

Permanência e sucesso acadêmico na educação superior: uma comparação Brasil - Argentina.

Rosana Heringer y Stella Maris Más Rocha.

Cita:

Rosana Heringer y Stella Maris Más Rocha (Diciembre, 2019). *Permanência e sucesso acadêmico na educação superior: uma comparação Brasil - Argentina. XXXII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología, Lima.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/stella.maris.mas.rocha/3>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pscg/Y57>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.



Permanência e sucesso acadêmico na educação superior: uma comparação Brasil – Argentina

Rosana Heringer
Stella Maris Más Rocha

Resumo

Brasil e Argentina experimentaram transformações importantes no que diz respeito à expansão do acesso à educação superior nestas duas primeiras décadas do século 21. Tais transformações possibilitaram a ampliação do acesso de estudantes de diversas origens e condições sociais à educação superior, com destaque para a maior presença de estudantes de origem popular, negros, indígenas e em grande parte representando a primeira geração de suas famílias a chegar a este nível de ensino. Esta presença diversificada trouxe novos desafios para as instituições de educação superior (IES), notadamente as IES públicas, que, nos dois países, tem desenvolvido estratégias de promoção da permanência e sucesso acadêmico dos estudantes. Tomando como referência trabalhos anteriores das autoras e contribuições de pesquisas recentes, o texto abordará os principais programas de permanência e promoção de sucesso acadêmico que vem sendo desenvolvidos nas universidades públicas (nacionais/federais) nos dois países. Além de um panorama geral, analisando os números desta expansão, os marcos das principais das políticas desenvolvidas e seus principais resultados, também serão brevemente apresentadas experiências realizadas ou ainda em curso nas três universidades às quais as autoras estão vinculadas institucionalmente. Iniciativas como apoio pedagógico, estímulo à iniciação científica e à participação em laboratórios de pesquisa, projetos de extensão universitária e mentorias serão analisadas com vistas a identificar seus principais resultados e sua contribuição para a permanência e sucesso acadêmico dos estudantes nos diferentes contextos institucionais.

Palabras clave

Educação superior, Brasil, Argentina, permanência, sucesso acadêmico.

Introdução

Brasil e Argentina experimentaram transformações importantes no que diz respeito à expansão do acesso à educação superior nestas duas primeiras décadas do século 21. Tais transformações possibilitaram a ampliação do acesso de estudantes de diversas origens e condições sociais à educação superior, com destaque para a maior presença



de estudantes de origem popular, negros, indígenas e em grande parte representando a primeira geração de suas famílias a chegar a este nível de ensino. Esta presença diversificada trouxe novos desafios para as instituições de educação superior (IES), notadamente as IES públicas, que, nos dois países, tem desenvolvido estratégias de promoção da permanência e sucesso acadêmico dos estudantes.

No caso brasileiro, esta expansão se deu principalmente a partir dos anos 2000, com a criação de novas universidades federais e a adoção de políticas que visaram a expansão do número de matrículas tanto no setor público quanto no setor privado. Entre as medidas mais importantes destacamos a adoção do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) como principal prova de seleção de acesso ao ensino superior, bem como a adoção do SISU (Sistema de Seleção Unificado), que permite que os estudantes se inscrevam para participar de processos seletivos de instituições de educação superior (IES) públicas em todo o país, tendo por base a sua nota no ENEM (Klitzke, 2018). Outra medidas importantes foram a criação do PROUNI (Programa Universidade para Todos), que consiste num sistema de bolsas pagas pelo governo federal para que estudantes de menor renda estudem em IES privadas e o FIES (Programa de Financiamento Estudantil), um crédito para estudantes a ser pago com juros reduzidos após a conclusão do curso superior (Heringer, 2014).

Além destas medidas tomadas visando a ampliação de vagas no ensino superior, o governo brasileiro adotou a partir de 2012 uma nova legislação que dispõe sobre a reserva de vagas (cotas) em IES federais para estudantes que cursaram o ensino médio em escolas públicas. Esta cota também inclui um recorte socioeconômico ao beneficiar especificamente estudantes com renda familiar per capita até R\$1509 (equivalente a US\$280 aproximadamente) e um recorte racial, beneficiando estudantes autodeclarados pretos, pardos ou indígenas (Heringer & Klitzke, 2018; Heringer, 2014).

O conjunto destas medidas possibilitou um início de democratização do ensino superior no Brasil, principalmente das IES públicas, historicamente mais elitizadas. Possibilitou também uma maior diversificação do perfil dos estudantes nas instituições federais, especialmente nas carreiras de maior prestígio. Tal processo de diversificação trouxe para estas instituições novos desafios em termos permanência e sucesso acadêmico destes estudantes. As universidades federais têm buscado responder a estas desafios de diferentes maneiras, combinando ações de assistência financeira e também de apoio acadêmico aos estudantes (Heringer & Vargas, 2015).

O processo de democratização do acesso às universidades argentinas vem se



consolidando gradualmente desde a recuperação da democracia, no final de 1983. A expansão das instituições e a diversificação de carreiras foram acompanhadas por um aumento constante no número de estudantes. A eliminação dos exames de admissão, cotas e tarifas nas universidades públicas, juntamente com a normatização das instituições (Lei nº 23068/84), resultou, imediatamente, em um aumento significativo nas matrículas. Nos últimos 30 anos, o crescimento do sistema público universitário foi exponencial (o número de instituições dobrou e a população estudantil quadruplicou) e por etapas (1990- 1995, 2003-2009, 2014-2015).

