma formação. E muitos saem por conta dessa formação. (P10)

A maioria foi para a capital, sim, porque aqui a universidade só oferece curso de licenciaturas, não de bacharelado. (P16)

O desejo por outros cursos a serem ofertados pelo CESP/UEA, como anteriormente referido, foi relatado por muitos entrevistados, expondo-se uma fragilidade na interiorização da educação superior ofertada pela UEA, que possibilita o acesso somente a alguns cursos. Essa situação é semelhante ao que Vargas (2011) e Sousa e Coimbra (2019) inferem a respeito do fato de as classes populares optarem por áreas consideradas de menor prestígio. Na cidade de Parintins, as opções para esse tipo de formação são reduzidas, mas com o CESP/UEA o acesso a um nível de educação mais elevado tem sido alcançado, todavia se revela uma democratização relativa, pois a igualdade de escolha não é garantida, limitando os munícipes a cursos que são escolhidos por serem acessíveis e não por vontade do egresso.

Inclusive, Sousa e Coimbra (2019) afirmaram também que há expressiva evasão dos cursos de licenciaturas atrelada à mudança de curso, devido às baixas expectativas profissionais relacionadas à carreira da docência.

Diferentemente das licenciaturas, P7 e P17 cursaram Enfermagem, uma oferta excepcional no CESP/UEA, em que os alunos estudaram parte das disciplinas práticas em Manaus, por falta de estrutura em Parintins, como pode ser verificado no relato a seguir:

Embora aqui o curso, sabe que Parintins não é a mesma situação de uma capital, então acabou que o curso precisou que nós comparecêssemos em Manaus para dar continuidade em algumas disciplinas. (P7)

Essa exposição pode ser analisada em duas perspectivas, em que na primeira é possível ofertar cursos além das licenciaturas, ainda que especial, bastando para isso o interesse institucional de promover cursos de diversas áreas e a garantia do aporte necessário e da qualidade do curso, pois a demanda é crescente e pulsante. A segunda é que esse tipo de curso pode ter limitações, como a necessidade de altos investimentos em opção para a falta de estrutura ou de campo prático e, ainda, a possibilidade de comprometimento do processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades inerentes à prática profissional. Na concepção dos egressos, o município precisa desse tipo de intervenção para contribuir para a igualdade de acesso para quem mora na capital e no interior, para quem tem possibilidades financeiras ou não, pois o financiamento de um curso superior, ainda que público, é oneroso; somado a isso, ter custos com mobilidade inviabiliza o acesso, como os participantes expuseram:

[...] na época só tinha faculdade em Manaus e os que faziam tinham que deixar sua vida aqui e ir para lá, geralmente a gente não conseguia [...]. (P1)

[...] meus pais não tinham condição de me enviar para Manaus... para fazer o nível superior. (P2)

Então nessa questão de você chegar no interior e você não ter a oportunidade de ter um centro de estudo, é muito importante. Porque às vezes como eu estou lhe falando você não tem condição de vir para Manaus. (P4)

[...] trouxe para a gente uma porta aberta para muitos jovens que teriam que sair da nossa cidade para ir para lugares onde eles não poderiam se manter [...]. (P9)

A recorrente fala dos entrevistados quanto à ação do CESP/UEA em ter dado oportunidade para quem não podia ir para Manaus, aliada ao fato de que as primeiras turmas concluídas no Centro se deram a partir de 2006, pode explicar porque a maioria dos participantes formou-se tardiamente, como demonstrado nas características dos egressos e ratificado pela fala de P16, que se diplomou aos 36 anos de idade, nas primeiras turmas do CESP/UEA:

[...] só ia estudar para Manaus, para a capital quem tinha dinheiro, os pobres ficavam aqui... Deu a oportunidade para jovens, para nós também, que eu fui uma que eu não podia sair daqui [...].

Cabe aqui mencionar que Ristoff (2014) e Sguissardi (2015) tratam dos cursos ditos “pobres”, como História e Pedagogia, como cursos que possuem baixa

demanda, em oposição aos cursos “nobres”, como Medicina e Odontologia, que são menos procurados por pessoas com renda familiar inferior a três salários mínimos. Segundo Zago, Pereira e Paixão (2015), as universidades públicas concentravam-se nos cursos com maior reputação social de alunos oriundos de escolas privadas e provenientes de famílias abastadas.

Atualmente, os microdados que podem ser coletados a partir das avaliações do Enade não estão disponíveis na página oficial do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Contudo, Bertolin *et al.* (2022) realizaram um estudo quantitativo a partir de dados oriundos do questionário socioeconômico do Enade. A partir dos resultados de três ciclos do Enade para cada grande área, no período de 2009 a 2017 foram desagregados dois cursos das grandes áreas de Ciências Sociais Aplicadas, de Saúde e Agrárias e de Engenharia e cursos de licenciatura. Os cursos selecionados foram Administração e Direito, Medicina e Serviço Social, Engenharia Civil e Licenciatura em Letras-Português.

Os resultados da referida pesquisa demonstraram que houve significativo aumento de concluintes de origem socioeconômica desfavorecida e, ainda, apesar do resultado positivo, os cursos de maior prestígio, como Medicina, “[...] possuem proporcionalmente menos concluintes de raças excluídas, de famílias de baixa renda, frequentadores de ensino médio público e de estudantes com pais com pouca formação” (BERTOLIN *et al.*, 2022, p. 11). Portanto, ainda existe um padrão elitista nos cursos que possuem maior reconhecimento social, apesar das mudanças a partir da lei de cotas, em que 50% das vagas nas instituições federais são destinadas a estudantes oriundos de escolas públicas e, ainda, contam com grupos de cotistas por renda e cor/raça.

Nesse sentido, dados desta pesquisa corroboram o que esses autores descreveram, pois os participantes relacionaram renda e acessibilidade aos cursos ditos “nobres”, excluindo indivíduos que possuem baixa renda, já que os referidos cursos na UEA são ofertados somente em Manaus, o que elide as chances dos parintinenses que não possuem meios para acessar tais cursos na capital, como afirmou P16:

[...] eu passei para Direito, que na época eu ia querer, logo que eu ia sair do magistério, eu não tinha como manter em Manaus, então foi uma frustração muito grande... Porque na época era o que, como eu já era concursada do estado, era seguir carreira, eu não poderia, e como eu gostava, a UEA

estava oferecendo vários, mais número de vagas, aí eu fui para a área do normal superior. (P16)

A participante P16 passou no vestibular para o curso de Direito, mas não teve chances de cursá-lo, pois não tinha recursos financeiros... E demonstrou frustração com a perda dessa chance. O mesmo caso ocorreu também com P18, que passou para o curso de Engenharia em uma universidade fora do Amazonas e não pôde se deslocar para cursá-la por falta de recursos:

[...] eu tentei vestibular para outros lugares, consegui vaga para a Universidade Federal da Bahia para Engenharia Naval, mas no tempo eu não tinha acesso, condições financeiras a ir para lá... [...] só que eu tinha uma aptidão, as minhas habilidades cognitivas eram mais desenvolvidas para a área de Exatas... E aí em 2009, que foi quando eu terminei o ensino médio, era para eu ter feito física, mas aí eu tentei outro curso e não passei, aí em 2012 eu consegui passar para Física e meti a cara. (P18)

P18 afirmou que tinha habilidades para a área das Exatas, por isso tentou Engenharia, mas não pôde cursar e tentou outras opções de curso, mas não foi aprovada. Por fim, passou para a Licenciatura em Física, área em que se graduou. P16 e P18, mesmo não cursando a graduação de que gostariam, ainda assim decidiram tentar outra que fosse acessível, o que não ocorreu com P5:

Aí eu tinha que ir para Manaus e como os meus pais não tinha condições eu não faria muita questão de fazer um vestibular [...] só mesmo aqueles que tinham coragem de ir na cara e na coragem para Manaus para tentar. Muitos conseguiram, mas muitas não. (P5)

P5 formou-se aos 45 anos de idade e afirmou não ter feito faculdade antes porque seus pais não poderiam mantê-la em Manaus: “Aí eu tinha que ir para Manaus e como os meus pais não tinha condições eu não faria muita questão de fazer um vestibular [...]”. Essa fala pode ser o retrato de muitos interioranos que não tentaram ou não tentam cursar um nível superior, e o CESP/UEA tem atuado nessa perspectiva de mudança da realidade de acesso na região. Contudo, a população mais jovem que deseja cursar outras áreas não tem essa possibilidade. Segundo Amaral e Oliveira (2011), pessoas de baixa renda e que vivem em regiões afastadas tendem a pautar suas escolhas em educação superior por fatores alheios ao desejo e à vontade do egresso, como a complexidade do vestibular e a disputa na relação candidato/vaga, resultando a opção por cursos em que é possível o ingresso e, ainda, onde é possível também o sustento do aluno.

Ademais, Dias Sobrinho (2010) utiliza o termo autoexclusão para tratar dos jovens excluídos de bens e serviços durante a vida acadêmica e acabam internalizando que é justo eles fazerem cursos que se ajustem à sua realidade financeira e à sua capacidade intelectual, de baixa procura e mais acessíveis, mesmo que não tenham garantias de melhores empregos. O referido termo amolda-se aos participantes que gostariam de ter tido a possibilidade de cursar uma graduação na capital, principalmente aqueles que chegaram a ter êxito no vestibular para cursos como Direito e Engenharia, porém não puderam escolher tais formações em razão da inacessibilidade financeira e da mobilidade inexecuível.

Com isso, foi possível extrair que muitos egressos não graduaram nos cursos que verdadeiramente desejavam, mas cursaram o que estava disponível no município em razão de fatores como renda para subsistência durante a graduação e a impossibilidade de se deslocarem e se manterem em Manaus, diante da necessidade de mudança para cursar uma faculdade onde estão localizados cursos considerados de maior prestígio e de outras áreas, além das licenciaturas já disponibilizadas em Parintins.

Para melhor exposição dos dados, dividiram-se as formas de escolha dos cursos informadas pelos participantes, em que 40% responderam que escolheram o curso em que se graduaram por ser mais acessível ou aquele em que conseguiram passar:

[...] dentre as possibilidades que tinham e que eram para Parintins pedagogia era o que para mim era mais acessível [...]. (P3)

Aí quando a UEA veio aí eu tentei para pedagogia e não passei. Tentei para história também e já no terceiro para biologia aí que, graças a Deus, eu consegui... Eu me identifiquei. (com o curso de licenciatura em biologia). (P5)

Porque eu já tinha tentado biologia muito tempo e eu não conseguia, então eu vi na geografia (o mais fácil), na realidade eu quebrei a cara, porque a geografia não é tão fácil não. E aí no decorrer do curso eu fui gostando e eu posso te dizer que o curso me abriu várias portas [...]. (P11)

Na verdade, eu não tinha uma outra opção, eu não tinha noção também o que que era realmente a geografia, eu passei realmente a gostar, amar, na verdade, a geografia quando eu comecei a estudar. (P14)

[...] a única área que é próxima até pela questão de algumas coisas, de algumas disciplinas, foi a pedagogia [...]. (P15)

[...] aí abriu assim, descentralizou da ESA o curso de enfermagem, que até então era só na ESA, só em Manaus, aí era uma novidade... Aí eu vim, inscrevi e passei... Aí eu acompanhava o trabalho dela, claro que de uma maneira bem mais simples, o ACS tem uma importância muito grande, aquela pessoa que faz o vínculo entre a comunidade e o SUS, e aí eu vi aquilo e falei: "não, realmente é bem legal e eu vou ajudar pessoas"... Foi

mais por curiosidade... Vários colegas falavam: “a enfermagem me escolheu, foi sempre o meu sonho”, não, não foi, foi algo que eu tive curiosidade, e que eu achei que seria interessante. (P17)

Desses participantes, P3, P5, P11 e P14, apesar de afirmarem ter escolhido o curso por ser mais acessível ou por ser o que conseguiram, identificaram-se com o curso que escolheram. E 35% deles responderam que a graduação escolhida se deu porque, de fato, almejavam tal formação, incluindo o P12, que optou pela Licenciatura em História porque desejava ser professor e saiu de Manaus para Parintins, pois queria cursar essa graduação na UEA:

[...] "não, eu quero fazer pedagogia". (P4)

Porque eu me identifiquei muito no ensino médio com a química ... além do mais, química não é uma disciplina qualquer [...] E aí eu gosto de desafio. Por essa razão. (P8)

Eu me dava melhor nessa área, entendeu? Em língua portuguesa [...] Então, eu acho que também veio daí o fato de eu escolher também essa área para eu estudar. (pai ser professor). (P9)

[...] queria para a UEA, porque na época a UFAM estava entrando muito em greve e demorava muito a graduação, e na UEA não tinha esse problema, nunca teve... E quis fazer história, que é o curso que eu gosto, que eu queria fazer, ser professor de história... A UEA só disponibiliza curso de História no CESP, não tem aqui na capital História [...]. (P12)

Eu gostei da área, desde quando eu estudava o ensino médio e tal, eu já queria fazer essa área, principalmente por causa do meio ambiente, como meu pai ele era agente público do Ibama, eu via o trabalho dele e tal, tinham os colegas dele também que eram geógrafos, eu sempre gostei, achei interessante a área, e foi uma área que eu fiz bem consciente [...]. (P13)

[...] última formação anterior, na área de Pedagogia, e como eu participava dos movimentos estudantil, percebia que muitas das discursões passavam pelo direito, formação das políticas de alguma maneira, tem na figura da participação social e do direito é a partir do processo legislativo, ao mesmo tempo da conquista, desses direitos estabelecidos e da luta por outros, o meio [...]. (P19)

[...] uma professora que conseguia na verdade envolver, o assunto né e no geral trazer assim desafios, apesar de quê, na época tinha muita dificuldade matemática e física... Ela conseguia trazer uma maneira bem simples e mostrar pra gente que não era algo tão difícil né... Ela conseguiu desde 2º ano, quando foi que conheci a professora até o 3º ano ela conseguiu manter, uma linha, digamos assim, uma curiosidade pros alunos... E quando chegou lá no último ano do ensino médio, que realmente me decidi, bom vou continuar. (P20)

Importante mencionar que P13 e P20, que escolheram o curso por almejavam a formação nas respectivas áreas, tiveram influência dos professores do ensino médio para gostarem da temática e decidirem pelo aprofundamento da matéria na graduação. Em contrapartida, 25% dos entrevistados declararam que não queriam

cursar a graduação concluída ou que não sabiam o que queriam fazer em termos de universidade:

Na verdade, até hoje eu me questiono por que eu escolhi física... Eu fui adiante, sofri muito porque não era uma área que eu queria, ..., mas por muito tempo eu me questionei também por que eu fiz essa opção. [...] Eu realmente vi que não era aquilo que eu queria. (P1)

[...] eu queria estudar direito... Eu não consegui... Eu achava que o curso de geografia ia complementar (o curso técnico que já possuía) [...]. (P2)

[...] meu pai e minha avó queriam muito que eu fosse formado em universidade... E aí eu escolhi várias opções na verdade, mas como eu não consegui aí eu optei pela matemática... (É o que era da tua vontade de fazer? "eu quero fazer tal coisa?"). P6
– Educação Física. [...]. (P6)

Bom, a enfermagem foi a minha terceira faculdade... A enfermagem, eu fui descobrindo ela aos poucos. Mas a enfermagem já me conquistou [...]. (P7)

[...] por conta das dificuldades, eu pensei assim, por que não fazer o vestibular?... Aí lá falava, eu pesquisei antes, falava sobre gestão, falava sobre administração, falava sobre o espaço do professor na educação infantil, ensino fundamental. Aí eu pensei assim, vai ver que não tem matemática, me inscrevi na pedagogia. (P10)

Apesar de os dados desses depoimentos demonstrarem uma realidade excludente dentro da própria lógica de inclusão, princípio esse em que as políticas públicas devem se pautar, é importante ressaltar que, dos 25% que não tinham interesse no curso ou não sabiam o que queriam cursar, mais da metade está trabalhando na área de formação, enquanto os demais estão empregados em outras áreas ou são autônomos, e a média salarial deles é de 3,3 salários mínimos. Portanto, embora haja limitação de escolha, a oferta dos cursos no CESP/UEA favorece o ingresso da maior parte dos egressos no mercado de trabalho.

4.2.2 A permanência e conclusão da graduação

Compreender a trajetória de acesso e conclusão do curso superior em grupos socialmente excluídos passa pela análise das condições de permanência que se deram na vida acadêmica do egresso, pois a democratização da educação superior não se configura apenas com a ampliação de vagas (JEZINE, 2016).

Dias Sobrinho (2010) assente que a pobreza é o maior fator de exclusão em uma sociedade capitalista. Em um país desigual como o Brasil, enfrentar o tema educação superior é uma dinâmica complexa, envolta de contradições e

tensionamentos. Porque não basta garantir o acesso e instalar um *campus* da UEA em Parintins, é necessário verificar as potencialidades, fragilidades e características da população que ali se encontra para que uma política pública possa alcançar resultados para além de números de certificados outorgados.

Fatores como evasão, deficiências econômicas, exclusão digital, equilibrar necessidades básicas do convívio familiar e debruçar-se sobre a formação superior, além da necessidade de conciliação de trabalho com a graduação, tudo isso deve ser considerado na formulação e monitoramento de políticas públicas de acesso e permanência da Educação Superior, pois, após as ações afirmativas do estado, um novo perfil de estudantes emergiu nas universidades (RISTOFF, 2014; SILVA MATTOS; MARQUES; CEPÊDA, 2012; FERNANDES, 2019).