A incorporação de novos setores sociais à universidade, em um contexto de desigualdade estrutural e profunda (Kessler, 2014; Therborn, 2015), tem como contrapartida vários problemas: infraestrutura insuficiente para atender adequadamente à demanda por ensino superior, altas taxas de abandono e baixa taxas de graduação, vários anos de atraso na obtenção do diploma, professores com pouco tempo de dedicação etc. (Cambours de Donini e Gorostiaga, 2016; Tedesco et al., 2014). Esses problemas, que tencionam a aparente democratização da universidade e as constantes dificuldades acadêmicas dos estudantes mais pobres, foram referidos por alguns autores como “inclusão exclusiva” (Ezcurra, 2011).

Com diferentes ritmos e intensidades, várias políticas públicas foram desenvolvidas para tentar reduzir os efeitos da desigualdade social no ensino superior. Da mesma forma, as instituições universitárias também criaram e implementaram seus próprios mecanismos para lidar com o problema: articulação entre escolas secundárias e universidades, cursos iniciais não seletivos, bolsas de estudo, bolsas de vários tipos, sistemas de tutoria e acompanhamento de alunos, programas voltados para a conclusão etc. Essas diversas experiências, com resultados diferentes, coincidem na tentativa de responder ao desafio gerado pela concepção do ensino superior como um direito.

Neste texto apresentamos uma reflexão abrangente sobre a expansão recente do ensino superior no Brasil e na Argentina, notadamente nas IES federais/nacionais, abordado também os desafios colocados para as instituições em relação à permanência e sucesso acadêmico desta novo público. Abordamos também quais tem sido as principais respostas institucionais a estes desafios, com ênfase nas experiências de duas universidades, uma no Brasil (UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro) e outra na Argentina (UNSAM – Universidad Nacional de San Martín).

Neste texto, são apresentados alguns avanços do projeto de pesquisa “Políticas públicas e institucionais para inclusão educacional na Região Metropolitana de Buenos



Aires: do ensino médio à Universidade”. Também se apresentam resultados das pesquisas desenvolvidas no âmbito do LEPES – Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Superior, da Faculdade de Educação da UFRJ.

Além desta introdução e das considerações finais, o texto está dividido em mais três partes, a saber: uma reflexão teórica sobre assistência estudantil, permanência estudantil e sucesso acadêmico; uma visão geral sobre as características da expansão recente do ensino superior no Brasil e na Argentina; e uma análise das principais políticas de assistência estudantil e apoio acadêmico nos dois países, a partir da experiência da UFRJ e da UNSAM.

Políticas de assistência estudantil e apoio acadêmico: reflexão teórica

Em meados da década de 1970 entrou em cena a categoria exclusão social e seu uso se generalizou nas décadas de 1980 e 1990. Naquela época, a noção se referia a uma manifestação extrema de desigualdade social na qual os sujeitos permaneciam, por razões estruturais, “[...] incapazes de obter os recursos necessários (de todos os tipos, embora essencialmente econômicos) para estabelecer planos de vida decentes autônomos” (Rodríguez Guerra, 2002: 3). Assim, a “questão social” (Castel, 1997) foi levantada em termos de “exclusão” do mercado de trabalho e de proteção do Estado, e a ideia de inclusão social foi estendida como sua contrapartida.

Paralelamente, as categorias de exclusão e inclusão passaram a ser utilizadas no campo educacional para dar conta da situação escolar da população. A inclusão, em sentido amplo, é entendida como o direito de aprender por todos, independentemente das características individuais, levando em consideração as necessidades e garantindo que sejam geradas condições adequadas para a obtenção de resultados favoráveis (Marquina e Chiroleu, 2015). Referir-se à inclusão e elevá-la como objetivo de política pública (especificamente educacional) implica reconhecer que a sociedade não é igual e que a diversidade legítima constitui um componente que merece ser reavaliado (Chiroleu, 2014). Por isso, as universidades propõem medidas destinadas à inclusão de todos os estudantes para tentar mitigar a discriminação histórica que se cristalizou com desigualdade social.

Rodríguez Guerra (2002) alerta sobre os sentidos e usos do par “dentro- fora”, pois seria uma maneira de esconder as desigualdades dos que estão dentro assim como dos que estão de fora. A ênfase é colocada na necessidade de combater a exclusão social através da inclusão escolar, em vez de abordar as desigualdades sociais e educacionais. Assim, a questão é resolvida em “se eles estão fora” ou “se eles estão



dentro" do sistema educacional e, este último, é configurado como a aspiração mais alta. Perde, então, a centralidade da intenção de transformar as condições em que essa escolaridade ocorre: os fatores contextuais, as condições de ensino e aprendizagem, os processos de apropriação efetiva do conhecimento socialmente construído e a conquista do direito - e não apenas formal – à educação. De certa forma, o objetivo da inclusão é imposto ao de democratizar o sistema. Ou melhor, focar na inclusão restringe a democratização somente do acesso.

Aqui cabe trazer a reflexão proposta por Dubet (2015) sobre as diferentes modalidades de democratização, que ilustra de maneira adequada este dilema. O autor vai trazer a distinção, em primeiro lugar, entre massificação e democratização, demonstrando que esta última só se realiza de fato quando o público do ensino superior espelha de forma mais equilibrada o perfil da população de um país (em termos de renda, classe, gênero, cor etc.). Em seguida Dubet aborda também a diferença entre democratização do acesso e democratização interna, mostrando que, a medida que os sistemas se abrem, favorecendo o acesso, a hierarquização interna, do ponto de vista das instituições e carreiras, tende a aumentar (Dubet, 2015).

Um outro autor que nos auxilia na reflexão sobre acesso e permanência no ensino superior, a partir de sua marcante pesquisa realizada na França nos anos 1980, é Alain Coulon (2008), com a obra intitulada de "A condição de estudante: a entrada na vida universitária". Segundo o autor, a primeira tarefa a ser cumprida por quem ingressa na universidade é "aprender a ser estudante universitário". Isto significa um processo de "afiliação institucional", traduzida por entendimento das "regras do jogo"; dos procedimentos administrativos e burocráticos. Também implica numa afiliação intelectual, cultural e simbólica. Para o autor, "afiliar-se" significa o reconhecimento social da própria "competência" para lidar com as instituições e rotinas acadêmicas (Coulon, 2008); Honorato, 2015).

Tanto no Brasil como na Argentina é possível observar através de diferentes estudos que uma maior democratização do acesso não significou necessariamente uma plena afiliação destes novos estudantes, trazendo então o desafio de pensar em políticas de assistência e permanência estudantil, a fim de ampliar as chances de sucesso acadêmico dos estudantes (Honorato, Vargas, Heringer, 2014; Piotto, 2014; Sampaio, 2011).

No caso brasileiro, alguns trabalhos realizados ao longo da última década registram a importância de diferenciar as ações de assistência estudantil, geralmente direcionadas



aos estudantes em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica, daquelas identificadas como ações voltadas para a permanência do conjunto de estudantes (Heringer & Honorato, 2015, entre outros). Entre as ações de permanência, foco principal deste texto, encontram-se aquelas destinadas à promover maior sucesso acadêmico e melhor desempenho dos estudantes, permitindo uma plena afiliação à instituição de ensino superior.

No item seguinte vamos trazer um breve panorama da expansão recente do ensino superior no Brasil e na Argentina, para então abordar em seguida algumas iniciativas relevantes no campo da permanência acadêmica e apoio pedagógico.

Principais características da expansão recente do ensino superior no Brasil e na Argentina

Atualmente, o sistema universitário argentino é composto por 57 universidades nacionais (com quase 1.500.000 estudantes), 50 universidades privadas (com 370.000 estudantes), 7 institutos universitários estaduais (14.000 estudantes), 13 institutos universitários particulares (11.000 estudantes), 4 universidades provinciais, 1 universidade estrangeira e 1 universidade internacional.

A expansão e consolidação do sistema universitário foi concretizada em diferentes épocas do século XX e do século XXI. Até 1958, o Estado detinha o monopólio da educação universitária, com nove instituições. A partir desse ano, foi permitida a criação de universidades privadas, denominadas "universidades livres". Como resultado dessa medida, entre 1959 e 1969, dezoito universidades privadas, principalmente católicas, e apenas duas públicas foram fundadas.

No marco do "Plano Taquini", na década de 1970, foi proposta uma expansão das instituições públicas. O objetivo, naquela época, não era apenas político (criação de novos estabelecimentos que permitissem a descongestionamento das universidades tradicionais), mas também econômico, caracterizado por um desenvolvimentismo tecnocrático que buscava fundar universidades de orientação regional (Cano, 1985). A criação e a localização geográfica das universidades mostram claramente esse objetivo: quinze universidades públicas e duas privadas criadas em apenas quatro anos (1971-1975).

A última ditadura militar (1976-1983) implicou um freio à expansão do sistema universitário, originado na repressão e desaparecimento de professores, estudantes e trabalhadores não docentes e na intervenção de universidades, o que causou, entre outras coisas, um esvaziamento no treinamento acadêmico e científico e um declínio -



pela primeira vez na história da Argentina - de matrículas em instituições de ensino superior.

A recuperação da democracia, em 1983, abriu caminho para a adoção de medidas político-educacionais voltadas para a democratização, que continuam até hoje: reabertura da única universidade fechada durante a ditadura, eliminação de provas de ingresso e tarifas, padronização de procedimentos através de órgãos colegiados, concursos públicos para acesso a cargos de professor, entre outros. Nesse período, apenas uma nova universidadenacional foi criada.

Os anos 1990 iniciam, na Argentina, outro momento de crescimento do sistema universitário, com forte ênfase na criação de universidades privadas (vinte instituições entre 1989 e 1999) e nove universidades públicas, das quais seis localizadas na Região Metropolitana de Buenos Aires (RMBA). A regionalização das instituições – própria da década de 1970 - é deslocada pelos processos de localização em conglomerados geográficos específicos (Rovelli e Atairo, 2005). Isso permitiu a incorporação de novos setores sociais ao ensino superior, devido à proximidade de seus locais de residência. Essas universidades também se caracterizaram pela definição de uma oferta acadêmica “inovadora” (diferente carreiras tradicionais), que atendia áreas diversificadas, com propostas de menor duração (programas de três anos, Ciclos de Complementação Curricular de 1 ou 2 anos, articulados com diplomas anteriores), com treinamento a distância, vinculado às necessidades locais e com estruturas governamentais inovadoras (em geral, organizadas em escolas, institutos ou departamentos, rompendo com a organização clássica das faculdades).

A Lei do Ensino Superior nº 24521/1995 (ainda em vigor) foi aprovada dentro de uma estrutura de reforma de todo o sistema educacional, no qual a universidade não estava isenta. Nesse nível, as mudanças envolveram temas como financiamento (centralmente, foi possibilitado que as instituições buscassem diversas fontes de recursos), condições para a autonomia da universidade pelo Estado Nacional (criação de organizações supra universitárias como o CONEAU para o credenciamento de carreiras em graduação e pós- graduação, limitações à participação dos estudantes em órgãos colegiados), instalação de uma lógica de competição e avaliação nas instituições (Brusilovsky e Vior, 1998; Rovelli e Atairo, 2005).

Nos primeiros anos do século XXI, assistimos a outro momento de grande expansão do sistema universitário: onze universidades nacionais (cinco delas concentradas na RMBA) e três particulares entre 2003 e 2009. Existe uma demanda social persistente



por aumentar os anos de treinamento, impulsionado pela concepção de educação como bem público e direito social, bem como pela sanção da obrigatoriedade do ensino médio (em 2006). Entre 2010 e 2015, a expansão das instituições continuou com a criação de dez novas universidades nacionais e quatro privadas. Assim, em cada uma das 24 jurisdições do país, há pelo menos uma universidade.