Dessa forma, como observado no perfil do egresso, a maioria dos beneficiários que foram entrevistados ingressou na universidade tardiamente, muitos anos depois de terem concluído o ensino médio, por isso a dificuldade no aprendizado ter sido um dos fatores apresentados como problemas durante a graduação:

[...] passei muito tempo sem estudar... e isso me causou muita dificuldade... eu tive que ler muito para voltar novamente, até mesmo a questão do cérebro [...]. (P2)

Eu estava muito tempo parada, não queria estudar, até porque não tinha oportunidade, filha de pai da zona rural, e mãe também que vêm pobres, famílias muito pobres que vieram, não tive oportunidade. (P16)

[...] eu passei quase 4 anos fora da sala de aula, senti o impacto assim que eu entrei na graduação [...]. (P18)

As falas traduzem o sentimento inicial dos participantes ao adentrarem em uma sala de aula depois de longos anos, como se houvesse um período necessário para a regularização das capacidades cognitivas de cada um. A permanência na graduação para os alunos que não deram continuidade aos estudos após o ensino médio e depois de muito tempo retornaram às cadeiras da faculdade foi colocada como sacrificante, em razão da exigência de aprendizados e de atividades acadêmicas mais complexas, apesar de a experiência e maturidade acumuladas trazerem outras vantagens em relação aos jovens acadêmicos. A possibilidade de desistência aí é real em razão da dificuldade de inserção desse estudante mais velho, como relatado por P6:

[...] é um susto muito grande, porque eu estava 12 anos na verdade parado sem estudar só trabalhando... Eu acho que é por isso que muitas pessoas desistem porque é complicado [...]. (P6)

Os entrevistados precisaram lidar com a dificuldade do ensino-aprendizagem com a autoexclusão, que gira em torno do *animus* de desistir, pois começar uma atividade intelectual após anos sem a prática da leitura, da compressão, interpretação e dedicação aos estudos foi para P4, por exemplo, como se tivesse começado “do zero”:

Porque como já fazia muito tempo que eu estava parada dos estudos fui tudo muito novo para mim, como se eu tivesse entrando começando do zero. [...] Eu tive muita dificuldade [...]. (P4).

A dúvida que os entrevistados relataram sobre as respectivas capacidades em dar continuidade à formação era ratificada pelo contraste de idade observado entre os colegas mais jovens, que acabaram de sair do ensino médio e, ainda, por outras pessoas que não compreendiam o motivo de pessoas mais maduras voltarem à sala de aula, como relatado por P14:

Primeiro, no começo foi impacto? Foi, impacto. O que eu estou fazendo aqui? Olhava assim, tudo menino novo, menina nova e o que eu estou fazendo aqui? Chegaram a me dizer assim: "o que você está fazendo aí que você vai se formar com tantos anos, vai ficar velho, vai nem aproveitar" [...]. (P14)

Além de passar anos fora da sala de aula, a idade e a capacidade econômica contribuíram para tornar mais custosa a permanência dos egressos que adentraram a universidade mais experientes, por não terem tido acesso e familiaridade ao uso de tecnologias. Dias Sobrinho (2010) denomina esses egressos de “excluídos digitais”, pois não têm acesso a computador, internet e, conseqüentemente, a informações:

[...] não tinha acesso há muito tempo ao computador [...]. (P4)

A minha maior dificuldade na faculdade foi a tecnologia [...]. (P5)

[...] fui sobrevivendo aqui dentro da universidade, prestando serviço... Um apoio pedagógico [...]. E com toda essa ajuda, vamos dizer assim, esse apoio, foi que eu consegui comprar o meu *notebook*... O meu filho passou no vestibular, o meu segundo, aí eu já ajudava ele também em Manaus. (P10)

[...] eu tinha uma deficiência com relação à informática. Os meninos, meus colegas mais novos, eles tinham essa vantagem, porque eles sabiam fazer imagem, eles sabiam tudo... (P13)

Hodiernamente, cursar uma graduação sem acesso à internet e computador é quase inexequível, pois, ainda que se consigam informações e referências de livros e impressos, os trabalhos, exercícios, apresentações e outras atividades inerentes à vida acadêmica são realizados com o uso do computador. Portanto, é necessário dispor de internet, um PC ou *notebook* e, além disso, é essencial que se saiba minimamente manusear esses equipamentos, manejar os programas de navegação e busca, de produção e de compartilhamento de documentos e arquivos. Tais operações podem ser simples para as gerações atuais que já possuem acesso a tecnologias desde a educação básica ou no ambiente familiar, mas para aqueles que não fazem uso desses instrumentos continuamente, seja em casa ou no trabalho, também demanda um período para ambientação e prática.

Portanto, as adversidades para a maior parte dos entrevistados, que não eram jovens ao tempo da graduação, perpassavam por condições financeiras para ter acesso a tecnologias e à rede de internet. Além disso, após superar a barreira do acesso à tecnologia, o estudante precisava aprender a operacionalizar essas ferramentas tecnológicas. Tais fatores, somados ao esforço necessário para assimilar o conteúdo do curso, representaram obstáculos para a permanência na universidade, entre outros, como relatou P12 a respeito da peculiaridade do interior do Amazonas:

[...] situações como internet, por exemplo, fazer uma pesquisa, baixar algum livro, tem certa dificuldade ainda nisso... Com a pandemia... no interior do Parintins onde não tem sinal de internet, como é que ele vai estudar? Como é que ele vai fazer aula *online* dele? A única chance que ele tinha é indo para a capital, morando ali para casa do estudante, alguma coisa... "mas lá na minha comunidade a internet é péssima", "na minha não tem nem internet", coloco crédito no meu celular com muita dificuldade [...]. (P12)

O trecho transcrito traz mais uma dificuldade a ser superada pelo aluno do interior do Amazonas, que é a baixa conectividade ou a ausência total de rede de internet nos municípios. Isso ocorre em razão da logística inerente à região amazônica, cujas condições de clima, vegetação e bacia hidrográfica dificultam e encarecem os serviços de internet. Portanto, além do custo desse serviço, que já é de difícil acesso para o estudante, muitos lugares no município de Parintins e no interior do Amazonas como um todo são ambientes que não recebem sinal de telefone ou de internet, razão por que é costume local utilizar as emissoras de rádio para obter acesso à informação.

Ainda sobre esse relato, é necessário destacar que a situação de permanência na universidade no município foi precarizada em razão das aulas *online* e da falta da relação professor-aluno, visto que as interações se davam pela rede social de mensagens (*WhatsApp*) durante a pandemia, como pode ser verificado também no relato a seguir:

(E como que a senhora fazia para ter acesso? A senhora tem acesso à internet?) - Não, a UEA disponibilizou chip para quem não tinha acesso à internet. [...] Até que funcionou. [...] Só um professor que ele entrava numa sala virtual para tirar as dúvidas. Ele passava a atividade e aí quem tivesse dúvida ele marcava um horário, de preferência à noite, para poder tirar as dúvidas, para como eu posso dizer? Para poder o aluno se sentir melhor e tirar as dúvidas para saber se ele entendeu ou não. [...] Mas os outros não era só mesmo via *WhatsApp*. E uma professora também que ela fazia áudio e colocava no grupo. E aí se tivesse eu dúvida mandava mensagem no privado [...] O online eu não achei muito legal não. Porque o online a gente não está e a gente não está diretamente com o professor. E fica meio estranho porque a gente não tem aquela coisa do professor está explicando e ao mesmo tempo está escrevendo no quadro, está mostrando alguma coisa em vídeo, descrevendo no quadro as atividades e os assuntos. Eu achei que não foi muito proveitoso. (P5)

Esse depoimento demonstra que as aulas remotas ministradas durante a pandemia foram menos proveitosas, por falta de interação mais próxima entre professor e aluno e pela limitação dos estímulos sensoriais na aprendizagem.

Com isso, a Universidade deve dedicar-se à observância dessas características inerentes a grupos vulneráveis que são beneficiados com políticas compensatórias de acesso, pois são oriundos de uma formação básica concluída há tempos e, muitas vezes, incompleta com relação à qualidade, vindo à tona uma realidade em que tais estudantes precisam reaprender ou, até mesmo, aprender a ser alunos (PRESTES; JEZINE; SCOCUGLIA, 2012).

Somado a isso, existem todas as responsabilidades da vida adulta que devem ser amoldadas com a vida acadêmica, como cônjuge, filhos, parentes, vida social, obrigação de conciliar o sustento próprio e o da família, ou seja, estudar e trabalhar. Tais barreiras foram enfrentadas pelos participantes para a permanência na graduação, o que Zago, Pereira e Paixão (2015) e Dias Sobrinho (2013) nomeiam como “exclusão no interior do sistema de ensino”, consoante exposto nas falas dos participantes:

[...] foi um desafio grande... Teve horas em que eu pensei em desistir... questões financeiras, questões familiares, você dedica ao seu final de semana lendo... você tem que renunciar a muitas coisas... a família cobra

isso também da gente e você fica em um mundo ali que é uma outra realidade. (P2)

[...] eu era mãe solteira e eu tinha que trabalhar e o curso que eu optei em fazer ele só era disponibilizado pelo período da manhã. (P4)

Trabalhava, tinha esposa, tinha filhos... Porque eu tinha que ficar acordado a noite e fazendo o curso à tarde e aí eu tinha que dar conta, porque tinha que trabalhar para se alimentar. (P6)

[...] eu sempre fui esteio da minha família, eu tenho cinco filhos e por conta disso eu trabalhei... E ali eu percebi que não tinha como eu trabalhar e estudar, entendeu?... E aí eu falei para ele que não ia ter condições não, de trabalhar, e eu optei por estudar. (P10)

[...] para mim que não tinha uma outra atividade além da faculdade já era um pouco puxado e ficou muito puxado em alguns momentos, acúmulo de trabalho, muita resenha para fazer, muitos capítulos para ler, muitos livros para ler, já era um pouco puxado. Aí eu fico pensando nos colegas que tinham outras atividades e eu penso na relação da distribuição de tempo, porque tinha alguns colegas que não podiam largar os seus empregos e as suas famílias para ficar 100% focado na faculdade, eu tive esse privilégio. (P12)

Mas eu trabalhava também... Bem cansativo, saía 07h30min para a faculdade, aí tinha o intervalo para o almoço... e aí às 14 horas retornava... Até umas 17 horas a gente saía, aí dava tempo de ir em casa ainda, trocar de roupa, comer alguma coisa e ir para o trabalho. E aí às 10 horas saía do trabalho e ia estudar, madrugava estudando. (P17)

[...] mas como estudava de noite, pela manhã ficava em casa, então, meus irmãos eram menores. (tu cuidavas deles?) Isso, porque meus pais trabalhavam, então não tinha condições de ir atrás de trabalho também. (P20)

Esses depoimentos evidenciam que dedicar final de semana, renunciar à família e esperar a compreensão desta, ser mãe solteira, ser esteio da família, cuidar de irmãos menores e preocupar-se com o alimento diário, além de estudar e trabalhar fora, são atividades que requerem trabalhadores multitarefas. Esse é o modelo de cidadão ideal de uma sociedade neoliberal que dissemina a falsa ideia de meritocracia, em que, supostamente, tais pessoas terão as mesmas chances de um jovem que saiu do ensino médio de qualidade e que tenha tido condições de vida favoráveis à sua saúde física e mental, além do acesso a bens e serviços, que fazem da escola a extensão do seu lar (SILVA MATTOS; FERNANDES, 2019; DIAS SOBRINHO, 2013). Essas condições são determinantes para a continuidade do ensino superior e para uma formação de qualidade. Condições essas que afetarão diretamente o pós-universidade, pois o mercado atribui à Educação Superior o papel de prover trabalhadores qualificados, empreendedores, inovadores, participativos, comunicativos e autônomos (APRILE; BARONE, 2018).

Nesse ponto, traz-se o resultado da pesquisa de Ribeiro (2011), que concluiu que estudantes de escolas públicas federais têm 19 vezes mais chances de ingressar na universidade que alunos oriundos de escola pública estadual. Já os alunos advindos de escola privada têm 15 vezes mais chances de fazer um curso superior do que aqueles que estudaram em escola pública federal ou estadual. Portanto, o sistema educacional brasileiro como um todo promove a desigualdade de oportunidades que é retratada pelos egressos entrevistados. Algo similar ao citado por Amaral e Oliveira (2011), a partir das leituras dos capitais, ao afirmarem que um jovem da camada superior tinha 80 vezes mais chances de entrar na universidade que o filho de um assalariado agrícola.

Destacam-se as dificuldades por que os egressos foram acometidos por enfermidades que comprometeram, de alguma forma, sua formação. Dois participantes muito se emocionaram ao recordar suas trajetórias acadêmicas, como no relato de P10:

Eu fui mordida de cachorro nos meus dois pés... Eu fiquei 40 dias de cadeira de rodas, sem poder andar direito. [...] Só que na minha cabeça eu não podia faltar aula porque assim, ... Eu vinha me arrastando, o meu marido: "mas tu estás doente"; "tu vais me levar, eu subo na moto, tu vais me carregar, a gente dá um jeito" e coitado, me carregava mesmo, deixava lá, vinha me buscar e me dava banho e não sei mais o quê, e tal... ? Eu não aceitava, eu queria formar com a minha turma, eu não queria ser deixada para trás, eu queria estar junto com eles. Aí, então, assim, eu não tive paralisia corporal, eu tive facial, eu tenho aqui a paralisia facial. (P10)

Entre uma pausa e outra da entrevista, os sentimentos aflorados demonstraram quão foi difícil o processo de formação dos participantes, ao mesmo tempo que se tornou uma jornada de superação, pois, como afirmado por Jezine (2016), tratar de políticas de acesso e permanência na universidade demanda aprofundamento em questões internas e externas ao estudante. O mesmo ocorreu com P15:

Eu entrei em 2007, saí em 2015... Era para ser em 2011, só que eu tive problema de saúde... Estava me preparando para assumir a secretaria da escola que eu trabalho como secretário, isso foi em 2010. Quando foi em novembro de 2010... aí de um instante para o outro eu comecei a ter problema de labirintite, tontura, então eu passei 25 dias dormindo para tornar a voltar o equilíbrio novamente... Aí com isso retardou a minha faculdade, o destino. (P15).

O entrevistado P15 ficou muito comovido ao falar sobre sua trajetória a partir de sua entrada na primeira turma de Pedagogia do CESP/UEA, em 2007. Como passou por grave crise de saúde e lenta recuperação, formou-se somente em 2015, o que lhe deixou frustrado de certa forma e não conseguiu exercer a profissão. Nesse ínterim, percebeu que a força de vontade, o desejo de formação, a realização de um sonho e a determinação – temáticas que são exploradas em outro tópico – contribuíram para a mitigação dessas barreiras. A experiência formativa de alunos mais experientes com os mais novos, durante a graduação, gerou vínculo de solidariedade entre os graduandos, em que os alunos mais velhos ajudavam os mais novos que não trabalhavam, que não eram da cidade e que não tinham transporte ou recursos para apostilas e material acadêmico. Em contrapartida, percebeu-se que os estudantes mais novos ajudavam os alunos mais maduros nas questões tecnológicas, como demonstrado nas falas a seguir:

Só que aí eu tive ajuda de uns colegas. Eles sabiam, porque eu sempre falava "olha, vocês sabem que eu não entendo muito de computador", aí eles "não, tudo bem". Eu tinha um colega que agora ele é até amigo, foi ele que me ajudou no meu final do meu TCC porque senão eu teria desistido e talvez não tivesse formado. (P5)

[...] Ajudou, sim, entre aspas, a maturidade ajuda na hora do pega para capar, tu tens que estar firme ali, ajudando os colegas assim. [...] Segurei, mas ajudou, sim, a questão da idade, com certeza. A maturidade. (P13)

Da minha turma, eu era dos mais, era mais ou menos cinco pessoas mais velhas, que os outros, e eu posso dizer que a experiência foi boa porque eu carreguei vários colegas meus que não tinham condições [...]. (P15)

[...] eu vejo que eu aprendi muito com isso, aprender a compartilhar o pouco que tem [...] na verdade, mas eu não sabia que eu poderia ajudar tanta gente com aquele tão pouco que eu tirava do mototáxi. (P14)

Portanto, a maturidade dos alunos mais velhos trazia segurança para os mais novos. Aqueles que trabalhavam ajudavam os com pouco ou sem rendimento, e os alunos mais novos, mais integrados no mundo globalizado e tecnológico, auxiliavam os mais velhos a utilizarem as tecnologias da informação e comunicação durante a graduação. Esse vínculo gerado entre os estudantes é um elemento importante para a permanência do graduando no curso (SILVA MATTOS; FERNANDES, 2019).

Todos esses fatores retratam as dificuldades e percalços que foram enfrentados pelos participantes durante a graduação e, como atenuantes, eles relataram que os benefícios ou auxílios oriundos da política de assistência estudantil da UEA ajudaram na continuidade e conclusão do curso superior.

Dos participantes entrevistados, cinco não receberam qualquer benefício de assistência estudantil, uma vez que trabalhavam durante o período da graduação ou porque formaram até 2010, ano em que se iniciou o incentivo de permanência de alunos por meio da assistência estudantil, com marco inicial no PNAES. Os demais participantes (15) receberam pelo menos um tipo de auxílio, consoante é retratado a seguir:

[...] bolsa é muito importante para quem está estudando. [...] essas bolsas são fundamentais para que você possa executar e finalizar o estudo. (P2)

[...] a minha bolsa eu usava, olha como eu fazia, para ajudar em casa e para me disponibilizando algumas coisas pequenas para estudar [...] a universidade ela disponibiliza dessas bolsas, olha a importância das bolsas na vida de um acadêmico [...] essas bolsas elas são importantes para qualquer pós-graduação e graduação. (P4)

[...] a gente recebia uma bolsa, durante o tempo que eu estudava e foi isso que me ajudou muito, comprar minhas apostilas, me ajudou em casa, essas coisas. (P9)

[...] e foi com o PIBID que eu me mantive, uma bolsa de 400 reais. [...] Eu participei de projetos, eu participei do PIBID, eu participei de monitoria. (P10)

Como pode ser percebido nesses relatos, além da interiorização do ensino superior que a UEA promove, existem as atuações focais para contribuir com a formação de alunos vulneráveis economicamente, por meio de bolsas e auxílios financeiros, elencados como fundamentais pelos egressos, pois essa ajuda subsidiou o sustento da casa, alimentação, medicamentos, transporte e custeio de material didático.