No que se refere ao Brasil, houve uma expressiva expansão de matrículas na educação superior ao longo dos últimos anos. Entre 2003 e 2017, por exemplo, as matrículas na educação superior passaram de 4 milhões para 8,3 milhões (INEP/MEC, 2018), sendo 75% em instituições privadas. Destes mais de 8 milhões de matrículas, cerca de 6,5 milhões são presenciais e 1,7 milhão a distância. Ainda que tenha obtido expressivos avanços, o país não conseguiu atingir as metas de expansão previstas no Plano Nacional de Educação de 2001, que trazia a projeção de 30% de jovens de 18 a 24 anos matriculados na educação superior em 2011 (NUNES et alli, 2003). Chegamos a 2017 com 19,7% dos jovens nesta faixa etária frequentando o ensino superior (INEP/MEC, 2018). Apesar do não alcance das metas, a expansão do ensino superior brasileiro possibilitou a inserção neste nível de ensino de estudantes pertencentes a grupos antes pouco presentes na educação superior. Esta diversificação de públicos e perfis de estudantes ocorreu de forma significativa nas instituições federais de educação superior (IFES), que tiveram uma expansão de matrículas de 600 mil em 2003 para 1,3 milhão em 2017

(INEP/MEC, 2018).

Sabemos da seletividade destas instituições e das dificuldades que, ainda hoje, alunos que cursaram a educação básica em escolas públicas enfrentam para acessá-las. Mesmo com estas dificuldades, foi expressiva a transformação ocorrida nos campi das IFES brasileiras, que possibilitaram uma diversificação de perfis estudantis e representam um passo importante na democratização do acesso ao ensino superior brasileiro (Ristoff, 2013).

No que diz respeito ao tipo de instituições de ensino superior, levando em conta a organização acadêmica e a categoria administrativa, no Brasil havia 296 IES públicas em 2017 e 2.152 IES privadas. Em termos proporcionais isto significa que 88% das IES brasileiras são privadas. Em relação às IES públicas, 36,8% são federais (109); 41,9% são estaduais (124 IES); e 21,3% municipais são (63). A maioria das universidades é pública (53,3%), enquanto, entre as IES privadas, predominam as faculdades (87,3%). Também cabe mencionar que cerca de 60% das IES federais são universidades,



enquanto cerca de 40% são Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets). As 199 universidades existentes no Brasil equivalem a 8,1% do total de IES. Por outro lado, 53,6% das matrículas da educação superior estão concentradas nas universidades (INEP, 2018).

Em termos de perfil do estudante de graduação no Brasil, o INEP indica que podemos tomar como referência que são em sua maioria mulheres, que frequentam IES privadas em cursos de bacharelados noturnos e que tem em média 21 anos (INEP, 2018).

Além desta expansão recente das matrículas na educação superior, ao longo dos anos 2000 e 2010, o Brasil para por pelo menos mais duas ondas de expansão da educação superior, primeiramente nos anos 1960, em função da demanda crescente resultante dos processos de industrialização e urbanização (Martins, 2009; Mendonça, 2000). Também na década de 1990 o país experimentou expansão, ocorrida principalmente a partir da flexibilização de normas de funcionamento das IES privadas que beneficiaram o crescimento das mesmas e o aumento do número de vagas e matrículas nesta modalidade de ensino (Cunha, 2003).

O movimento de expansão ocorrido nas últimas décadas trouxe desafios no que diz respeito à qualidade dos cursos. No caso brasileiro, esta situação é particularmente reconhecida em relação às IES privadas, que tiveram um crescimento exponencial já desde a década de 1990 (Cunha, 2001), nem sempre com padrões de qualidade adequados em seus cursos.

Do ponto de vista das instituições federais, houve um importante programa de expansão das universidades públicas lançado em 2007, o REUNI - Programa do Governo Federal de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras, instituído pelo Decreto Presidencial 6.096, de 24 de abril de 2007, com o objetivo de dar às instituições federais condições de expandir o acesso e garantir condições de permanência no Ensino Superior.

Como resultado do REUNI, houve aumento significativo de matrículas nas IES federais, bem como aumento no número de campi e também a criação de novas universidades, principalmente em regiões distantes dos centros metropolitanos e do Sudeste, região mais desenvolvida do país.

Ao lado da expansão das matrículas, as políticas de ação afirmativa para acesso ao ensino superior colaboraram para a diversificação do público que passou a ingressar nas IES federais. Embora várias IES públicas (estaduais e federais) tenham adotado



antes de 2012, por decisão institucional, a adoção de cotas para estudantes de escola pública, de menor renda e autodeclarados pretos, pardos e indígenas, tal política se fortalece e consolida a partir daquele ano, quando é promulgada a Lei 12.711/2012, em que a política de cotas se torna obrigatória para todas as IES federais (Heringer, 2014).

É importante afirmar que falar das ações afirmativas no Brasil significa falar de uma experiência de sucesso. Significa analisar uma política que foi criada a partir da pressão de setores da sociedade tradicionalmente discriminados e que, uma vez iniciada sua implantação, vem se ampliando e consolidando ano após ano. Sabemos que o processo político que levou à criação destas políticas não foi um caminho sereno e sem conflitos, porém é possível reconhecer o impacto que a ação afirmativa, conjugada com as políticas de expansão de vagas no ensino superior, teve para a diversificação de públicos que passam a ter acesso a este nível de ensino.

Sabemos da seletividade das IES federais e das dificuldades que, ainda hoje, alunos que cursaram a educação básica em escolas públicas enfrentam para acessá-las. Mesmo com estas dificuldades, foi expressiva a transformação ocorrida nos campi das IFES brasileiras, que possibilitou uma diversificação de perfis estudantis e representa um passo importante na democratização do acesso ao ensino superior brasileiro (Ristoff, 2013).

Análise das principais políticas de assistência estudantil e apoio acadêmico no Brasil e na Argentina

Argentina

A adoção da obrigatoriedade da escola secundária obrigatória há mais de uma década, juntamente com a expansão do sistema universitário, permitiu a entrada de novos setores sociais na universidade. Esses “novos públicos” são os que concentram mais atenção das políticas públicas e institucionais voltadas à inclusão educacional. Os alunos “tradicionais”, de acordo com a literatura especializada, caracterizam-se por dedicar tempo integral ao estudo (ou seja, não trabalham, dependem financeiramente de suas famílias) e ingressam em instituições de ensino superior imediatamente após o término do ensino médio (consequentemente, não ultrapassam os 20 anos de idade) e geralmente cumprem a duração prevista dos currículos (Capelari, 2014). No entanto, os estudantes que ingressaram na universidade nas últimas duas décadas combinam trabalho e estudo, portanto, cursam meio período, demoram mais para terminar o curso, ingressam nas instituições mais velhos (em vários casos porque concluíram o ensino médio em programas de educação de jovens e adultos) e constituem a primeira geração



de estudantes universitários em suas famílias.

No caso da Universidad Nacional San Martín (UNSAM), por exemplo, em 2015, 3829 alunos se inscreveram em 41 cursos de graduação e pós-graduação. Desses, 47% trabalhavam; a maioria, 69%, era a primeira geração de estudantes universitários em suas famílias (ou seja, seus pais tinham um nível educacional máximo até o ensino médio completo). Apenas 22% dos ingressantes tinham menos de 19 anos, 28% entre 20 e 24 anos, 19% entre 25 e 29 anos e 31% acima de 30 anos. Mais da metade (52%) morava em San Martín ou municípios próximos à universidade, 23% na cidade de Buenos Aires e o restante em lugares mais remotos. Mais da metade (57%) eram mulheres, sendo estas maioria em todos os ramos do conhecimento, com exceção das carreiras em Ciências Aplicadas (UNSAM, 2015).

Em consonância com essa caracterização, a UNSAM adotou, nos últimos anos, uma série de medidas que contribuem para aliviar as dificuldades econômicas dos estudantes (bolsas de auxílio financeiro e fotocópias, descontos na cantina da universidade e na tarifa de transporte público). Junto com isso, foi elaborado um conjunto de políticas institucionais que contemplam aspectos relacionados à aprendizagem, buscando responder, assim, a um dos problemas que mais preocupam - e ocupam - as universidades públicas: a combinação de altas taxas de cobertura com altas taxas de abandono (Chiroleu, 2012). Embora essas preocupações com as trajetórias dos alunos não sejam novas na literatura acadêmica, talvez a novidade seja que elas deixaram de ser concebidas como um problema individual, típico da transição pelo sistema educacional (da escola para a universidade), para serem analisadas em nível sistêmico (Terigi, 2014). Requerem, portanto, não apenas reflexão política, mas também institucional e pedagógica.

Durante vários anos, a UNSAM tem reconhecido e pensado sobre as situações em que a instituição pode acompanhar a experiência acadêmica durante “os inícios” (Más Rocha e Mancovsky, 2019); uma instância que possui um caráter essencialmente formativo, uma vez que a maneira pela qual os alunos passam o primeiro ano na universidade é fundamental para definir seu futuro acadêmico.

A seguir, descrevemos brevemente algumas das ações implementadas:

Articulação entre escolas secundárias e universidades: Em 2008, a Secretaria Acadêmica da UNSAM criou o “Programa de Articulação da Escola Secundária”, que trabalha em duas linhas principais: “A Escola chega à UNSAM” (consiste em visitas guiadas à universidade para conhecer o campus, a oferta acadêmica, a história



institucional e as diversas atividades culturais desenvolvidas na propriedade) e “A UNSAM vai à escola” (professores e alunos avançados de diferentes carreiras da universidade visitam as escolas secundárias, apresentando as especificidades de oferta acadêmica e respondendo a perguntas). Paralelamente, ao longo do tempo, as diferentes unidades acadêmicas da universidade realizam diversas atividades para trabalhar em conjunto com as escolas da região e favorecer o ingresso no nível superior. Em 2016, foi realizada a I Feira de Ciências Humanas e Sociais, que reuniu centenas de estudantes do ensino médio que realizaram um projeto de pesquisa durante o ano letivo dirigido por professores de suas escolas e orientado por professores, pesquisadores e alunos da UNSAM. Em 2017, o Festival de Curtas Audiovisuais dos Estudantes Secundários foi adicionado à Feira. Os resultados de todos esses anos de trabalho permitiram constatar que essas ações, embora necessárias, apresentavam limitações se a instituição não analisasse e repensasse suas estratégias de ensino com um olhar interdisciplinar e intersetorial. A diversidade de dispositivos institucionais adotados mostrou que era “muito complexo romper o determinismo social dos resultados de aprendizagem e da trajetória educacional de uma pessoa” (Tedesco et al., 2014: 8). Para tanto, foi necessário incluir a dimensão pedagógica, ou seja, analisar as estratégias de ensino e as condições materiais, bem como as representações e valores com os quais os atores do processo pedagógico atuam.