Baseado no estudo de Prestes, Jezine e Scocuglia (2012), as justificativas para a não permanência dos alunos na graduação são as baixas condições socioeconômicas deles, a má escolha do curso, a deficiência na formação do nível médio e o insucesso escolar, motivado por reprovações e abandonos do estudo. Esses autores pontuam, ainda, a entrada tardia no ensino e a não aprovação em exames vestibulares anteriores, além das responsabilidades com filhos, cônjuge, pais, irmãos e conciliar estudo e trabalho como razões para a evasão ou a retenção escolar. Todas essas dificuldades foram traçadas pelos participantes, a exemplo da fala de P18, porém o benefício assistencial estudantil foi salutar na trajetória acadêmica dos egressos:

Como eu vim de família pobre mesmo, o acesso a material didático, transporte escolar, saúde, [...] então às vezes adoecia, precisa de recursos

para medicamentos [...] então aí eu consegui desde o segundo período [...] consegui acesso à bolsa de iniciação à docência, PIBID [...] então desde o final do segundo período até o último semestre da graduação, antes de eu formar, eu consegui receber bolsas de iniciação à docência, monitoria [...] comida de restaurante universitário, que é mais acessível [...]. (P18)

Bolsas como as do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que concede esse tipo de auxílio aos alunos de cursos das licenciaturas para dedicação em estágio nas escolas públicas (BRASIL, 2022), impulsionaram decisões importantes entre exercer uma atividade remunerada e dedicar-se integralmente à graduação, como foi assim exposto por P6: “[...] eu resolvi parar de trabalhar e entrar no programa do PIBID, e também o Sodexo foi o que me deu mais força ainda para continuar o curso”.

Além das bolsas, a UEA disponibiliza a Casa do Estudante, que oferta serviços de moradia para alunos que estudam em município diverso do seu domicílio; e o Restaurante Universitário, que oferece refeições diariamente a baixo custo (UEA, 2017). Dos entrevistados, dois egressos moraram na Casa do Estudante e relataram sobre a experiência de forma positiva, em que se observa que tinham todo o suporte e isso minimizou a distância de casa e a falta de recursos:

Eu me mantive em Parintins através de bolsas, do segundo período em diante. Fiz praticamente tudo o que a faculdade tem a oferecer em relação a bolsa (PAIC, PIBIC) [...] eu comecei lá na casa do estudante basicamente desde o começo. [...] Eu tinha uma ótima vizinhança, o pessoal de lá da Casa do Estudante me receberam bem e tudo mais, fiz amizade com muita gente e foi uma experiência boa [...] era um pouquinho longe, que às vezes a gente precisava resolver algumas coisas na UEA e voltar de novo. Mas até que eu entendo o lado de ela ficar ali porque tinha comércio do lado, se você precisasse ir a uma drogaria, se você precisasse de uma taberna, e ali perto da UEA, eu acho que ia ser um pouco mais difícil [...] tinha o restaurante universitário [...] me alimentava mais lá, o almoço, merenda e a janta, mas no começo só era a janta [...]. (P12)

[...] Casa do Estudante que [...] tinha o café da manhã, tinha lavanderia, tinha todo um suporte, uma empresa terceirizada que eles até lavavam as roupas de cama, essas coisas assim eles forneciam também, então a gente tinha um suporte [...]. (P17)

Os egressos que não eram de Parintins tiveram apoio da Universidade para a manutenção no município, e aqueles que eram de baixa renda tinham acesso ao auxílio alimentação e contavam com o restaurante universitário. Este, aliás, é disponibilizado a todos os alunos, caracterizando-se como uma política de permanência universal, pois beneficia todo e qualquer aluno, de baixa renda ou não.

Acrescentam-se a esse rol as bolsas de PAIC, que também foram citadas pelos participantes, proporcionando-lhes incentivo à realização de pesquisas e, ainda, o interesse para esta área vocacional que, segundo Prestes, Jezine e Scocuglia (2012), possibilita o aprimoramento da qualidade do ensino, em razão de a pesquisa e a pós-graduação influenciarem o modelo atual do conhecimento universitário sem, contudo, alcançar o adulto trabalhador.

[...] com o dinheiro do PAIC, eu consegui participar de diversos congressos fora daqui do Amazonas, me deu essa oportunidade de sair para apresentar trabalhos e isso foi bem valoroso para mim e continua sendo para o meu currículo [...] Como eu não precisava no momento, eu consegui reverter e continuar investindo na própria educação mesmo. (P7)

Mas o PIBID [...] ele te dá essa oportunidade de conhecer no campo [...]. (P8)

[...] eu fiz um projeto de pesquisa chamado PAIC [...] Uma experiência inacreditável, muito legal, é aquele trabalho que eu te falei que meu pai fazia, de viajar, de fazer essas visitas assim, foi o que eu vivi também na universidade [...]. (P13)

[...] ganhei uma bolsa ainda, no 3º período, já com o projeto de pesquisa. (P20)

Impende observar que dois participantes que realizaram projetos por meio de PAIC na graduação estão cursando mestrado e um já conquistou o título de mestre. Os dois participantes que estão com mestrado em andamento e receberam bolsas de PAIC não precisaram trabalhar fora durante a graduação, dedicando-se integralmente às atividades acadêmico-científicas.

A UEA, assim como a maior parte das Instituições Federais de Ensino Superior, tem realizado na assistência estudantil ações similares às dos Programas de Transferência de Renda, o que Trindade (2019) chama de sistema de “bolsificação”, com poucos serviços de atenção específicos às peculiaridades dos alunos, como atendimento psicopedagógico, seja individual ou coletivo. Todavia, para os egressos o apoio de alguns professores, principalmente dos coordenadores de curso, foi vital para a continuidade no curso, além de ter sido fonte de inspiração, como pode ser observado nos relatos a seguir:

[...] esses incentivos que os professores dão na UEA é que fazem o aluno seguir a carreira [...]. (P2)

[...] eles sempre ajudaram muito, eles pensam muito na gente como aluno. [...] mas que ela pense para além dos muros da escola, a UEA faz isso. (P3)

[...] e eu me senti muito bem acolhido, os professores deram conta das coisas [...] e eles proporcionavam também a parte de trabalho em equipe e de ajudar os. (P6)

Eu acho que da minha graduação, a minha coordenadora, que era a ..., ela me deixou muito esse legado de docência. (P7)

[...] e nós temos aí vários professores ali que marcaram assim a nossa vida ali na faculdade [...] vi o quanto todos ali (os professores) são preocupados com a formação de cada aluno [...]. (P9)

[...] muito pelo contrário, os professores são qualificados [...]. (P12)

[...] nós tínhamos uma coordenadora assim que se importava muito conosco. (17)

Com isso, a política de permanência e assistência estudantil da UEA deve ser monitorada e aprimorada, com o cumprimento integral do PDI da UEA, o qual elenca na política de assistência estudantil o acolhimento e atendimento psicossocial e pedagógico dos alunos. Apesar da ausência de dados concretos nos Relatórios de Gestão da UEA sobre essas ações (UEA, 2016), os dados das entrevistas revelaram que, de alguma forma, os professores e coordenadores de curso procuram dar apoio dessa natureza, porém não há profissionais específicos para atuação no atendimento especializado dos alunos que possuem trajetórias complexas e demandam maior atenção da UEA para que as condições do pós-universidade sejam concretas.

Por fim, é necessário observar que a política de assistência estudantil não é compulsória, mas em caso de descontinuidade em razão de crise econômica ou por discricionariedade de gestão, muitos alunos poderão perder a chance de concluir uma graduação, visto a importância dada pelos participantes desta pesquisa a tais ações afirmativas em detrimento de todas as dificuldades de permanência por eles elencadas.

4.3 Os efeitos da graduação no pós-universidade

Nesta seção são abordados os efeitos da graduação na vida dos egressos após a universidade. Para melhor compreensão, esta temática foi dividida em dois subtemas, em que o primeiro está relacionado ao aspecto primordialmente material, fundamentado pelas categorias “inserção no mercado de trabalho”, “renda” e “mão de obra especializada e qualificada”. O segundo subtema faz referência ao aspecto não material ou intangível da Educação Superior sob a perspectiva do egresso, com

base nas categorias “personalidade emblemática e realizações pessoais”, “desejo de dar continuidade aos estudos” e “formação e responsabilidade social”.

4.3.1 Da qualificação ao trabalho

A busca pela qualificação superior é, em primeiro momento, definida como essencial para o exercício de uma atividade profissional e por proporcionar maior possibilidade de inserção no mercado de trabalho. Esses atributos podem viabilizar melhorias nas condições de vida do egresso e de sua família.

Por meio das entrevistas, foi constatada que a colocação no mundo do trabalho foi uma realidade na vida dos egressos, além do aumento das perspectivas de trabalho no município, conforme descreveram P6 e P11:

Trouxe desenvolvimento e esperança de futuros trabalhadores e futuras vagas de trabalho. (P6)

[...] várias pessoas formadas, atuando na cidade, atuando em cargos de confiança, atuando em cargos de gerência [...] eu presto serviço na faculdade da FAMETRO, que eu dou também aula lá, ... passei agora no seletivo também do CETAM para ministrar também aula no curso que vai ter, ... vou ministrar a disciplina geografia. (P11)

Esses participantes descreveram suas atuações profissionais. No caso de P11, há vínculos públicos e privados, com atuação na área em que se graduou (Magistério) e, ainda, em outras áreas não relacionadas diretamente à sua graduação. Na visão desse participante, a UEA possibilitou que egressos atuem no setor público do município, em cargos de confiança e de gerência.

Tal relato foi confirmado pela fala de P6, que descreveu sobre o aumento de vagas de trabalho que a UEA proporcionou, o que foi descrito como um sentimento de esperança para a população parintinense. Uma universidade é capaz de alterar a dinâmica da cidade em que se encontra, movimenta o comércio e os setores imobiliário e turístico, aquece a economia, proporciona confluência de costumes e induz à mobilidade territorial. É por isso que os participantes falaram sobre o aumento do número de vagas de trabalho, pois a UEA promove o desenvolvimento local, como confirmado por Felicetti, Cabrera e Costa-Morosini (2014).

Frisa-se a fala de P8 ao relatar sobre sua melhor inserção no mercado de trabalho em razão do seu nível superior em detrimento daqueles que não possuem tal formação:

[...] a pessoa acaba tendo mais oportunidade de quem não tem uma qualificação... eu tenho mais segurança que eu possa entrar para trabalhar do que aquela que não tem... eu por ter nível superior, eu estou mais superior que ela, então eu tenho mais essa oportunidade do que essa pessoa. [...] ainda nem tinha pegado o meu certificado e fui logo trabalhar. (P8)

Este trabalho não realizou comparações entre aqueles que cursaram a graduação ou não. Apesar disso, as experiências dos egressos retratam que a graduação lhes garante vantagens no mercado de trabalho. Além disso, eles descreveram que conseguiram emprego antes mesmo de concluir a faculdade ou logo em seguida à formatura:

[...] eu acho que no último período, eu já consegui um emprego também [...]. (P14)

Antes de formado, eu já tinha conseguido... um trabalho remunerado como de preparação... eu me graduei, aí eu encerrei o meu contrato no cursinho, por causa que eu passei em outro processo seletivo... eu consegui duas cadeiras como professor de ciências na zona rural de Uruará, do sexto ao nono, era área de base. Pelo currículo, porque a formação em física, formado pela UEA me ajudou no processo de seleção também... Fiquei atuando lá por 1 ano letivo, no final do ano de 2018 eu tive êxito no exame de admissão do curso de mestrado do INPA em parceria com a UEA. [...] Hoje eu leciono no ensino básico em uma escola do estado do Pará... física no ensino médio, em uma escola de ensino médio integral, para alunos do primeiro ano do ensino médio. (P18)

Isso, fui atrás de um trabalho, primeiro comecei dando aulas particulares no ano de 2016... e 2017 fiquei sabendo de uma escola particular que tava contratando, aí fui lá, me candidatei, consegui... (quanto tempo depois da graduação começou a trabalhar?) Foi seis meses. [...] creio que facilitou sim, por que, por ser uma faculdade pública né? (diploma da UEA). (P20)

Nesses depoimentos se percebe que houve expansão nos horizontes dos egressos quanto às perspectivas de trabalho que se concretizaram e, para alguns, de forma rápida, sem um grande hiato entre a formatura e a inclusão no ambiente produtivo de emprego no pós-universidade (FELICETTI; CABRERA; COSTA-MOROSINI, 2014; APRILE; BARONE, 2018; SOUZA *et al.*, 2014).

Outras características evidenciadas foram o *status* oriundo do diploma da UEA perante a sociedade e as oportunidades de emprego, por ser uma universidade pública, como presente na fala de P7:

A UEA é enxergada assim com muita valorização, muita valorização. É um respeito muito grande que a gente tem por ser da UEA, é muito perceptível isso, a gente sente quando a gente fala que é da UEA, quando a gente apresenta aquele diploma. O próprio diploma da UEA é tão lindo que ele vem todo bonitinho, naquela capa verde, enfim. Então, essa apresentação é muito assim, oficial, ela é muito pomposa e só essa apresentação já diz muito. E aí o fato de ser da UEA também, de antes de outros concorrentes, com certeza faz diferença. (P7)

A fala de P7 reflete o valor dado às universidades públicas, em razão da seletividade que se tem para que o egresso se insira na academia, permaneça nela e se forme, mesmo diante das dificuldades e complexidades que envolvem essa trajetória. Além disso, a valoração exposta também é oriunda de uma hierarquização das universidades públicas sobre as privadas, o que não deveria ocorrer, considerando que a Educação Superior, ainda que privada, por ser um serviço público essencial, deveria ter a mesma finalidade do ensino da universidade pública, ou seja, considerar o Ensino Superior como bem público, consoante é tratado por Dias Sobrinho (2013), e formar cidadãos técnica e socialmente desenvolvidos.

Apesar dos resultados positivos expostos, outros participantes não experienciaram as mesmas oportunidades quanto à rápida inserção no mercado de trabalho logo após a formação superior.

[...] preciso que meu currículo esteja preparado para o dia que eu fizer um concurso ou para o dia em que eu fizer um seletivo. [...] E aí já no segundo seletivo, depois de um ano e meio, eu já estava boa mesmo, porque quando eu não passei no primeiro seletivo [...] E aí foi quando eu passei no seletivo, hoje eu trabalho na UEA através do seletivo. [...] Eu digo assim, tu sais da faculdade, tu pensas que tu vais fazer um concurso e tu já vais passar, não é assim, entendeu? (P10)

P10 levou mais de um ano para se inserir na área de formação e relatou com muita clareza que não bastava ter cursado Pedagogia, pois precisava de mais qualificação para conseguir um emprego, e continuou em busca de desenvolver seu currículo.

P17 expôs experiência similar. Após ter formado em Enfermagem, não conseguiu um emprego rapidamente e, por isso, candidatou-se ao trabalho em uma empresa no ramo de varejo, que não tinha qualquer relação com a sua área de formação, para conseguir se manter no pós-universidade, conforme relata a seguir:

Eu formei, eu não consegui emprego... E eu trabalhava, coloquei currículo para todo lugar, aí abriu uma loja, uma filial da Americanas aqui, aí eu entrei para trabalhar lá, para ser supervisora, aí trabalhava lá... Enfim, eu formei, mas trabalhava lá na loja... e eu acho que uns seis meses de voluntariado no Jofre (hospital em Parintins), aí todo mundo elogiava, mas não chegavam a me contratar. Eu via pessoas que chegavam de Manaus assim, mas que tinha um conhecido, alguém que indicava, entrava. E eu lá... aí quando foi em 2020, eu comecei a trabalhar aqui, na pandemia, eu comecei a trabalhar [...]. (P17)

Apesar de ter se voluntariado nos hospitais locais na tentativa de ter uma oportunidade e trabalhar na assistência, não obteve sucesso. Somente após o início da pandemia, P17 conseguiu um emprego na Vigilância Sanitária do município, porém não foi como enfermeira em hospital, como era seu desejo de atuação.

É salutar dar destaque à fala de P17 ao expressar: “[...] aí todo mundo elogiava, mas não chegavam a me contratar. Eu via pessoas que chegavam de Manaus assim, mas que tinha um conhecido, alguém que indicava, entrava”. Essa perspectiva de indicação para se inserir na modalidade expressiva de emprego no município, que é o serviço público não estável, sob vínculo precário ou regime temporário, foi expressa também em outras falas, tendo em vista a influência política latente na cidade, como foi dito:

Mas os anos anteriores, depois que eu saí da UEA sim, eu trabalhei. [...] hoje eu estou desempregada, mas não foi por falta de que alguém me chamou, porque aqui em Parintins é assim, se você não tem um conhecido, muito difícil você ser contratado, principalmente porque aqui só funciona mais prefeitura. [...] você precisa conhecer alguém de dentro para poder você conseguir um emprego ou você passa em um concurso. (P8)

Precisar de uma indicação para ser contratado é uma realidade local e, por isso, se empenhar para conseguir ingressar, permanecer e concluir um curso de graduação em uma universidade pública, segundo Barros (2019), não é suficiente para ascender em uma economia neoliberal.

Nesse ponto, recorre-se ao que Bonamino *et al.* (2010) explicam quanto ao capital social, ou seja, este se traduz no relacionamento que se estabelece entre o indivíduo com outros indivíduos ou com outros grupos, agregando-se recursos materiais ou não, que podem servir para uma ou todas as relações do indivíduo na sociedade.