Programa de Aperfeiçoamento do Ensino: Com base na centralidade que a dimensão pedagógica adquire ao pensar no motivo pelo qual tantos alunos abandonam o ensino médio no primeiro ano de entrada na universidade, o “Programa de Aperfeiçoamento do Ensino” foi criado em 2010 (PME) na UNSAM, pelo ex-ministro da Educação Juan Carlos Tedesco. Esse dispositivo institucional possui diferentes linhas de ação: projetos de melhoria de ensino, orientação pedagógica focalizada (orientação compartilhada entre professores, PME e especialista na disciplina), treinamento contínuo de professores (oficinas para promover a conexão entre os conteúdos e as atividades de ensino), criação de cursos de treinamento para candidatos nas áreas de leitura e escrita, ciências e matemática. Entende-se que os alunos necessitam fazer o gerenciamento desses campos de conhecimento a fim de que transitem com sucesso na primeira parte de suas carreiras. O trabalho é promovido em formato de oficina, a fim de facilitar a personalização do ensino e seu monitoramento contínuo. São propostas atividades planejadas, tarefas periódicas e obrigatórias e correções com informações relevantes para a melhoria da produção, com o objetivo de gerar uma relação de confiança pedagógica entre professor e aluno, incentivando a incorporação de boas estratégias



de aprendizagem, permitindo o desenvolvimento de previsão para os alunos e, assim, diminuir seus níveis de incerteza e desorganização. Para tanto, é intensificado o tempo de exposição dos alunos ao ensino, com mais horas de estudo em sala de aula com colegas e professores, com o objetivo de promover a expansão da oferta de experiências de aprendizagem.

Curso de Preparação para Universidade (CPU): O CPU é o caminho inicial para todos os cursos de graduação e pós-graduação da UNSAM. Ele procura orientar os candidatos nas áreas decisivas de cada carreira e familiarizá-los com as metas e objetivos específicos da universidade. Também visa reforçar o conhecimento adquirido no ensino médio, com vistas ao início dos estudos de nível superior, fornecendo ferramentas que favorecem a integração na vida acadêmica. Portanto, ele não tem um fim corretivo ou "nivelador". A CPU é uma instância que aborda os estudos universitários sob uma dupla perspectiva: acadêmica, pois oferece conteúdo e ferramentas metodológicas e afiliação institucional. Ambos os aspectos correspondem a processos que não se esgotam em um curso, mas constituem aprendizados progressivos que tentam fazer com que os alunos construam trajetórias de sucesso.

Criação da escola técnica secundária da UNSAM: No âmbito do "Projeto para a criação de Novas Escolas Secundárias com Universidades Nacionais" do Ministério da Educação, em 2014 foram inauguradas quatro escolas técnicas com um mandato fundador de inclusão educacional e com características distintas de todas as escolas públicas de ensino médio do país: designação por seus professores e membros da equipe de gestão, pequenos grupos de alunos para garantir educação personalizada, dia letivo prolongado, alimentação e transporte gratuitos para os alunos, desenho curricular próprio, entre outros. A UNSAM inaugurou sua escola técnica secundária em José León Suárez, uma das áreas mais pobres da região. Na instituição, parte-se da convicção de que é necessário reconhecer que os alunos possuem diferentes ritmos de aprendizado e, conseqüentemente, esses tempos devem ser respeitados e acompanhados. Portanto, repetição não é uma opção. Vários dispositivos e espaços institucionais são projetados para contemplar as necessidades específicas dos alunos. Assim, eles passam pela escola, pelo bairro e pela universidade como locais válidos e legítimos para a produção e apropriação do conhecimento.

Programa "Mentoria entre Pares": Propõe-se a construção de projetos com os alunos, incentivando sua afiliação institucional e acadêmica a uma experiência formativa de participação institucional real. Os mentores, estudantes avançados de diferentes



carreiras, recebem um treinamento específico, o Seminário Técnico de Mentoria entre Pares, que é oferecido em cada um dos planos de estudos no âmbito das eletivas de cada plano. Esta é uma proposta dinâmica que tem como ponto de partida e chegada a dúvida e a consulta dos alunos em busca de um processo enriquecedor de aprendizado mútuo. Assume-se assim a tarefa de contribuir para a construção coletiva de um tipo de universitário autônomo, crítico e desafiado pela inclusão educacional com efeitos democratizantes. Sem perder de vista esse objetivo geral, o Mentoria entre Pares é oferecido como um espaço para acompanhamento e reflexão comum sobre a vida dos estudantes, mas eles prestam atenção especial aos ingressantes. Seu objetivo específico é refletir entre os colegas sobre o conhecimento e a experiência acadêmica para acompanhar e fortalecer a afiliação de novos e não tão novos estudantes.

Comissão Universitária de Deficiência e Direitos Humanos: Esta Comissão, criada pela Resolução do Conselho Superior da UNSAM N° 286/11, começou a funcionar em 2011. A principal preocupação era melhorar as condições de ensino e aprendizagem para garantir acesso, permanência e graduação de alunos com deficiência, além de favorecer o desenvolvimento das tarefas do corpo docente e administrativo e dos serviços da universidade nessa condição. Em uma pesquisa realizada em 2014, a Comissão detectou mais de 50 estudantes com deficiência. A partir de então, algumas medidas foram adotadas para promover a inclusão e a acessibilidade: o desenho de uma maquete tátil que inclui a sinalização do Campus Miguelete em braille e em escrita convencional, a edição de livros em braille e materiais de estudo em vários formatos (Biblioteca acessível e *Bridge Voices*).

Brasil

A chegada de um maior contingente de estudantes de origem popular, em sua maioria sendo os primeiros em suas famílias a acessar o ensino superior, nas universidades públicas, tanto estaduais quanto federais, trouxe novos desafios para as mesmas em termos de atendimento às necessidades específicas destes estudantes. Questões como recursos financeiros para manutenção na universidade, auxílios em termos de transporte e alimentação, entre outras demandas, tem sido alvo de preocupação crescente por parte dos gestores das instituições públicas de ensino superior (Heringer & Vargas, 2015).

Buscando atender a algumas destas demandas o governo brasileiro lançou em 2008 o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). O PNAES tem como objetivos:

“1 – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública



federal;

II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;

III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e

IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação” (Brasil, 2010).

Com o propósito de concretizar estes objetivos, o PNAES definiu ações a serem adotadas nas seguintes áreas: moradia; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esportes; educação infantil para filhos de estudantes; acesso, participação e aprendizagem de estudantes portadores de deficiência (Brasil, 2010).

Tais ações implementadas pelas 63 universidades federais através da aplicação dos recursos do PNAES foram muito importantes para o fortalecimento das políticas de assistência estudantil, viabilizando para milhares de estudantes a possibilidade de continuar seus estudos, através de apoio financeiro, seja na forma de bolsas, auxílios para alimentação, moradia estudantil ou transporte, além de outras iniciativas menos frequentes (Heringer, 2013; Heringer & Vargas, 2015).

Entretanto, como tem sido apontado na literatura recente a respeito do tema, as políticas de assistência estudantil incidem sobre um aspecto específico referente à permanência dos estudantes no ensino superior, que é a dimensão material, indispensável, porém insuficiente para viabilizar a permanência plena e o sucesso acadêmico de muitos estudantes (Almeida, 2012; Honorato & Heringer, 2015; Portes, 2015). Do ponto de vista da promoção da permanência estudantil, torna-se necessário mobilizar diferentes tipos de políticas e recursos, a fim de que sucesso acadêmico, isto é, a conclusão do curso dentro do tempo previsto para integralização do mesmo, seja de fato viabilizado.

Assim, as universidades federais brasileiras tem buscado desenvolver programas destinados a ampliar as oportunidades para que estudantes de diferentes origens socioeconômicas e com diversas experiências possam aumentar suas chances de sucesso acadêmico, combinando ações de assistência financeira e atividades de apoio acadêmico, em diferentes modalidades. Apresentaremos a seguir, de forma breve, algumas iniciativas que vem sendo desenvolvidas no âmbito da UFRJ.

Comissões de Orientação e Acompanhamento Acadêmico (COAA): As COAAs são formadas por um grupo de docentes e estão ligadas a um curso, habilitação ou unidade



acadêmica. São responsáveis por acompanhar e coordenar demais ações que viabilizam a superação de dificuldades acadêmicas dos estudantes.

Monitoria de Apoio Pedagógico: A UFRJ lança anualmente um edital destinado a seleção de estudantes que vão atuar junto aos colegas que venham a apresentar dificuldades em relação aos estudos e à organização do trabalho acadêmico. Este programa de monitoria não está presente em todos os cursos, apenas naqueles que fazem a adesão e apresentam uma proposta de trabalho, a fim de concorrer à vagas para seleção de bolsistas.

Oficina de organização de estudos: A Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da UFRJ, criada em 2018, criou uma divisão própria destinada a tratar do apoio pedagógico, a DIPED – Divisão de Integração Pedagógica. Este divisão vem desenvolvendo ações voltadas para o apoio a estudantes que encontram dificuldades nas suas atividades acadêmicas. Uma das ações desenvolvidas é a oficina de Organização de Estudos, que vem sendo realizada nos diferentes campi da UFRJ, com a inscrição previa de estudantes interessados.

DIRAC – Diretoria de Acessibilidade: Criada em 2017, a DIRAC trabalha coletando dados relativos à acessibilidade na UFRJ, identificando demandas e necessidades, mantendo interlocução com as diversas instâncias dentro e fora da universidade, sugerindo e propondo aquisição e adaptação de mobiliários e materiais didático-pedagógicos adaptados, apoiando execução de eventos, campanhas e ações para a garantia da cidadania. Tem como meta organizar a construção da política de acessibilidade da UFRJ e orientar as unidades da UFRJ a promoverem a acessibilidade e a consequente inclusão de todas as pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação da UFRJ.

Considerações finais

Como desenvolvemos ao longo do texto, na Argentina, a democratização do acesso à universidade foi sustentada, em princípio, pela criação de novas instituições e pela expansão da oferta acadêmica, dependendo de uma estrutura regulatória que garantisse o direito ao ensino superior. A população estudantil que constituiu a primeira geração de estudantes universitários em suas famílias é uma demonstração convincente da possibilidade de exercer esse direito. Pesquisas já realizadas mostram que a sustentação dos estudos universitários é mais difícil para esses setores. Não basta poder entrar na instituição. Daí a necessidade de definir, criar e oferecer políticas institucionais que facilitem a apropriação da cultura universitária para fazer parte dela e,



por sua vez, modificá-la. Os dispositivos institucionais descritos apontam um caminho percorrido, mas também a necessidade de recriação permanente de cada proposta.

Da mesma forma, o breve histórico de desenvolvimento e expansão do ensino superior no Brasil nos permite observar que houve uma expansão numérica de matrículas nas últimas décadas e que esta expansão não alterou a grande diferença existente entre o grande número de estudantes no setor privado e um pequeno número de estudantes nas IES públicas. Ainda assim houve uma expansão significativa de matrículas nas IES federais e uma diversificação importante do público, com maior proporção de estudantes de escolas públicas, menor renda, pretos, pardos e indígenas.

A chegada destes estudantes trouxe novos desafios às IES federais e também à UFRJ, maior universidade federal do Brasil, com cerca de 50 mil estudantes. Por esta razão a UFRJ tem buscado, assim como outras IES federais, desenvolver ações institucionais que possibilitem tanto o apoio material quanto o apoio pedagógico aos estudantes que apresentem dificuldades de desempenho acadêmico e de plena afiliação ao ensino superior.

As experiências brevemente descritas aqui, tanto no caso da Argentina quanto do Brasil revelam que as IES têm alcançado importantes avanços na adoção de políticas de permanência, entretanto ainda é necessário um longo caminho para que estas ações se consolidem e venham a se expandir no cenário do ensino superior dos dois países. Tal caminho ainda pode sofrer ameaças graves num cenário de crise econômica que afeta ambos países, restringindo gastos públicos e reduzindo os recursos para o ensino superior federal e para programas de apoio estudantil em particular.