Uma pessoa pode não ser dotada de capital econômico valorizado, como posses, bens, riquezas. Todavia, caso detenha um bom relacionamento social, é possível ter acesso a bens e serviços por meio do grau de influência que seu capital social exerce. Do mesmo modo, uma pessoa pode não ter todas as habilitações para exercer determinada função ou trabalho, por exemplo, mas, por indicação obtida mediante influências, consegue oportunidades mais facilmente do que uma pessoa que não possui esse tipo de capital.

Dessa forma, o sistema meritocrático que é ditado pela mão invisível do sistema capitalista tem, na prática, nuanças mais profundas em um país onde não há empregos para todos, como denota Saviani:

Nesse novo contexto, o indivíduo é que terá de exercer a sua capacidade de escolha visando adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. E o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do status de empregabilidade. A educação passa a ser entendida como um instrumento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo, o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que na forma atual de desenvolvimento capitalista não há emprego para todos: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo (SAVIANI, 2011, p. 430).

Alta taxa de desemprego, inflação elevada e em crescimento, crise econômica e política no país, teto dos gastos públicos estabelecidos em 2015, reforma trabalhista, reforma da previdência, a falta de alinhamento entre os entes federados e os poderes da República no enfrentamento da pandemia causada pela COVID-19, entre outros fatores, podem prejudicar diretamente a população mais pobre do país. Isso porque eles precisam combater a fome, a pobreza extrema, a falta ou insuficiência de recursos pelo aumento elevado dos preços de produtos básicos de consumo e um salário mínimo que não teve aumento real. Esse caminho que o Brasil vem trilhando vai na contramão do que foi tido como resultado das políticas afirmativas que tiraram as pessoas da extrema pobreza, como dito por Barros *et al.* (2010).

O reflexo desse contexto foi observado pelos participantes que se formaram a partir de 2020, como expresso a seguir:

[...] apesar de que eu ainda não atuo... Então 2020, foi quando aconteceu a formatura e aí eu disse assim "agora eu vou trabalhar"... Aí aconteceu a formatura e foi o tempo aparecer o covid... Aí eu ainda cheguei aqui passei por e-mail algumas coisas atrás de trabalho também não consegui, mas eu sabia que era por conta da covid. (P4)

Só que com a pandemia atrasou a formatura e faltou o meu diploma, meu histórico acadêmico para entregar e eles não aceitaram comprovante, uma declaração, algum documento válido, tinha que ser o diploma, e a UEA estava paralisada por causa da pandemia. E ficou muito difícil porque não era nem na mesma cidade, porque se fosse pelo menos aqui em Manaus... Hoje eu chegaria a responder essa pergunta: sim, estou trabalhando na área, professor, ajuda no sustento da minha família, um trabalho remunerado, isso e aquilo, mas infelizmente por causa dessa situação, não é a resposta que eu estou te dando hoje. (P12)

Os egressos que se formaram recentemente não estavam empregados ao tempo das entrevistas e atribuíram à pandemia a falta de oportunidade de estarem exercendo seu ofício em um período de baixa oferta de empregos. Não obstante a existência de capacidades e competências adquiridas por meio da formação superior, essa inserção se tornou dificultosa. A ideia de meritocracia em uma sociedade capitalista, sem o mínimo para cada pessoa viver dignamente, desloca a responsabilidade a esses egressos por não se adequarem no mercado. Todavia, de acordo com Martins e Oliveira (2017), o próprio sistema não consegue absorver os trabalhadores disponíveis.

No que concerne à renda dos egressos, como foi observado no tópico referente ao perfil dos egressos, 11 participantes possuem renda até três salários mínimos e nove recebem a partir de três salários mínimos. Avaliando tais estimativas, considera-se que é uma renda superior à renda média estimada para o município, segundo o IBGE (2021), que é de 1,6 salário mínimo mensal. Contudo, em relação à média de renda de 4,1 salários mínimos no Amazonas para quem tem nível superior (IBGE, 2020), a renda da maior parte dos participantes é menor. No tocante à renda média nacional, que é de 4,9 salários mínimos, somente seis participantes possuem renda similar.

A educação superior contribui para a melhor distribuição de renda (APRILE; BARONE, 2018; BARROS *et al.*, 2010). Segundo Ribeiro (2011), quem tem graduação possui renda hierarquicamente superior àqueles que não cursaram o nível superior de ensino. Essas características foram confirmadas pelos egressos ao descreverem a relação da graduação com suas rendas.

De acordo com os participantes P10, P18 e P19, a renda que possuem é satisfatória e decorre da formação que tiveram:

Sim, porque se não fosse a minha formação, eu não ia receber o que eu recebo [...]. (P10)

[...] estou construindo bens, estou guardando reservas de recursos para investir em alguma coisa, algum imóvel, algum móvel, aplicar em algum lugar... A UEA me possibilitou hoje estar tendo acesso a recursos que podem me dar um sustento melhor, mais digno, uma residência própria, um veículo [...]. (P18)

[...] eu tenho uma boa renda. (P19).

P18, inclusive, ressalta que está constituindo bens, o que não se trata somente da renda em si, mas também do acúmulo de riquezas. Segundo Ribeiro

(2011), são ativos financeiros ou recursos econômicos que vão além da renda e habilita um pai, por exemplo, a financiar direta ou indiretamente, com mais chances de sucesso, a educação dos filhos.

O benefício da graduação para a constituição de renda foi exposto por P1, que foi selecionada para participar de um projeto que lhe possibilitou o aumento de sua receita, ainda que ela não trabalhe na área de sua formação:

Com certeza, inclusive do ponto de vista financeiro, me ajudou agora recente, porque eu só fui selecionada no projeto porque eu tenho exatamente uma graduação em Física. (P1)

Essa perspectiva corrobora o que Dias Sobrinho (2013) assenta sobre um curso superior, mesmo escolhido em condições não desejáveis pelo egresso, uma vez que alguma formação é melhor que nenhuma e certamente é benéfica para a melhor condição de vida do sujeito, inclusive quanto às competências profissionais.

Outro aspecto trazido na entrevista numa perspectiva positiva é o sentimento de estabilidade expresso nas palavras de P3 sobre o que a formação na UEA trouxe para sua vida:

[...] eu estou dizendo que não é uma preocupação de ter uma vida autônoma, de saber se eu vou almoçar hoje ou não. Porque todo mês o meu dinheiro é certo no final do mês assim, como todo dia é certo que eu vou trabalhar. Mas se não fosse a UEA? Se a UEA não tivesse aí? (P3)

P3 possui estabilidade por meio do vínculo estatutário do serviço público e compara sua atividade laboral com a de trabalhadores autônomos, que possuem renda indefinida e incerta. Amaral e Oliveira (2011) coadunam com esse resultado, pois a estabilidade no serviço público foi apontada como de grande valor, principalmente para famílias de baixa renda. Os participantes que ingressaram no serviço público demonstraram satisfação com a remuneração que recebem e se sentem seguros, pois possuem empregos estáveis e, no caso de P3, ela exerce a profissão para a qual fez a graduação.

Entretanto, P6 não auferiu renda exercendo a profissão para a qual obteve formação, pois, durante a graduação, passou em um concurso público para o cargo de nível médio e, apesar de ter concluído a graduação, nunca exerceu a profissão, como afirmou: “[...] até agora eu ainda não consegui ganhar dinheiro em cima da minha graduação”. (P6)

Análogo à P6, P2 demonstrou frustração quanto à desvalorização da docência, pois gostaria de melhorar sua renda oriunda do comércio, após a sua formação, exercendo a profissão de professor, contudo apontou que a remuneração não é adequada:

Tem muitos professores... que preferem trabalhar no comércio do que ir para a sala de aula ou então ser autônomo, porque o cara vai ganhar mais, ele faz a hora dele, a renda dele vai ser muito maior do que ele sendo professor. Quando eu passei para dar aula no interior, era aqui perto, eu pensei que eu ia conciliar a minha atividade econômica aqui sendo professor, mas não deu, aí eu tive que desistir, uma pessoa que ganha 1 mil e 200 reais para ir para o interior, deixar a sua família, não tem condições. É uma imposição que você até acha humilhante ser professor, é uma classe que é desvalorizada. Isso acontece aqui em Parintins... mas muitas pessoas são autônomas, pessoas que trabalham no comércio e em outras atividades, que deveriam estar exercendo a sua profissão e não conseguem, pela questão salarial. (P2)

A falta de emprego ou a desvalorização do ofício de professor em um município onde a oferta para licenciaturas é maior que a quantidade de vagas de emprego é um efeito que precisa ser reavaliado do ponto de vista do direcionamento das políticas de formação superior. Segundo Martins e Oliveira (2017), para que uma política de expansão da educação superior seja efetiva é necessário preocupar-se também com as vagas de emprego disponíveis, devendo o estado prover políticas de expansão de vagas de trabalho à medida que surgem novos egressos.

Outrossim, quanto ao relato de P2 a respeito da desvalorização profissional é necessário fazer uma análise mais profunda. Entre os cinco irmãos, P2 é o mais velho e um dos egressos que tiveram escolarização tardia, porém ele deu continuidade aos estudos, graduando-se e titulando-se mestre. Entretanto, tais qualificações não foram suficientes para aumentar sua renda e viver do exercício do magistério.

Contextualizando a fala de P2, a entrevista foi realizada durante o exercício da sua atividade econômica, no seu comércio, local onde exerceu sua atividade laboral enquanto também estudava. Entre uma resposta e outra, P2 atendia alguns clientes e não perdia de vista sua pequena neta, o que demonstra sua preocupação com a família, assim como foi característica em toda a sua fala quanto ao dilema entre focar na graduação ou dar prioridade à família. A renda familiar de P2 é menor que três salários mínimos, tendo ele mais de quatro dependentes. Assim, a institucionalização do capital cultural obtido por meio do diploma e do título de

mestre não foi suficiente para aumentar o capital econômico de P2 e superar todas as “desvantagens” que, segundo Ribeiro (2011), podem influir no (in)sucesso educacional, como a quantidade de dependentes e adultos provedores do lar, em que são encontradas maiores dificuldades para dividir os investimentos dos recursos disponíveis.

A fala de P10 corrobora a experiência de P2, no sentido de que não basta ter um nível superior para obter ou aumentar a renda:

[...] só que assim, na mente de algumas pessoas, tu já vais formar rica, tu vais sair da faculdade com um pacote de dinheiro no bolso, entendeu? Tu já vais sair da faculdade com trabalho ali, em mãos, e não é assim, entendeu?
(P2)

As chances de obter maiores rendas em razão do nível superior se ampliam, especialmente, no Brasil, como verificado por Holanda Barbosa Filho e Abreu Pessoa (2010). Contudo, não é uma garantia, o que pode ser explicado por meio da teoria dos capitais, pois, se o egresso não possui capital social e econômico consistente, não basta somente obter formação superior (capital cultural institucionalizado), porque romper com o ciclo de exclusão social em um contexto adverso e complexo é extremamente difícil e penoso.

Os investimentos realizados pelos egressos podem render melhores frutos para gerações futuras, como para os seus descendentes, porém, em um país hierarquizado e desigual, são necessários anos de investimentos em políticas públicas educacionais focadas no trabalho e na formação social, a fim de obter resultados como a diminuição da desigualdade total e não somente de renda, de formas individual e coletiva, para indivíduos socialmente excluídos.

No que diz respeito à mão de obra especializada e qualificada, Menezes-Filho e Oliveira (2014) afirmam que demandas por trabalhadores qualificados e especializados são geradas por maiores níveis de educação. A partir da inovação tecnológica vivenciada pelo mundo globalizado, o perfil do profissional do mercado de trabalho atual é altamente especializado e qualificado, para fins de obtenção de produtividade, lucro e competitividade.

As habilidades requeridas pelo mercado são versáteis, o que representa maior complexidade para o ensino superior, no que tange aos beneficiários de políticas afirmativas, os quais devem desenvolver capacidades cognitivas e pessoais

que talvez não tenham feito até o ingresso na academia. O relato de P14 traduz a mudança que a qualificação superior lhe trouxe:

[...] Eu posso dizer que ela ajudou em tudo (a universidade), porque eu estava preparado para o mercado. Quando estava na faculdade, você sabe que é todo um aprendizado, o conhecimento, não sabia me comportar publicamente, muito menos falar, então era difícil. (P14)

P14 afirmou que não sabia sequer falar, ou seja, as habilidades que ele desenvolveu na universidade podem resultar em ganhos profissionais, como ele relatou em outra parte da entrevista. Disse que, apesar de não trabalhar na área de sua formação, labora em um meio a que ele chamou “de doutores” e que, em razão dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso, pôde integrar-se ao ambiente organizacional de forma mais fácil: “[...] pelo fato de ter feito a faculdade e estar nesse trabalho, me ajudou muito porque, [...] a gente já parte de um princípio não tão lá embaixo, senão para mim eu ia ficar [...] ‘um peixinho fora d’água’”. A inabilidade na fala pode ser explicada pela ausência de capital cultural, e a melhoria como descrita pelo participante representa o incremento do capital cultural que a universidade proporciona, reduzindo o hiato produzido a partir das diferenças de classe.

4.3.2 Dos efeitos não materiais associados à graduação

Ao abordar o eixo dos efeitos não materiais do ensino superior, constatou-se a categoria “personalidade emblemática”. Este termo foi trazido por Joaquim Barbosa em um ensaio jurídico sobre ações afirmativas, escrito em 2001, ano em que a UEA estava sendo criada e quando não havia qualquer lei de cotas. O referido termo serviu de base para a pesquisa de Jardim (2017), ao denominar pessoas que são exemplos vivos de mobilidade social ascendente e se tornam referências para as outras por ter superado barreiras consideradas intransponíveis, e essa experiência se torna um mecanismo de incentivo para outras pessoas.

A partir desse termo, observou-se que muitos participantes relataram durante as entrevistas que foram os primeiros a cursarem um ensino superior na família, inaugurando um marco na estrutura familiar, a exemplo da fala de P11:

[...] como eu fui a primeira pessoa que passou para uma universidade na minha família... E a minha mãe falava para todo mundo: – “olha, a minha filha passou... Então, era o maior orgulho da vida dela”.

As conquistas alcançadas pelos egressos foram valorosas, pois residir em um município que é afastado da capital e com poucas opções de qualificação, não ser de uma família abastada e não ter um exemplo no âmbito do lar para se espelhar é um percurso mais difícil. Somente quatro dos 20 participantes tiveram pai ou mãe com ensino superior. Quanto aos demais, o pai e, ou, a mãe de três participantes eram analfabetos ou semianalfabetos, o pai ou a mãe de dois participantes era apenas alfabetizado(a), o pai ou a mãe de quatro participantes concluiu o ensino fundamental e o pai ou a mãe de sete entrevistados terminou o ensino médio. Dos sete participantes que tiveram pai ou mãe que concluiu o ensino médio, dois informaram que seus pais fizeram curso técnico.

Após o ingresso e conclusão em um curso superior, os egressos incentivaram e incentivam outros membros da família a investirem em formação para fins de melhoria de vida, como dito por P1, que incentivou o cônjuge a estudar para prestar vestibular e, juntos, conseguiram formar-se na graduação:

[...] comecei a estimular ele a também passar... Aí em 2002 ele fez o vestibular para matemática e ele passou e aí sim, aí nós fomos andar juntos [...]. (P1)

O sentido imputado ao relato de P1 é encontrado também na fala de P4, que se orgulha por ser egressa da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e hoje está cursando mestrado. Trajetórias similares a essas são tomadas por pessoas próximas como referência, de modo que os egressos se configuram em grupos de aspiração, revelando possibilidades de acesso ao ensino superior aos que estão ao seu redor, algo até então ausente no imaginário dessas pessoas.

Sim, eu sou oriunda da educação de jovens e adultos. Então quando eu entrei na universidade eu tinha desafios, por quê? Porque existe um preconceito contra a educação de jovens e adultos... poderia sentir diversas dificuldades por eu não seguir um padrão de educação para entrar e ser inclusa no ensino superior. Mas eu busquei e eu digo que a minha vida ela começou dos 30 anos. Não tem aquele ditado que diz "que a sua vida começa aos 30 anos"... Eu pensava dessa forma que se eu pude estar ali, eu acredito que eu ia contribuir para outras pessoas que tivessem a mesma oportunidade de tentar e não parar [...]. (P4)

A vivência de P4 influenciou suas filhas, que são universitárias, sendo uma delas beneficiária do Prouni, estudando no curso de Odontologia em Manaus. Tal fato caracteriza uma mobilidade territorial e o enfretamento da barreira de opções de graduação, pois em Parintins não é ofertado o curso de Odontologia escolhido pela descendente de P4. Essa realidade pode estar atribuída à vida acadêmica de P4, que refletiu na vida da sua próxima geração. Portanto, os egressos influenciam a vida de pessoas próximas, como constatado também no estudo de Carvalho, Vasconcelos e Marçal (2018).

Além de inspirar suas famílias, os egressos influenciam membros da comunidade, como demonstrado por P10, que veio do trabalho artístico com o Boi-Bumbá, famosa festa folclórica de Parintins e que sustenta muitas famílias no município, trabalho exercido, em sua maioria, por homens. A participante largou o trabalho para se dedicar somente aos estudos quando estava na graduação e encoraja seus ex-colegas de trabalho com seu exemplo:

[...] eu vim do quadro de artista de Boi, e esses artistas do Boi me respeitam muito, entendeu? Assim como profissional, como professora e para alguns eu já sirvo de inspiração, uns já tentam fazer vestibular, outros já fazem o curso ali no IFAM, que tem o curso técnico. Mas eu falo para eles: "olha, tenta, nunca é tarde para aprender não, não é teu cabelo branco que vai te definir, se tu vais conseguir ou não". (P10)

Essa participante e os demais são considerados personalidades emblemáticas porque, segundo Jardim (2017), romperam o ciclo de sucessivas exclusões por meio do acesso à política afirmativa de interiorização de educação da UEA, com a mudança de *status* em razão do alto prestígio social pela obtenção do diploma de um curso superior.

Nesse ponto, as entrevistas refletem aspectos sobre o capital cultural que pode ser construído a partir da formação superior e das experiências vividas pelo aluno durante a graduação. Em complemento, Amaral e Oliveira (2011) asseveram que a sociedade legitima o valor cultural do egresso pelo diploma, por ser graduado, por ter cursado uma universidade pública e, por isso, é respeitado na sociedade, principalmente por aquelas que não têm em comum a graduação no ambiente familiar. Uma conquista dessas pode mudar toda a vida de uma família e as suas gerações, como destacou P12:

[...] já vi cerimônias de graduação na UEA onde a mãe ou o pai ia ver o filho... Era um senhor que passou a vida toda com cabo de enxada na mão trabalhando na roça e via o filho ali vestindo a beca, você via o choro, os pais ali desses alunos do interior [...]. (P12)

Essa demonstração de orgulho é uma realização pessoal dos próprios egressos e das suas famílias, como foi dito por P1:

Para a nossa família foi uma vitória nesse ano... Eu concorri com 5 mil pessoas de todo o estado... Uma vitória realmente.

E, ainda, por P14:

[...] o ensino superior, para mim, é como se fosse algo impossível de eu conseguir, mas aí quando eu consegui passar, nossa, foi uma alegria sem tamanho.

Tanto no ingresso quanto na graduação, as possibilidades que se abrem por meio de cada egresso têm grande valor perante a sociedade, o que torna o egresso uma personalidade respeitada.

O capital cultural que foi adquirido ou institucionalizado por meio da formação superior pode alterar os hábitos, os comportamentos, o modo de vida de um estudante, mesmo que não tenha tido uma formação cultural familiar, com incentivo ao esporte, à leitura, às artes e à própria educação, por não ser uma realidade do seu seio familiar. Por conseguinte, pais com maior nível de escolaridade estariam mais aptos a transmitir a seus filhos as habilidades que são valorizadas pela sociedade, como o sistema escolar (JARDIM, 2017). Isso porque uma pessoa formada pode conseguir melhores empregos e, ou, mais rápida inserção no mercado de trabalho, pode obter melhor qualidade de vida pelo acesso à informação e conhecimentos diversos e pode também adquirir outra forma de falar ao conseguir se expressar melhor, por interagir com outras culturas e por muitos motivos observados ao longo deste trabalho. Por isso, entende-se que a graduação pode refletir em mobilidade social.

Com isso, a mobilidade social é identificada na mudança entre as gerações familiares, que podem influir na obtenção ou expansão dos capitais econômicos e sociais, alterando a posição da família. Tal mudança pode ser observada na fala de alguns dos participantes que têm filhos adultos e estão cursando ou já concluíram um curso superior:

Na verdade, meu filho mais velho fez faculdade aqui na UEA, ele fez gestão pública, a menina fez educação física na UFAM e ela estava fazendo até um mestrado (com um aluno especial) [...] na UEA e o meu filho mais criança está fazendo gestão comercial no IFAM. (P1)

[...] porque ela faz educação física na UFAM... Fez o ensino médio e já foi. (P5)

Dos meus filhos, nós somos, aqui na família, sou eu, a esposa, o filho mais velho, o segundo filho, o quarto filho que tem faculdade. (P15)

A partir dessas falas, observou-se que pais com pouca ou nenhuma instrução investiram na educação formal dos filhos. Estes, em sua maioria, se formaram e estão empregados, independentemente de trabalhar na área de formação ou não, e seus descendentes estão cursando ou já concluíram o ensino superior.

Destaca-se que os cursos escolhidos pelos descendentes dos egressos são os de maior prestígio, como Odontologia, Medicina, Engenharias, o que difere dos cursos de formação dos seus pais, que talvez não tenham tido outra opção além do que estava disponível ou que conseguiram passar no respectivo vestibular, como dito por P4 e P20 e, também, por P16, como a seguir transcrito:

Meu filho estudou também, estudou na Universidade do Estado do Amazonas, o curso de medicina também na UEA... Atualmente ele é médico aqui no município de Parintins. Minhas sobrinhas também estudaram, são médicas, duas daqui de Parintins, na universidade do estado do Amazonas... Dos outros, a minha filha já fez engenharia de software, na UFAM. E a maioria também dos meus sobrinhos, atualmente, o mais novato que é calouro também na universidade do Amazonas na área médica também [...]. (P16)

Com isso, depreende-se a ocorrência de mobilidade social entre os egressos em relação aos seus pais e, também, dos filhos dos egressos em relação a estes. O capital cultural institucionalizado pelos egressos influencia seus familiares e sua comunidade, por serem esses graduados personalidades emblemáticas e por todas as realizações pessoais conquistadas após longos anos de investimento em educação, de geração em geração.

As inspirações advindas do meio universitário precisam ser avaliadas sob outra ótica, principalmente nos cursos mais tecnicistas, pois a universidade pode contribuir para a perpetuação de comportamentos, pensamentos, gostos e ideais elitistas, como observado por Freitas Cavichioli e Veloso (2016), por serem concebidos como sinônimos de sucesso, como P20 tratou na sua entrevista:

Bom, a graduação na verdade ela ajudou bastante, por ser no caso uma ciência, dentro da Física, muitas vezes não se é, não busca a parte humana, como os próprios professores que já tive, eles diziam, que a gente não precisava se envolver com questões humanas, isso realmente diziam, até por que, estudávamos ao lado do curso de história, digamos a sala aqui no outro lado da parede do curso de história, agente escutava o tempo todo eles batendo cadeira, todo alegrinho, como ele dizia, então aí ele já questionava, a gente não precisa disso, então na verdade, como cientista, na verdade a gente tem um papel fundamental na sociedade, ... Como cidadão, temos que expressar nossa opinião sobre tudo... Principalmente para contribuir... A ciência na verdade ela está inserida no meio político, a gente é um papel fundamental, agente mostra que, a gente faz pesquisa, a gente tem que apresentar aqueles resultados, a gente tem que ser, não pode ser algo exclusivo somente de um grupo [...]. (P20)

Discursos desagregadores e que limitam a capacidade reflexiva e crítica do estudante ou de um indivíduo, ainda que não tenham tido acesso à educação formal, não podem ser reproduzidos na academia, pois a universidade é um lugar de debate e que forma opiniões.

A ciência não pode ser exclusiva de alguns ou segregada em áreas, pois as áreas do conhecimento de forma individual não explicam todos os fenômenos, principalmente os fenômenos sociais e, como P20 bem observou na sua crítica, a ciência está em todo lugar, da Física à política. Assim, a mobilidade social observada não pode ter a finalidade de reproduzir desigualdades e criar novas elites em uma região que precisa da atuação de todos os agentes possíveis, sejam políticos, sociedade civil organizada ou pela academia, que concentram interseções culturais, crenças e saberes.

Em continuidade aos efeitos não materiais da educação superior, foi possível observar o desejo de dar continuidade aos estudos a partir da motivação dos egressos entrevistados para cursar pós-graduação e, ou, outra graduação, conforme também foi verificado no estudo de Cocco *et al.* (2014).

Entre os entrevistados, cinco possuem especialização concluída ou em andamento, e em vários casos os egressos cursaram mais de uma especialização. P19 já possui doutorado e P16 está cursando, ambos fizeram mestrado, assim como P2 que, inclusive, cursou mestrado no CESP/UEA por meio de um programa em rede. Três participantes estão cursando mestrado em programas da UFAM e da UEA, e outros três entrevistados demonstraram interesse em ingressar na pós-graduação *stricto sensu*. Tais dados podem ser demonstrados pelas falas dos egressos:

[...] hoje eu sou especialista em gerontologia e saúde do idoso. [...] eu terminei pela Unopar uma segunda especialização que é em docência [...]. (P7)

[...] hoje eu tenho três especializações... Através dessa graduação eu consegui um pouco mudar de vida, outros horizontes, consegui fazer uma pós no Rio de Janeiro pela FIOCRUZ na minha área da saúde, que é hemoterapia e estou terminando um também pela UEA, que é saúde digital... e tenho também especialização em metodologia do ensino superior, também pela UEA. (P11)

E se eu hoje, em função da minha faculdade, que eu também fiz pós-graduação... Eu fiz (especialização) geografia e história. (P14)

Especialização em Metodologia do Ensino de Física. (P20)

Os egressos, na sua maioria, estão motivados a dar continuidade aos estudos para fazer mestrado, como disse P1: “[...] quero fazer o meu mestrado [...]”. P20 quer fazer mestrado em razão do sonho de ser professora e está preparando seu currículo para estar apta para as atividades docentes: “Eu sonho em fazer mestrado... É, meu sonho é ser professora!” (P10).

Outros já demonstraram interesse em se ingressar no doutorado, como P2, que concluiu o mestrado e relatou “[...] o meu objetivo é alcançar o doutorado [...]”. P20 está cursando o mestrado e, também, demonstrou interesse em cursar doutorado: “[...] Tô pensando também na possibilidade de sair do Amazonas sim pra fazer o doutorado”.

Quanto ao desejo de fazer doutorado em outra localidade, como dito por P20, tal assertiva foi relacionada à falta de doutorados específicos para a área de Física no Amazonas. Portanto, a falta de programas de pós-graduação diversos na região pode ser tomada como fator limitante para aqueles que fizeram especialização e, ainda, para os que desejam ingressar no mestrado.

Para todas as áreas, no Amazonas há 61 programas de pós-graduação. A UEA conta com 12 programas, a maioria com turmas somente na capital do estado, que são: Biotecnologia e Recursos Naturais da Amazônia, Ciências Aplicadas à Dermatologia, Ciências Humanas, Direito Ambiental, Educação, Educação em Ciências na Amazônia, Enfermagem em Saúde Pública, Hematologia, Letras e Artes, Medicina Tropical, Saúde Coletiva e Segurança Pública, Cidadania e Direitos Humanos (CAPES, 2020). Tratando-se da pouca diversidade dos programas de pós-graduação disponíveis no município, há relatos dos egressos que demonstram a necessidade de ofertas de outros cursos na UEA para além das licenciaturas:

[...] os principais cursos que deveriam ser descentralizados estão todos centralizados em Manaus, até conversava com algumas professoras... Nós temos aqui um curso de licenciatura que já tem pessoas vendendo churrasquinho no meio da rua, que são nível superior, o senhor não acha que está na hora da UEA trazer novos cursos para o interior? Engenharia, direito, medicina? (P2)

E a gente vai observando que o interiorano tem esse potencial, só que a maioria dos cursos que se ministram na UEA é licenciatura, até a gente entende, porque precisa formar professores, para depois ir qualificando em outras áreas, mas isso é interessante. Agora, é preciso rever novamente essa outra mudança, para desenvolver mais. (P15)

A fala do participante P20 sobre a falta de doutorado na sua área no Amazonas, aliada aos relatos de outras entrevistadas, como P2 e P15, demonstra que o município demanda mais educação, especificamente nas áreas diversas das licenciaturas, incluindo qualificação *stricto sensu*. Ademais, a questão salutar é que muitos dos participantes fizeram mais de uma graduação ou pretendem obter outra formação, o que pode estar relacionado com a categoria escolha do curso, em que foi explicitado que alguns participantes não ingressaram no curso que verdadeiramente almejavam, mas escolheram aquele que era possível.

O desejo de dar continuidade aos estudos para alguns revelou ser algo distante ou de difícil acesso, com necessidade de mobilidade, mas agora para a pós-graduação, como dito a seguir:

Eu ainda busco fazer a minha pós-graduação... Embora eu fique pensando que talvez seja uma coisa assim um pouco longe, mas eu tenho. (P9)

O participante considera a pós-graduação algo longe de sua realidade. De acordo com Dias Sobrinho (2013), esse fenômeno pode ser compreendido como exclusão dos incluídos, em atenção aos beneficiários de ações afirmativas, mesmo após ingressarem e se formarem, por não se sentirem parte da dinâmica universitária ou, até mesmo, em razão da cultura elitista da universidade. Tais fatores podem afetar, de forma negativa, as motivações e aspirações dos formados.

Ainda sobre o relato, P9 ingressou e se formou tardiamente, o que Zago, Pereira e Paixão (2015) denominam de escolaridade acidentada e, apesar de ter tido avanços relatados em outras categorias, P9 não trabalha na sua área de formação, o que pode ser acrescentado ao fator falta de estímulo sobre a continuidade dos estudos.

Dos entrevistados, cinco demonstraram que querem ou estão estudando para concursos públicos, motivados pela recente formação e necessidade de estabilidade. P15 não deu continuidade aos estudos e não demonstrou interesse em cursar alguma outra formação ou qualificação. Um dos fatores que talvez explique a falta de interesse ou de motivação, seja em razão de o participante ser concursado, com vínculo estável ou, ainda, porque teve muitas dificuldades para concluir a graduação por motivos de doença, pois se mostrou entristecido por não se ter formado com sua turma e por não ter conseguido seguir carreira. P6 também não deu continuidade aos estudos e explicou que é concursado e, por isso, não se interessou por outras formações ou qualificações, “[...] eu passei no concurso da Câmara e aí eu não quis dar continuidade no meu estudo no caso, só concluir mesmo na universidade (P6)”.

O último ponto a ser tratado neste trabalho sobre os efeitos não materiais da educação superior na vida dos egressos se refere à responsabilidade social da educação, e, durante as entrevistas, os participantes retrataram algumas mudanças que ocorreram quanto às suas percepções sobre o ensino superior e sobre a sociedade.

Depreende-se da fala dos participantes uma experiência formativa crítica quanto à realidade da sociedade, com entendimento de que os direitos fundamentais devem ser garantidos pelo estado àqueles que não possuem condições para, por exemplo, “comprar uma mochila” para estudar e, ainda, em relação às questões raciais. Isso porque eles se colocaram no lugar da fala de beneficiários de políticas públicas e ressaltaram quanto a inclusão das minorias é fundamental para a mudança da realidade do indivíduo e para a promoção da igualdade, coadunando com o entendimento de Bucci (2001), como observado nas falas a seguir:

[...] você vê esses programas sociais serem implementados no Brasil, muitas pessoas criticam por desconhecer a nossa realidade [...], mas pelo menos para minimizar essa situação da sociedade, esses programas são de fundamental importância... Eu estudei com colegas que não tinham dinheiro para comprar uma mochila, pessoas desempregadas que estão apostando o seu futuro na educação e se o governo não ajudar essa pessoa, não der uma bolsa para ele comprar o seu computador, comprar a sua apostila, fica muito difícil. (P2)

[...] eu já tive essa noção de falar sobre a questão das pessoas que não têm acesso à educação e das pessoas que se sentem marginalizados, das pessoas oprimidas [...]. Olha, eu acredito que as cotas elas têm que existir... Eu posso ter um olhar diferente para aquele que não tem oportunidade... Eu tenho capacidade, o que me falta é uma oportunidade de eu ter o acesso ao ensino superior... é uma questão de reparação histórica em que o povo

negro sofreu, não tem o que discutir... Mas eu acho que a universidade ela vem te dar esse olhar e aí que você vai começar a ter um olhar diferenciado para as questões que são voltadas para a tua realidade [...] sinto que a pedagogia ela já me levou para outra dimensão e para outro conhecimento. (P4)

P2, que tem título de mestre e recebeu bolsa na graduação e no mestrado; e P4, que recebeu bolsa na graduação e continua com esse benefício na pós-graduação, relataram, a partir da própria experiência que tiveram, sobre os efeitos sociais das ações positivas do estado. Portanto, as falas dos participantes demonstram que a justiça social pode ser alcançada por meio da diminuição das desigualdades, com o auxílio da educação como um dos vetores para a diminuição dessas assimetrias (SOUZA *et al.*, 2014). A partir da compreensão das falas dos participantes, fica evidente a responsabilidade social a partir da experiência na universidade, como P7 relata:

[...] onde eu pude perceber diversas pessoas com diversos pensamentos e onde o centro do universo não girava ao meu redor... Consegui respeitar um pouco mais a visão de mundo das pessoas, a gente conseguir perceber, conseguir valorizar a questão de ciência, de cultura dos outros, enfim. [...] a gente vai recebendo treinamento nas nossas obrigações, que não é bem assim como a gente quer, que tudo que se é repassado dentro da universidade é para preparar a gente para ser ser humano, para ser um ser social, [...] porque não adianta nada a gente ter uma faculdade, a gente ter uma graduação e não ser um bom ser humano. (P7)

A universidade tem a função de formar profissionais diferenciados e altamente qualificados para atuarem nas diversas áreas do conhecimento. Além disso, a educação superior, notadamente a educação superior ofertada pelas universidades públicas, por ser um direito social e fundamental (DIAS SOBRINHO, 2015), pode oferecer meios aos alunos para experienciarem vivências em uma sociedade diversa, em que o egresso possa ser capaz de contextualizar a sua realidade do ponto de vista sócio-histórico para, então, interpretá-la.

O ambiente acadêmico é envolto por contradições e tensionamentos, pois pode promover mobilidade social e preparar os alunos para um mundo globalizado, tecnológico e dinâmico, que requer capital humano especializado e pode reproduzir ideais elitistas. No entanto, a experiência formativa é algo singular, e o contexto acadêmico tem potencial para desenvolver uma educação superior inclusiva, disposta a promover o diálogo, a interação e o respeito às diferenças de classe,

gênero e ideologia, visando à consolidação de uma possível equidade social, como observado nas falas dos egressos.

Particularmente no contexto amazônico, essa formação com responsabilidade social é imprescindível em função de toda a diversidade existente no interior do estado, que vem sendo historicamente negligenciado, como observado nos dados referentes às disparidades da região em relação às demais do país. As motivações para essa realidade são inúmeras, como as distâncias geográficas, o clima da região, as cheias, o difícil e limitado acesso, a falta de estrutura no interior do estado, o baixo consumo de bens e serviços devido à dispersão e à baixa densidade populacional, entre outras. No entanto, é uma região dotada de riquezas naturais e culturais e, por isso, mais suscetível à exploração por uma sociedade neoliberal. Por isso, egressos do interior têm potencial para mudar sua realidade, como a personalidade emblemática que ocorre no seu entorno, e, com formação e responsabilidade social, podem atuar na sociedade civil, nos órgãos públicos e na própria UEA.

Aspectos relacionados à formação com responsabilidade social podem ser verificados na fala de P7, ao tratar como a educação vivenciada no CESP/UEA modificou sua percepção da realidade e de seu entorno. Essa construção reafirma os ensinamentos de Freire (1987) sobre o fato de a educação permitir que o estudante exercite sua liberdade de pensar, criar, dialogar, difundir conhecimento e poder influenciar o seu entorno. Assim como P7, P10 relatou o que a Pedagogia trouxe para sua formação enquanto indivíduo:

[...] a pedagogia, com ela aprendi muita coisa assim, até mudar o meu comportamento... Não, eu senti a necessidade por conta do aprendizado [...] a psicologia que vem falando do ser humano, do seu desenvolvimento, do ser humano, como ele aprende. E isso tudo fez eu enxergar a minha família [...] hoje aqui enquanto professora eu sei que as pessoas têm suas dificuldades, têm seus desafios, têm problema em casa, têm problema pela falta de alimentação [...] porque a gente precisa mudar a nossa realidade.
(P10)

É importante dar destaque a essas falas quanto ao impacto da educação na vida de duas mulheres com experiências de vida distintas. P7 ingressou na universidade na juventude, no tempo considerado adequado, teve apoio familiar para cursar a faculdade, não precisou trabalhar enquanto estudava e hoje é enfermeira. P10 ingressou na universidade com mais experiência de vida e trabalhava como artista no Boi-Bumbá de Parintins, um trabalho que, segundo

relatado, demandava uma característica mais “bruta”. P10 é casada, mãe de cinco filhos e hoje é pedagoga. As duas participantes, apesar das diferenças de cursos e de vida, demonstraram o impacto da educação superior sobre suas perspectivas individuais aprendidas durante a graduação. Tais experiências são únicas, mas ambas tratam de mudanças comportamentais no lidar com o próximo e com suas particularidades, limitando a intolerância. P4 também é um exemplo de como a educação superior pode atuar para desmistificar temas complexos que envolvem a sociedade, mas com simples mudanças de paradigmas podem direcionar para a interseção das diferenças.

[...] te dá uma oportunidade de você ter acesso à educação no ensino superior... Então essa formação de você poder disponibilizar e você poder ter acesso é importante para o interior. [...] Por que você não leva para dentro de casa? Por que você não leva para você compartilhar? (o que você aprende na Universidade) [...] a gente vai quebrando alguns paradigmas que nós sabemos que é difícil. [...] Palavras que hoje eu digo que você pode deixar de usar que são coisas pequenas que nós achamos, mas que elas ferem... me fez quebrar algumas coisas e ter um olhar mais amplo de trazer essa coisa mais para ti. Eu digo essa coisa, é o conhecimento. (P4)

A participante com personalidade emblemática pode romper com alguns estigmas do seu âmbito familiar com aquilo que aprendeu na universidade e, por isso, investimentos em educação superior em regiões longínquas podem, no longo prazo, alterar o desenvolvimento econômico-produtivo local e diminuir o efeito do patriarcado institucionalizado, da intolerância religiosa, da homofobia, entre outros estereótipos nas sociedades desiguais. A colocação de P12 corrobora o entendimento aqui exposto:

[...] gente estuda história, a gente percebe do que o elitismo é capaz, do que as elites são capazes, de quem está no poder é capaz de fazer, como está fazendo agora... E os grupos que são minoria, os grupos que são deixados de canto, são deixados de escanteio... porque a esquerda defende a igualdade religiosa, a igualdade sexual, a igualdade de gênero e assim por diante... O conservadorismo e o protestantismo de modo geral, voltado somente para isso e se fecha ali e tudo o que está de fora daquilo, tudo o que é diferente daquilo é do demônio... Uma pessoa normal passa por quatro anos na faculdade e ainda não aprendeu a se desconstruir completamente; [...] em relação de alguns pensamentos que são realmente pessoas, que são homofóbicos, que são xenofóbicos, a gente já consegue enxergar bem em algumas atitudes que às vezes está dentro da gente que a gente está tão acostumado a falar aquilo que a gente nem percebe que a gente está ofendendo uma classe de pessoas ali. (P12)

P12 fez uma análise sobre a sociedade brasileira hierarquizada, trazendo à tona a discussão sobre a polarização que ocorre atualmente no país e defendendo o

posicionamento sobre sua ideologia que retrata a igualdade religiosa e de gênero. O referido participante relatou, ainda, sobre a dificuldade de se desconstruir sobre percepções xenofóbicas e homofóbicas enraizadas e que, mesmo após quatro anos de universidade, ainda há o que se desconstruir.

O esclarecimento que P12 expôs e viveu dificilmente seria acessado em casa dado o perfil exposto na primeira seção deste estudo, algo que a experiência universitária baseada na liberdade de pensamento e de expressão inerente ao ambiente acadêmico permite. Nesses espaços, debates permitem o acadêmico entender profundamente a origem de certos costumes na sociedade e o motivo de alguns precisarem de mudanças a partir do comportamento de cada indivíduo. Temas sensíveis e cheio de minúcias também não seriam tratados caso a universidade se prestasse somente ao papel de “transmitir” conhecimento, em preparar o aluno com técnicas sobre como dar aula, no caso das licenciaturas, ou como fazer a anamnese de um paciente, no caso do curso de Enfermagem. A universidade trata de um bem social que é a educação, direito fundamental que, aliado a outros tantos direitos constitucionais, deve promover a liberdade integral de pensamento e de expressão, no dizer de Moura (2014).

Os participantes expressaram que foram formados com responsabilidade social, pois se enxergam como agentes transformadores da sociedade, com reconhecimento individual de pensamentos críticos e reflexivos. De acordo com Vilela (2006), essa sociedade deve ser incapaz de tolerar injustiças e capaz de praticar a alteridade, como dito por P3:

Por entender a perspectiva de vida que nós temos hoje em sociedade dentro desse país capitalista que a gente tem, extremamente neoliberal em que o pobre continua pobre e que o rico continua ainda mais rico, por causa de uma política governamental que não pensa no pobre [...] não gosto do que é injusto... Sempre me coloquei no lugar dos outros. [...] Ele não pensa que ele ajudando as pessoas que têm deficiência que precisam desse benefício ele vai estar ajudando a economia do país. Ele não pensa que ele investindo em educação, ele vai estar ajudando a economia do país. (P3)

A participante é pedagoga, atua junto a crianças com deficiências e relacionou sua atividade laboral com a falta de investimento do governo atual direcionado às classes menos favorecidas. A crítica realizada por P3 denota a importância do emprego de recursos e investimento governamental para políticas em prol dos socialmente excluídos. Essa participante demonstra como cada cidadão deveria se preocupar para que barbáries e injustiças não ocorram e que todos,

independentemente da classe, deveriam participar ativamente da construção de uma sociedade em que pessoas com deficiências, a título de exemplificação, possam ter acessos a bens e serviços mínimos.

A falta de recursos para a alimentação adequada, a impossibilidade de acesso a tratamento de doenças comuns, a falta de moradia digna e de um salário mínimo que cubra a inflação e seja proporcional aos produtos de consumo básicos, todas essas ausências representam a barbárie e a injustiça. Investimentos do governo na educação ou em benefícios sociais, como o exemplo trazido por P3, estão todos conectados, pois se vive em um país capitalista e tudo, qualquer bem ou serviço, trivial ou essencial, se confunde com a economia e o mercado.

As percepções que emergiram do campo, a partir das falas dos egressos entrevistados do CESP/UEA, demonstram que a Universidade pode ter proporcionado uma formação formal ou técnica e ter contribuído para o aperfeiçoamento de uma capacidade reflexiva, com desenvolvimento do pensar no coletivo e em algum retorno da educação para a sociedade, como dito por P18:

[...] eu tive que aprender conhecimentos pedagógicos, aí conheci autores, conheci escritores, pensadores filosóficos, pensadores do ensino, da prática pedagógica... Eu falo melhor porque eu li bastante, eu li muitos livros na biblioteca da UEA, eu penso melhor. Não é questão de só pensar, é pensar melhor, pensar crítico. O crescimento pessoal engrandece o ser humano... Não só por um diploma, mas é o retorno... A ele próprio e à comunidade porque o ser humano é um ser social [...]. (P18)

Dessa forma, os egressos de diferentes cursos pautaram os conhecimentos e aprendizados que desenvolveram ao longo da graduação, relacionando teorias, vivências e a realidade atual que lhes perpassam como características que lhes permitem refletir sobre a sociedade e sobre o outro e ser agente de mudança. P1, por exemplo, que atua na sua comunidade, desenvolve a questão do empoderamento feminino junto a mulheres em situação de violência: “[...] então o empoderamento das mulheres tem sido uma temática para a gente levar às outras mulheres... É o trabalho de ajudar outras mulheres a saberem que elas também têm direito [...]”.

Os egressos demonstraram que tiveram uma experiência formativa com compromisso social, pois se interessam e se preocupam com o próximo, com a realidade do outro não somente pelo que passaram, mas por reconhecer o que, no dizer de Dias Sobrinho (2015, p. 583), são “Seres relacionais que somos, educamo-

nos, educamos outros e pelos outros somos educados”. Assim explicou P12 sobre sua mudança de paradigma em relação à cota racial:

[...] Eu decidi, foi uma escolha minha passar em ampla concorrência, não passar na vaga separada para pessoas negras porque, apesar de eu pensar um pouco diferente, esse era um pouco que eu ainda não tinha me dado o trabalho de parar para refletir, eu pensava: se eu tive capacidade de passar em ampla concorrência, qualquer um teria, a questão de cotas, algo do tipo... Não são todos que têm a mesma oportunidade, isso é uma mentira que se é dita para nós: todos têm a mesma oportunidade. Todos não têm a mesma oportunidade. (P12)

Esse participante expressa que tinha uma concepção equivocada sobre cotas, excluindo-se dela, apesar de se autoafirmar negro, por entender que não precisava dessa reserva de vagas com a justificativa de que todos têm as mesmas oportunidades, inclusive ele. No entanto, em sua experiência formativa, ele afirmou que mudou de paradigma após reflexões ao longo da graduação.

Nesse contexto, vale ressaltar a determinação da Unesco (1998) quanto à finalidade da Educação Superior; no caso, formar cidadãos capazes de pensar criticamente e analisar os problemas da sociedade parece estar contemplado em parte das entrevistas, como a de P12, que destacou utilizar sua capacidade intelectual para defender e difundir ideais de igualdade e solidariedade, pois reconhecer que “Todos não têm a mesma oportunidade” é uma condição *sine qua non* para a promoção da justiça social.

Outras falas foram identificadas no sentido de os participantes se reconhecerem como cidadãos mais humanos no plano da individualidade, da sociedade e da cidadania, o que representa grande relevância e, em certo modo, efetividade da interiorização da educação superior que a UEA tem promovido em Parintins, formando cidadãos em distintos graus e dimensões:

Com esse conhecimento da universidade, a gente consegue começar a criticar, a pensar na verdade, pensamento, esse é o diferencial. [...] Eu sempre respeitei muito meus valores, minhas raízes, porque também tem a ver com empírico, a questão do costume do homem do interior, minha família é do interior, então eu nunca deixei... Aquilo que eu não conseguia criticar, pensar, hoje eu já consigo. Eu falei: “não, espera aí” eu não vou só aceitar, eu vou começar a pensar, ver se isso é certo, se é errado. A universidade me ajudou a fazer isso. [...] Por exemplo, a questão da religião, que eu vou te falar, porque é muito presente para a gente aqui no interior. Pessoal muito católico, não gostam muito do pessoal que pratica umbanda, ou outras religiões da África então... Eu fui aprendendo que não é assim, eu tinha um pouco de preconceito... Eu não coloco preconceito não, eu venho logo, vou atrás pesquisar. (P13)

O desenvolvimento da capacidade crítica é um tema recorrente para os participantes, como para P13, que expressou como a partir de uma formação adquiriu ferramentas teórico-metodológicas para pensar e fazer críticas a respeito da intolerância religiosa presente estruturalmente em sua família e comunidade. Todas essas mudanças elencadas pelos participantes nas suas perspectivas sobre temas afeitos à sociedade são de extrema complexidade, pois refletem o contrário de uma sociedade democrática e se amoldam ao que Maranhão, Santos e Gouveia (2018) indicaram como desafio da educação contemporânea em dotar os formandos para a prática de uma reflexão crítica.

Com isso, pessoas com formação e responsabilidade social representam ganhos para a sociedade, que passa a contar com mais cidadãos com capacidade de atuar construtivamente nas esferas públicas, nas esferas sociais e nos âmbitos profissional, econômico, produtivo e de consumo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com relação ao objetivo específico destinado a descrever o perfil dos egressos do Centro de Estudos Superiores de Parintins (CESP/AM), verificou-se, como apresentado no decorrer deste trabalho, que, em geral, são pessoas que se graduaram tardiamente, possuem renda de até três salários mínimos, são pardos, naturais de Parintins ou dos municípios circunvizinhos e possuem até três dependentes. Os participantes com maior número de dependentes tendem a auferir menores rendas e não deram continuidade aos estudos. Em geral, os egressos analisados concluíram o ensino médio em escola pública, receberam algum tipo de auxílio durante a graduação e cursaram as licenciaturas. Todos os que optaram pelo bacharelado estão trabalhando na área de formação e ganham salários mais altos, enquanto menos da metade daqueles que cursaram licenciatura trabalha na área de formação e ganha salários mais baixos. A maior parte dos egressos que se formaram próximo da idade considerada adequada para a conclusão de um curso superior trabalha na área de formação. A maior disponibilidade de empregos no município é no setor público.

Percebeu-se que a oferta de cursos na modalidade de licenciatura no CESP/UEA pode ter chegado a um ponto de saturação, em que existem muitos egressos formados e poucas vagas de trabalho na área no município, lacuna que poderia ser uma realidade nos primeiros anos de existência da UEA em Parintins.

Os egressos das licenciaturas submetem-se a trabalhos em áreas diversas da graduação cursada e, apesar de estarem empregados, a renda auferida é menor em relação à dos egressos das licenciaturas que trabalham na área de formação e também dos que obtiveram diplomas nos cursos de bacharelado.

A partir das falas dos alunos sobre a necessidade de oferta de cursos diversos das licenciaturas, observou-se que nos Relatórios de Gestão da Universidade Estadual do Amazonas houve períodos em que fora ofertada a turma de licenciatura regular do CESP/UEA e mais uma ou duas turmas do mesmo curso na modalidade especial.

Por isso, acredita-se que é necessária uma avaliação sobre o impacto da política de interiorização do ensino superior da UEA implementada por meio dos seus cursos especiais, a fim de obter um diagnóstico situacional da necessidade de criação de novos cursos de licenciatura além dos oferecidos regularmente e, ainda,

de cursos especiais na modalidade bacharelado em diversas áreas do conhecimento.

Da mesma maneira, a partir dos resultados apresentados quanto ao desejo dos participantes de que haja novos cursos de bacharelado no município em detrimento dos de licenciatura, entende-se que novas perspectivas de estudos relacionados à adequação dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciaturas à realidade local e aos termos de empregabilidade, probabilidades de ganhos futuros e possibilidades de atuação do egresso emergiram deste trabalho e podem ser objeto de investigação futura.

Concernente ao objetivo específico que buscou compreender a trajetória dos egressos para a inserção e conclusão de um curso superior, relacionando-o com o perfil de o egresso ser da maioria das licenciaturas, constatou-se que muitos dos participantes não se graduaram no curso que verdadeiramente desejavam. Eles cursaram o que estava disponível em razão da renda para subsistência durante a graduação, visto a necessidade de deslocamento e permanência em Manaus, onde estão localizados os cursos considerados de maior prestígio e em outras áreas.

A partir dos referidos dados, observa-se que é possível que a escolha do curso pelo egresso possa ter afetado o seu pós-universidade, pois escolher uma licenciatura, mas não ter interesse na área, pode fazer que o egresso não atue no curso de formação e, por conseguinte, tenha proventos mais baixos.

Os egressos que têm renda familiar mais baixa podem ter escolhido cursos nos quais não ingressariam se tivessem outras oportunidades/opções e, conseqüentemente, poderiam ter salários proporcionais ao suposto prestígio de cursos diversos das licenciaturas. Além disso, os egressos que recebem maiores salários deram continuidade aos estudos. O motivo de dar sequência aos estudos pode ser pelos altos proventos, porém pode também ser possível que o motivo de ter altos proventos é porque deram continuidade aos estudos. A limitação do trabalho qualitativo e a quantidade de participantes não permitem realizar tais inferências, o que desperta novas possibilidades de estudos.

A existência de um *campus* em Parintins proporciona mobilidade interna, com alunos que vêm das zonas rurais de Parintins; e mobilidade externa, pois amplia a oportunidade de pessoas oriundas de municípios circunvizinhos ingressarem no curso superior e, por fim, evita a mobilidade para Manaus. O CESP/UEA possibilita que alunos de baixa renda, jovens ou não, tenham acesso à Educação Superior.

Com o CESP/UEA, alunos mais jovens podem cursar uma faculdade, com a manutenção da proximidade com familiares e com o ciclo social, pois estudar em cidade diversa do domicílio pode ser uma dificuldade para a continuidade do curso. Em relação aos alunos mais velhos, caso não existisse um polo para atendimento dos munícipes de Parintins e do seu entrono, tais egressos poderiam não ter acesso à graduação.

A existência de novos centros de educação superior em regiões afastadas, como é o caso do CESP/UEA, pode gerar mudanças na produção do conhecimento, desconcentrando-a dos grandes espaços urbanos, com possibilidade de constituir novos arranjos socioeconômicos, familiares e produtivos.

Observou-se que a política de acesso e expansão do ensino superior da UEA no interior do Amazonas é implementada conjuntamente com políticas de permanência e assistência estudantil. A maioria dos egressos participantes deste estudo recebeu um ou mais tipos de auxílio ou bolsa estudantil.

Iniciativas de subvenção como as apresentadas são políticas compensatórias que a UEA investiu nos egressos entrevistados, as quais atuaram como atenuantes das dificuldades encontradas por eles para a continuidade e conclusão da graduação.

Em razão de o perfil majoritário dos egressos ser de pessoas mais velhas ao tempo da graduação, fator como a dificuldade para assimilação do conteúdo após passar anos fora da sala de aula é uma questão que pode ser avaliada pela universidade, por meio do atendimento especializado ou do apoio psicossocial e pedagógico destinado a esses acadêmicos incluídos na academia por políticas de acesso. Os egressos destacaram o apoio e dedicação dos professores voltados para incentivar esses alunos a não desistirem da graduação, apesar de todas as dificuldades enfrentadas, e que a importância da atuação do docente no âmbito da sala de aula e para além dela é definitivamente relevante para os egressos. Todavia, o suporte aqui sugerido é de profissionais técnicos especializados em atendimento a esse público na graduação, o qual é permeado de nuances e complexidades que podem afetar o aluno durante o curso e no pós-universidade.

Outra dificuldade apresentada por esses egressos é a falta de recursos financeiros para terem acesso a tecnologias, incluindo rede de internet. Por isso, a universidade pode verificar a necessidade e viabilidade de concessão de auxílios específicos destinados ao acesso a tecnologias para a inclusão dos excluídos

digitais, principalmente no interior do estado do Amazonas, onde o acesso à internet é precário e de alto custo. Outrossim, durante e após a pandemia causada pela COVID-19, sistemas híbridos de ensino são cada vez mais presentes e essas demandas, caso não sejam tratadas antecipadamente, podem comprometer a qualidade e continuidade do ensino superior pelo egresso e afetá-lo no pós-universidade.

No que tange ao objetivo específico, cujo intento foi verificar os efeitos primordialmente materiais na vida dos egressos após a conclusão de um curso superior, verificou-se que houve inserção dos egressos no mercado de trabalho e, após a instalação da UEA em Parintins, os egressos perceberam o incremento das perspectivas de trabalho no município. Também apontaram que, por terem um curso superior, eles têm melhor e mais rápida inserção no mercado de trabalho, ainda que não seja na área de formação. Todavia, essa realidade não foi vivenciada por todos, o que permite alegar que não basta ter um curso superior para ascender em uma sociedade capitalista de economia neoliberal, pois é preciso investimentos em relacionamentos sociais e desenvolvimento do capital cultural do egresso.

Os participantes da pesquisa representam, em sua maioria, indivíduos que venceram a barreira inicial da exclusão e desigualdade social, por meio do acesso à Educação Superior. Contudo, no pós-universidade, esse egresso precisa enfrentar a alta taxa de desemprego, inflação elevada e em crescimento, crise econômica e política no país, teto dos gastos públicos estabelecidos em 2015, reforma trabalhista, reforma da previdência, a falta de alinhamento entre os entes federados e os poderes da República no enfrentamento da pandemia causada pela COVID-19, entre outros fatores que podem prejudicar diretamente a vida do egresso. Esse caminho que o egresso precisa trilhar no Brasil vai na contramão dos resultados obtidos após anos de implementação de políticas afirmativas.

Apesar da realidade vivenciada hodiernamente, os dados indicaram que ter alguma formação é melhor que nenhuma e que, ainda sob circunstâncias conflituosas, o egresso possui possibilidades reais graças ao seu diploma.

No tocante ao objetivo específico que buscou examinar os efeitos não materiais na vida dos egressos após a conclusão de um curso superior, observou-se que esses participantes se tornaram personalidades emblemáticas. Isso porque são exemplos vivos de mobilidade social ascendente e se tornam referência para outras

pessoas, por terem superado barreiras consideradas intransponíveis. Essa experiência se tornou um mecanismo de incentivo para aqueles que os rodeiam.

Muitos participantes relataram durante as entrevistas que foram os primeiros a cursarem um ensino superior na família, inaugurando um marco na estrutura familiar. Os egressos romperam com o ciclo de sucessivas exclusões, por meio do acesso à política afirmativa de interiorização de educação na UEA, com a mudança de *status* em razão do alto prestígio social pela obtenção do diploma de um curso superior. Isso porque uma pessoa formada pode conseguir melhores empregos e, ou, mais rápida inserção no mercado de trabalho. Pode também conseguir melhoria de vida por ter acesso à informação e conhecimentos diversos e, ainda, pode adquirir outra forma de falar ao conseguir se expressar melhor, por interagir com outras culturas. Por essa razão, entendeu-se que a graduação pode refletir em mobilidade social.

Verificou-se que pais com pouca ou nenhuma instrução tendem a investir na educação formal dos filhos, a exemplo dos egressos entrevistados. Eles se formaram e, na sua maioria, estão empregados, independentemente de trabalhar na área de formação ou não, e seus descendentes estão cursando ou já concluíram o ensino superior. Os cursos escolhidos pelos descendentes dos egressos são os diversos das licenciaturas, o que difere da escolha dos pais, que talvez não tenham tido outra opção além do que estava disponível ou que conseguiram acessar. Com isso, depreende-se que há ocorrência de mobilidade social entre os egressos em relação aos seus pais e, também, dos filhos dos egressos em relação a estes. Assim, verificou-se a importância significativa da inserção da UEA no município, pois transforma a realidade de gerações de famílias do interior do estado.

Por fim, a formação e responsabilidade social foram características verificadas como efeito não material da educação superior na vida dos egressos, que expressaram ter passado por uma experiência formativa crítica.

Por meio da Educação Superior, os egressos compreenderam que possuem meios para experienciar, contextualizar e interpretar a realidade a partir de questões sócio-históricas e não por aquilo que parece ser ou pelo que lhe é posto. Os egressos mostraram-se abertos ao diálogo, ao respeito com o diverso e ao desejo de construir uma sociedade mais justa e igualitária, pois acessaram conhecimentos e metodologias que lhes permitiram o entendimento sobre o exercício da liberdade de pensamento e de expressão, individual e coletivo. Isso se deu, pois o ambiente

acadêmico permite que o aluno conheça profundamente a origem de certos costumes na sociedade e o motivo de alguns precisarem de mudanças a partir do comportamento de cada indivíduo, e tais questões perpassam por todas as áreas do conhecimento. Com isso, o CESP/UEA tem promovido formação com responsabilidade social que pode reverberar na sociedade ao contar com mais cidadãos com capacidade para atuar construtivamente nas esferas públicas, nas esferas sociais e nos âmbitos profissional, econômico, produtivo e de consumo.

Assim, a partir dos achados expostos, foi possível obter alguma compreensão acerca dos efeitos do acesso à Educação Superior nas condições de vida dos egressos do CESP/UEA, objetivo central desta dissertação.

No tocante ao questionamento inicial do estudo, sobre quais seriam os efeitos da interiorização da Educação Superior no Amazonas para as condições de vida dos egressos da UEA, a fim de preencher a lacuna quanto à pesquisa da temática a partir da perspectiva do beneficiário quanto ao seu microuniverso, pode-se concluir, com base nos dados coletados, que a educação superior nos locais afastados do centro urbano do estado tem efeitos materiais e não materiais. E isso tem impactado em melhorias na vida do egresso em termos de incremento de renda, maior expectativa de empregabilidade e competitividade no mercado de trabalho. Além disso, a graduação possibilitou mobilidade social na vida dos egressos e de seus descendentes, empreendendo-se referências familiares capazes de mudar a trajetória de exclusão do interiorano. Por fim, o CESP/UEA tem um corpo docente que atua para a formação de alunos com responsabilidade social.

Cabe salientar sobre os cursos especiais ofertados pela UEA, por meio do ensino presencial mediado por tecnologia ou presencial modular, que tais iniciativas representam ações inovadoras que possibilitam levar cursos na modalidade bacharelado para regiões isoladas e de difícil acesso, como no interior do Amazonas. Fato esse evidenciado pelos egressos dos cursos de Enfermagem e Direito, além de outros demonstrados nos relatórios de gestão, como Saúde Coletiva, Ciências Econômicas, Educação Física e Engenharia Civil. Todavia, esses cursos demandam iniciativa de gestores e atores políticos da UEA, do governo do estado e dos municípios para o seu financiamento e execução, visto ser uma demanda do cidadão interiorano e de oferta eventual.

Os resultados expressivos e de alta relevância social que foram constatados por meio deste estudo precisam ser monitorados e avaliados continuamente. Isso

porque o estado de exceção observado desde a aprovação do teto dos gastos públicos em 2015 e os constantes ataques à Educação Superior que o atual governo tem imposto às universidades federais podem, por consequência, encorajar as esferas estaduais que seguem essa linha de governo, pondo em risco todos os avanços que foram frutos de mais de 20 anos da Universidade Estadual do Estado do Amazonas (UEA).

Atualmente, esta Universidade Estadual tem sido ameaçada pelo Decreto N^o. 10.979/2022, que reduziu em 25% a alíquota do Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI) em todo o país. Tal medida compromete o modelo da Zona Franca de Manaus (ZFM), que destina parte dos seus rendimentos ao financiamento da UEA, por meio de um fundo específico de contribuição para o desenvolvimento do Ensino Superior pago pelas empresas do Polo Industrial de Manaus (PIM), com incentivos advindos do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS). A lógica do modelo da ZFM para ser competitiva não poderia ter sua dinâmica de incentivos e isenções fiscais estendida pelo governo federal para todo o país, pois afeta os interesses das empresas que só estão em Manaus em razão desses incentivos. Caso a arrecadação do PIM seja enfraquecida, a receita da UEA proporcionalmente diminuirá, sinalizando retrocessos sem precedentes para a Educação Superior no interior do estado amazonense.

Dadas as limitações desta pesquisa em relação aos poucos egressos participantes e por ter sido realizado um estudo de caso incluindo somente o CESP/UEA, propõe-se que novos trabalhos, que abranjam maior número de participantes e outros municípios em que a UEA tem ofertado curso superior, possam ser empreendidos para compreender os efeitos da política de interiorização da universidade para outros egressos do Amazonas. Da mesma maneira, este trabalho foi concebido durante a pandemia da Covid-19, mas não abordou os efeitos desta doença, pois não era seu objeto de estudo e, ainda, porque os impactos aqui estudados demandam certo período de maturação no pós-universidade dos participantes. Assim, sugere-se que novas pesquisas sejam empreendidas para tratar das consequências da pandemia na condição de vida dos egressos.

REFERÊNCIAS

ALANO, Elsi *et al.* **Egressos do Curso de Gestão e Empreendedorismo da UFPR Litoral: a avaliação na contramão.** [S.l.], 2017.

AMARAL, Daniela Patti do; OLIVEIRA, Fátima Bayma de. O Prouni e a conclusão do ensino superior: novas trajetórias pessoais e profissionais dos egressos. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 19, p. 861-90, 2011.

AMAZONAS. Lei n.º 2.637, de 12 de janeiro de 2001. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Universidade do Estado e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Amazonas**, Manaus, n.º. 29.570, p. 1, 12 jan. 2001a.

AMAZONAS. Lei n.º 21.963, de 27 de junho de 2001. Aprova o Estatuto da Universidade do Estado do Amazonas e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Amazonas**, Manaus, n.º. 29.679, p. 1, 27 jun. 2001b.

ANDRADE, Ana Maria Jung de; TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira. Áreas da política de assistência estudantil: relação com desempenho acadêmico, permanência e desenvolvimento psicossocial de universitários. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, SP, v. 22, p. 512-28, 2017.

APRILE, Maria Rita; BARONE, Rosa Elisa Mirra. Educação superior: políticas públicas para inclusão social. **Revista@ mbienteeducação**, v. 2, n. 1, p. 39-55, 2018.

ARAÚJO, Renata Souza. **“Ali eu comecei a viver”**: a influência do acesso à educação superior no capital cultural dos estudantes-um estudo de caso do PROUNI. [S.l.], 2020.

ATLAS BRASIL. **Atlas do desenvolvimento humano no Brasil.** [S.l.], 2010. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/ranking>. Acesso em: 25 jun. 2021.

ATLAS BRASIL. **Atlas do desenvolvimento humano no Brasil.** [S.l.], 2010. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/ranking>. Acesso em: 24 mar. 2021.

ATLAS BRASIL. **Atlas do desenvolvimento humano no Brasil.** [S.l.], 2017. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/ranking>. Acesso em: 24 mar. 2021.

BARDAGI, Marúcia Patta; ANDRADE, Ana Maria Jung de; TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira. Apoio institucional a estudantes estrangeiros e minoritários no Brasil: algumas considerações. In: HUTZ, Cláudio Simon (ed.). **Avanços em psicologia comunitária e intervenções psicossociais.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 297-325.

BARROS, A. S. X. Expansão do acesso à educação superior no Brasil: limites e possibilidades. **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 131, p. 361-90, 2015.

BARROS, Clarissa F. do Rêgo. Universidade e mercado de trabalho: a trajetória social dos alunos cotistas egressos da Faculdade de Serviço Social da Uerj. **Em Pauta**, v. 17, n. 43, p. 172-87, 2019.

BARROS, Ricardo *et al.* **Determinantes da queda na desigualdade de renda no Brasil**. [S.l. : s.n.t.], 2012. (Texto para discussão, 2010).

BARROS, Suzane Carvalho da Vitória; MOURÃO, Luciana. Panorama da participação feminina na educação superior, no mercado de trabalho e na sociedade. **Psicologia & Sociedade**, v. 30, 2018.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Educação para a democracia. **Lua Nova: Revista de cultura e política**, n. 38, p. 223-37, 1996.

BERTOLIN, Julio Cesar Godoy *et al.* **Educação Superior e Desigualdade Educacional No Brasil**: herança elitista em contexto de expansão do acesso. [S.l. : s.n.t.], 2022.

BONAMINO, Alicia *et al.* Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 487-99, 2010.

BORIN, T. B. **Violência doméstica contra a mulher**: percepções sobre violência em mulheres agredidas. 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras, Ribeirão Preto, SP, 2007.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal/Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Decreto (2010). **Decreto Nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Brasília: Senado Federal/Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sistema-nacional-de-pos-graduacao-snpq/dados-do-snpq/cursos-recomendados-reconhecidos>. Acesso em: 26 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência**. Brasília, 2022. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em: 21 abr. 2022.

BRUNO, Lúcia. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, p. 545-62, 2011.

BUCCI, Maria Paula Dallari. **Direitos humanos e políticas públicas**. São Paulo: Pólis, 2001.

CAMPELLO, Tereza *et al.* Faces da desigualdade no Brasil: um olhar sobre os que ficam para trás. **Saúde em Debate**, v. 42, p. 54-66, 2018.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Política para a educação superior no governo Lula: expansão e financiamento. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 58, p. 209-44, 2014.

CARVALHO, Meline Mesquita de. **Universidade aberta do Brasil na UFC**: história, memória e acesso à Educação Superior. Fortaleza: UFC, 2017.

CARVALHO, Meline Mesquita; VASCONCELOS, José Gerardo; MARÇAL, Edgar. **Contribuições do Ensino Superior a Distância na Qualidade de Vida de Egressos de Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal do Ceará**. Fortaleza: UFCE, 2018.

CARVALHO, M. M.; WALTENBERG, F. D. Desigualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior no Brasil: uma comparação entre 2003 e 2013. **Economia Aplicada**, v. 19, p. 369-96, 2015.

CARVALHO, Sonia Nahas de. Avaliação de programas sociais: balanço das experiências e contribuição para o debate. **São Paulo em perspectiva**, v. 17, n. 3-4, p. 185-97, 2003.

CHANCEL, L.; PIKETTY, T.; SAEZ, E.; ZUCMAN, G. *et al.* **World Inequality Report 2022**. [S.I.]: World Inequality Lab., 2022. Disponível em: https://wir2022.wid.world/www-site/uploads/2022/03/0098-21_WIL_RIM_RAPPORT_A4.pdf. Acesso em: 1º maio 2022.

COCCO, Ricardo *et al.* Política de Expansão e Interiorização/Regionalização do Ensino Público Superior no Brasil: o caso da UFSM/CESNORS – Uma perspectiva a partir do egresso. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 4.; CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 7., 2014, Santa Maria, RS. **Anais...** Santa Maria, RS: UFSM, 2014.

COELHO, Flávia Roberta Dias *et al.* **Provimento e fixação dos profissionais de saúde no estado do Amazonas**: uma análise dos egressos da Universidade do Estado do Amazonas. Manaus: UEAM, 2016.

COSTA FILHO, Juvenal Pinheiro *et al.* **A Interiorização da educação superior pública e sua relação com o contexto local**: o caso da Universidade do Estado do Amazonas. Manaus: UEAM, 2019.

COSTA, Marly Guimarães Fernandes; OLIVEIRA, Costa e José Aldemir. Uma década de interiorização do ensino superior no Estado do Amazonas: relato de caso da Universidade do Estado do Amazonas. **T&C Amazônia**, v. 9, n. 20, p. 26-30, I semestre de 2011. Disponível em: <http://data.uea.edu.br/ssgp/area/1/dwd/787-1.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2021.

CUNHA, C. G. S. Avaliação de políticas públicas e programas governamentais: tendências recentes e experiências no Brasil. **Revista Estudos de Planejamento**, n. 12, 2018.

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior, globalização e democratização: qual universidade? **Revista brasileira de educação**, p. 164-73, 2005.

DIAS SOBRINHO, José. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 1223-45, 2010.

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior: bem público, equidade e democratização. **Avaliação: revista da avaliação da educação superior**, Campinas, SP, v. 18, n. 1, p. 107-26, 2013.

DINIZ, Rosa Virgínia; GOERGEN, Pedro L. Educação Superior no Brasil: panorama da contemporaneidade. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, SP, v. 24, p. 573-93, 2019.

DOS SANTOS, Gabrielle; FREITAS, Leana Oliveira; GOMES, Crisanvania Luiz. Emancipação e a expansão recente da educação superior no Brasil: nexos com a teoria crítica. **SER Social**, Brasília, v. 17, n. 37, p. 368-89, 2015.

ESTÊVÃO, Carlos V. Democracia, direitos humanos e educação. Para uma perspectiva crítica de educação para os direitos humanos. **Revista Lusófona de Educação**, n. 17, p. 11-30, 2011.

FAVATO, Maria Nilse; RUIZ, Maria José Ferreira. REUNI: política para a democratização da educação superior. **Revista eletrônica de educação**, v. 12, n. 2, p. 448-63, 2018.

FELICETTI, Vera-Lucia; CABRERA, Alberto F.; COSTA-MOROSINI, Marília. Aluno ProUni: impacto na instituição de educação superior e na sociedade. **Revista iberoamericana de educación superior**, v. 5, n. 13, p. 21-39, 2014.

FOLTRAN, Elenice Parise *et al.* **A política pública de formação de professores na modalidade a distância e o *habitus* do egresso do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG**. Ponta Grossa, PR: UEPG, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS CAVICHIOILLI, Márcio Henrique; VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. **Perfil dos graduados em meio à expansão do ensino superior no estado de Mato Grosso: mudanças ou permanências?** Cuiabá: Universidade do Estado de Mato Grosso/Unemat Editora, 2016. 87 p.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

HOLANDA BARBOSA FILHO, Fernando; DE ABREU PESSÔA, Samuel. Educação e crescimento: o que a evidência empírica e teórica mostra. **Revista Economia**, v. 11, n. 2, p. 265-303, 2010.

IANNUZZI, Marusca Wisler. **Os efeitos do ensino superior na vida profissional de treze egressos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas no município de Itacoatiara-AM**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Taquari – Univates, Lajeado, RS, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10737/1048>.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Salário médio mensal dos trabalhadores formais**: IBGE, Cadastro Central de Empresas – 2019. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: www.ibge.gov.br.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Resultado dos Dados Preliminares do Censo – 2000**. Rio de Janeiro: IBGE: 2020. Disponível em: www.ibge.gov.br.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **PNAD Contínua – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Rio de Janeiro: IBGE: 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/17270-pnad-continua.html?edicao=32275&t=resultados>.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 30 jan. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2020**. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 20 jun. 2022.

JARDIM, Tânia Horsth Noronha. Destinos (im)prováveis: um estudo sobre alunos beneficiários de política de ação afirmativa egressos do Serviço Social. **Libertas**, v. 17, n. 1, 2017.

JENKINS, William I. **Policy analysis**: a political and organizational perspective. Londres: Martins Robertson, 1978.

JEZINE, Edineide. O estado da arte da pesquisa em política de educação superior nas regiões Norte e Nordeste do Brasil. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, v. 21, 2013. **Resumos...** [S.l. : s.n.t.], 2013.

JEZINE, Edineide. A concepção de emancipação em Paulo Freire para uma leitura do acesso à educação superior. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 25, n. 1, p. 15-34, 2016.

JÚNIOR, Antônio de Macêdo Mota; DA CONCEIÇÃO, Sergio Henrique. Fundo de manutenção e desenvolvimento da educação superior (Fundes): regime de colaboração e função supletiva da União no contexto das instituições públicas não

federais de ensino superior. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 10, n. 2, p. 902-21, 2021.

LIMA, Felipe Ramos de *et al.* **Vozes da Descolonização**: narrativas de ex-alunos do centro de estudos superiores de Tefé da Universidade do Estado do Amazonas (CEST-UEA). Manaus: CEST-UEA, 2018.

LIMA, Leonardo Araújo; ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Acompanhamento de egressos: subsídios para a avaliação de Instituições de Ensino Superior (IES). **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, SP, v. 23, n. 1, p. 104-25, 2018.

MANCEBO, Deise; VALE, Andréa Araujo; MARTINS, Tânia Barbosa. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista brasileira de educação**, v. 20, n. 60, p. 31-50, 2015.

MARANHÃO, Carolina; SANTOS, Flávia Carolini Pereira dos; GOUVEIA, Pedro Nunes. Teoria Crítica e Didática: um desafio para a educação contemporânea. **REAd. Revista Eletrônica de Administração**, Porto Alegre, v. 24, p. 129-48, 2018.

MARCELO, Tarcísio. **Área central de Parintins-AM**: delimitação, classificação e caracterização. Manaus, 2017.

MARCOVITCH, Jacques. **A universidade (im)possível**. São Paulo: Futura, 1998.

MARIANO, Cynara Monteiro. Emenda constitucional 95/2016 e o teto dos gatos públicos: Brasil de volta ao estado de exceção econômico e ao capitalismo do desastre. **Revista de Investigações Constitucionais**, Curitiba, v. 4, n. 1, p. 259-81, jan./abr. 2017.

MARQUES, Antonio Carlos Henriques; CEPÊDA, Vera Alves. Um perfil sobre a expansão do ensino superior recente no Brasil: aspectos democráticos e inclusivos. **Perspectivas: Revista de Ciências Sociais**, v. 42, 2012.

MARTINS, Bibiana Volkmer; DE OLIVEIRA, Sidinei Rocha. Reflexões sobre a empregabilidade dos jovens provenientes de cursos superiores de tecnologia. **Revista pensamento contemporâneo em Administração**, v. 11, n. 1, p. 37-54, 2017.

MEDEIROS, Marcelo; SOUZA, Pedro Herculano Guimarães Ferreira de; CASTRO, Fabio Ávila de. A estabilidade da desigualdade de renda no Brasil, 2006 a 2012: estimativa com dados do imposto de renda e pesquisas domiciliares. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 20, p. 971-86, 2015.

MENEZES-FILHO, Naercio A.; OLIVEIRA, Alison Pablo. A Contribuição da Educação para a Queda da Desigualdade de Renda per Capita no Brasil. **Inspers, Policy Paper**, v. 9, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & saúde coletiva**, v. 17, n. 3, p. 621-6, 2012.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: HUCITEC, 2014.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOURA, Daiana Malheiros de. Políticas públicas educacionais PROUNI e FIES: democratização do acesso ao ensino superior. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DEMANDAS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA, 11., 2014. **Anais...** [S.l. : s.n.t.], 2014.

NARDELLI, Giovanna Gaudenci *et al.* Perfil dos alunos ingressantes dos cursos da área da saúde de uma universidade federal. **Revista de Enfermagem e Atenção à Saúde**, v. 2, n. 1, 2013.

NERI, Marcelo. **O retorno da educação no mercado de trabalho**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2005. Disponível em: <http://legado.fucape.br/downloads/fgv-2005.pdf>. Acesso em: 1º jul. 2021.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. Desafios da educação superior. **Sociologias**, n. 17, p. 14-21, 2007.

OECD. **Education at a Glance 2019 OECD Indicators**. Paris: OECD, 2019.

OECD. **Education Policy Outlook: Brazil – With a focus on national and subnational policies**. Paris: OECD 2021. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Brazil-2021-EN.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2022.

OLIVEIRA, Ana Luíza Matos de *et al.* **Educação superior brasileira no início do século XXI**: inclusão interrompida? [S.l. : s.n.t.], 2019.

OLIVEIRA, Clarissa Tochetto; DIAS, Ana Cristina Garcia. Dificuldades na trajetória universitária e rede de apoio de calouros e formandos. **Psico**, v. 45, n. 2, p. 187-97, 2014.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira. **Metodologia científica**: um manual para a realização de pesquisas em Administração. Catalão, GO: Universidade Federal de Goiás, 2011.

OLIVEIRA, Melina Del'Arco de; MELO-SILVA, Lucy Leal. Estudantes universitários: a influência das variáveis socioeconômicas e culturais na carreira. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, p. 23-34, 2010.

PINTO, Thiago Belchior *et al.* **Egressos de cursos de graduação a distância da Universidade Federal de Minas Gerais**: uma avaliação dos processos formativos e da trajetória profissional. Belo Horizonte: UFMG, 2020.

PNUD. **Desenvolvimento humano nas macrorregiões brasileiras**: 2016. Brasília: IPEA: FJP, 2016.

PRESTES, Emília Maria da Trindade; JEZINE, Edineide; SCOCUGLIA, Afonso Celso. **Democratização do ensino superior brasileiro**: o caso da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa: UFPB, 2012.

RÁMIREZ, Gérman A. Ensino superior no mundo. In: COLOMBO, S. S. G. M. Rodrigues & Colaboradores (org.). **Desafios da gestão universitária contemporânea**. [S.l. : s.n.t.], 2011. p. 23-42.

RIBEIRO, Carlos Antônio Costa. Desigualdade de oportunidades e resultados educacionais no Brasil. **Dados**, v. 54, n. 1, p. 41-87, 2011.

RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, SP, v. 19, n. 3, p. 723-47, 2014.

ROCHA, Roberto Hsu *et al.* A relação entre o Ensino Superior público e privado e a renda e emprego nos municípios brasileiros. **Pesquisa e Planejamento econômico**, v. 47, n. 3, p. 39-69, 2017.

SALES, Edriene Cristine da Silva Santos *et al.* O programa de apoio a planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI): uma análise de seu processo de avaliação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, SP, v. 24, p. 658-79, 2019.

SANTOS, Eduardo; TAVARES, Manuel. Desafios históricos da inclusão: características institucionais de duas novas universidades federais brasileiras. **Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, p. 1-19, 2016.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 133, p. 867-89, 2015.

SGUISSARDI, Valdemar. **A educação superior e a crescente desigualdade social no Brasil em tempos neoliberais** – Políticas regressivas e ataques aos direitos sociais no Brasil: dilemas atuais em um país de capitalismo dependente. 1. ed. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2020. v. 1, p. 195-236.

SILVA, Anielson Barbosa; GODOI, Christiane Kleinübing; BANDEIRA-DE-MELLO, Rodrigo. **Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais**: paradigmas, estratégias e métodos. São Paulo: Saraiva, 2000.

SILVA, C. M. M. **Mocambo, caburi e vila amazônia no município de Parintins**: múltiplas dimensões do rural e do urbano na Amazônia/Charlene Maria Muniz da Silva. Manaus: UFAM, 2009.

SILVA, Luís Felipe Oliveira Alves da. **Políticas públicas de cotas**: um estudo de caso sobre a influência da educação superior na mobilidade social. [S.l.], 2021.

SILVA MATTOS, Hellen Cristina Xavier; FERNANDES, Maria Cristina da Silveira Galan. Estudantes universitários: estratégias e procedimentos para a permanência. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 14, n. 29, p. 156-74, 2019.

SILVA, Renilson Rodrigues da; BACHA, Carlos José Caetano. Acessibilidade e aglomerações na Região Norte do Brasil sob o enfoque da Nova Geografia Econômica. **Nova Economia**, v. 24, n. 1, p. 169-90, 2014.

SOARES, Moisés. **Transporte fluvial estreitamento as distâncias econômicas e sociais entre Mocambo do Arari e cidade de Parintins**. [S.l.], 2017.

SOUSA, Ana Paula Ribeiro; COIMBRA, Leonardo José Pinho. “Democratização” do ensino superior em tempos neoliberais: uma análise do processo de expansão e interiorização da UFMA a partir do REUNI. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 19, p. e019056-e019056, 2019.

SOUZA, Donizeti Leandro *et al.* Acesso à educação superior e desenvolvimento regional: como esses construtos se relacionam?. **Gestão & Regionalidade**, v. 30, n. 89, 2014.

SOUZA SOARES, Carlos Gabriel *et al.* A Interiorização de Ensino Superior no Amazonas. **Revista Direitos Humanos e Sociedade**, v. 3, n. 1, p. 171-87, 2020.

TERAMATSU, Gustavo; STRAFORINI, Rafael. **Do Enem ao SISU: cartografia da interiorização do acesso à educação superior no Brasil**. [S.l.], 2022.

TRINDADE, A. V. **A permanência estudantil: uma análise da primeira turma de ensino médio integrado e a política de assistência estudantil no Cefet/RJ – campus Maria da Graça**, 2019. 248 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Desenvolvimento Regional) – Universidade Federal Fluminense, Maria da Graça, Rio de Janeiro, 2019.

TROMBINI, Michelle M. Semiguen Lima; DA ROCHA, Mônica Aparecida; LIMA, Fernando Silva. Avaliação do Programa Reuni em Universidades Federais no Brasil. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 6, p. 91-105, 2020.

TURATO, E. R. **Tratado de Metodologia da Pesquisa clínico-qualitativa: Construção teórica – epistemológica – discussão comparativa e aplicada nas áreas de saúde e humanas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação**. Paris: UNESCO, 1998.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS. **UEA em números: evolução anual de 2001/2016**. Manaus: UEA, 2016. Disponível em: <https://proplan.uea.edu.br/uea-em-numeros>. Acesso em: 28 mar. 2021.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI**. Manaus: UEAM, 2017/2021.

VARGAS, Michely de Lima Ferreira. Ensino superior, assistência estudantil e mercado de trabalho: um estudo com egressos da UFMG. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, SP, v. 16, n. 1, p. 149-63, 2011.

VIEIRA, Valter Afonso. As tipologias, variações e características da pesquisa de marketing. **Revista da FAE**, Curitiba, v. 5, n. 1, p. 61-70, jan./abr. 2002.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. **A teoria crítica da educação de Theodor Adorno e sua apropriação para análise das questões atuais sobre currículo e práticas escolares**. Belo Horizonte: CNPq, 2006. 133 p. (Relatório de Pesquisa).

ZAGO, Nadir; PEREIRA, Tiago; PAIXÃO, Lea Pinheiro. Expansão do ensino superior: problematizando o acesso e a permanência de estudantes em uma nova universidade federal. **Reunião Nacional da Anped**, v. 37, 2015.

APÊNDICE

APÊNDICE – Roteiro de entrevista

Roteiro de entrevista

Contato inicial

- Agradecer pela disponibilidade em receber o(s) pesquisador(es).
- Apresentar, de forma breve, os objetivos da pesquisa.
- Explicar as informações contidas no Termo de Consentimento de Entrevista.
- Solicitar a assinatura do Termo de Consentimento de Entrevista.
- Entregar uma via assinada pelo pesquisador para o entrevistado.

Procedimentos iniciais

- Preparar o gravador.
- Iniciar a gravação.

Questões para entrevista

1. Inicialmente, perguntar dados pessoais para descrever o perfil do entrevistado?

- *Estudou o ensino médio em que tipo de escola?*
- *Qual curso você formou na graduação? Lembra o ano de formação?*
- *Qual tipo de curso você graduou? (Bacharelado, Licenciatura ou Tecnológico?).*
- *Qual a modalidade do curso? (Presencial Regular, Presencial Modular ou Mediado por Tecnologia).*
- *Ingressou por alguma forma de cota?*
- *Data de Nascimento:*
- *Sexo.*
- *Raça.*
- *Cidade de origem.*
- *Cidade onde reside.*
- *Estado Civil.*
- *Possui Filhos?*

2. Perguntas relacionadas a compreender a trajetória do egresso para a inserção e conclusão de um curso superior

- *O que levou a escolher o curso de graduação concluído?*
- *Você recebeu algum tipo de auxílio/benefício/bolsa durante a graduação por parte da UEA/Município/Órgão de fomento?*
- *Qual nível de escolaridade atual?*
- *Seu pai/mãe estudou?*
- *Em sua família, existia outro membro que possuía curso superior ou estava cursando a graduação ANTES DE VOCÊ?*
- *Em sua família, existe outro membro que ingressou em um curso superior DEPOIS QUE VOCÊ?*
- *Durante a graduação, realizou algum tipo de estágio e, ou, trabalho remunerado? Como era conciliar o trabalho com a graduação?*

3. Perguntas relacionadas a compreender os efeitos materiais na vida dos egressos após a conclusão de um curso superior

- *Qual a atual situação de trabalho?*
- *Qual sua renda individual?*
- *Qual a sua renda familiar?*
- *Qual o número de pessoas que compõem a sua renda familiar? Quantas pessoas dependem dessa renda familiar?*
- *Você trabalha na área em que formou? Se não, perguntar ao entrevistado qual motivo levou a não atuar na sua área de formação.*
- *Você sabe quanto tempo depois da graduação você conseguiu um emprego na área?*
- *Você acha que o diploma, por ser da UEA, facilitou sua inserção no mercado de trabalho?*
- *Você acha que teve algum tipo de dificuldade depois de formado? Se sim, quais?*
- *Você acha que a graduação contribuiu para sua atividade de trabalho atual? Se sim, de que forma? Se não, explique melhor!*

4. Perguntas relacionadas a compreender os efeitos sociais na vida dos egressos após a conclusão de um curso superior

- *Na sua opinião, como você acha que o ensino superior modificou você como pessoa e profissionalmente?*
- *Qual a sua opinião sobre a política da UEA na interiorização da Educação Superior no município?*
- *Você costuma conversar sobre assuntos da coletividade, como política, economia, educação, saúde etc.? O que mais te interessa? Me fala um pouco mais?*
- *Você costuma buscar informações sobre outras atividades não relacionadas ao trabalho?*

Perguntar se o entrevistado tem algo que gostaria de acrescentar

Considerações finais

Perguntar ao entrevistado se há alguma informação adicional que gostaria de acrescentar em relação aos assuntos abordados durante a entrevista.

Perguntar se o entrevistado ficou com alguma dúvida.

Finalização e agradecimento

- Agradecer a disponibilidade do entrevistado em fornecer as informações.
- Salientar que os resultados da pesquisa estarão à disposição dele e, se tiver interesse, deverá entrar em contato com o pesquisador.