Trata-se de um cenário de risco, porém é necessário que continuemos a buscar alternativas para que os ganhos obtidos com a expansão do acesso se traduzam também na permanência e conclusão com sucesso da graduação por parte destes estudantes que lograram chegar até aí.

Bibliografía

Barco de Surghi, S. (2015). "Prácticas curriculares que afectan la inserción de los ingresantes en el primer año universitario". En Benvegnú, M. A. (comp.): Ingreso universitario. Políticas y estrategias para la inclusión: nuevas complejidades, nuevas respuestas. Luján: EdUNLu.

Brusilovsky, S. y Vior, S. (1998): "La universidad argentina en los '90. Políticas, procesos, propuestas". En *Témpora*, Segunda época, vol. I., Universidad de La Laguna, pp. 199-219.



Cambours de Donini, A. y Gorostiaga, J. (2016): Hacia una universidad inclusiva.

Nuevos escenarios y miradas. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Cano, D. (1985): La educación superior en Argentina. Caracas: CRESALC- UNESCO.

Castel, R. (1997): La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado. Buenos Aires: Paidós.

Chiroleu, A. (2012): "Políticas de educación superior en América Latina en el siglo XXI: ¿inclusión o calidad?", en Archivos Analíticos de Políticas Educativas, N° 20 (13). Recuperado el 01/08/2017 de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/916>.

Chiroleu, A. (2014): "Alcances de la democratización universitaria en América Latina". En Revista Iberoamericana de Educación, OEI-CAEU, N° 65/1, pp. 1-14. Recuperado el 13/12/2018 de <https://rieoei.org/RIE/article/view/328>

Coulon, A. A condição de estudante. A entrada na vida universitária. [1977] Salvador: EdUFBA, 2008.

Cunha, Luiz Antônio. O ensino superior no octênio FHC. Educ. Soc., Campinas, v. 24, n. 82, p. 37-61, abr. 2003.

Dubet, F., 2015. 'Qual democratização do ensino superior?'. Caderno CRH, Salvador, v. 28, n. 74, p. 255-265, Maio/Ago. 2015.

Ezcurra, A. M. (2011): Igualdad en Educación Superior: un desafío mundial. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento; Buenos Aires: IEC – CONADU.

Funes, M. y Más Rocha, S. M. (2017). "Inclusión educativa en la universidad: repensar el "abandono" desde las trayectorias y experiencias estudiantiles". En VII Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior (CLABES). Córdoba: Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado el 12/08/2018 de <https://bit.ly/2GfR7RC>.

Heringer, Rosana, 2013. Expectativas de acesso ao ensino superior: um estudo de caso na Cidade de Deus, Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Edição do Autor (e-book).

_____, 2014. Um Balanço de 10 anos de políticas de ação afirmativa no Brasil. Tomo: Revista do Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Sociologia/Universidade Federal de Sergipe (UFS), n. 24, p. 17-35.

_____. ; Ferreira, R. Análise das principais políticas de inclusão de estudantes negros no ensino superior no Brasil no período 2001-2008. In: Rosana Heringer; Marilene de Paula. (Org.). Caminhos Convergentes: Estado e Sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: ActionAid e HBS, 2009, v. 1.

_____, R. & Honorato, G. (orgs.), 2015. Acesso e sucesso no ensino superior: uma sociologia dos estudantes. Rio de Janeiro: 7 Letras/FAPERJ.



_____ & Vargas, H., 2015. Políticas de permanência e assistência estudantil nas universidades federais brasileiras: uma análise a partir dos websites. In: CARMO, G. (org.), 2016. Sentidos da permanência na educação: o anúncio de uma construção coletiva. Rio de Janeiro: Ed. Tempo Brasileiro, p. 175-198.

_____ & Klitzke, M., 2017. O ENEM/SISU e as ações afirmativas em cursos de prestígio da UFRJ. In: SANTOS, G.; VASCONCELOS, L.; SAMPAIO, S. (orgs.) – Observatório da vida estudantil: dez anos de estudos sobre vida e cultura universitária, percurso e novas perspectivas. Salvador: UFBA, p. 37-58.

Honorato, G.; Vargas, H. M.; Heringer, R. Assistência estudantil e permanência na universidade pública: refletindo sobre os casos da UFRJ e UFF. In: 38º Encontro Anual da ANPOCS, 2014. Caxambu.

INEP/MEC (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Censo da Educação Superior. 2017. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3kSttK9>

Kessler, G. (2014). Controversias sobre la desigualdad. Argentina 2003-2013. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Marquina, M. y Chiroleu, A. (2015): “¿Hacia un nuevo mapa universitario? La ampliación de la oferta y la inclusión como temas de agenda de gobierno en Argentina”. En Revista Propuesta Educativa, Buenos Aires, Año 24, N° 43, junio, pp. 7-16.

Martins, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. Educ. Soc., Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009.

Más Rocha, S. M. y Mancovsky, V. (2019). “Investigación y políticas institucionales para la inclusión en la Universidad”. En Revista Contemporânea de Educação, N° 26. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, pp. 96-114.

Más Rocha, S. M. y Vior, S. (2016). “Diez años de política educacional en Argentina (2003/2013): algunas consecuencias para la educación secundaria”. En Polifonías Revista de Educación del Departamento de Educación de la UNLu, año V / N° 9, octubre-noviembre, pp.52-78.

Mendonça, A. Waleska, A Universidade no Brasil. Revista Brasileira de Educação, Mai/Jun/Jul/Ago 2000.

Nunes, E., Martignoni, E. e Carvalho, M. M. (2003). Expansão do Ensino Superior: Restrições, Impossibilidades e Desafios Regionais. Rio de Janeiro: DATABRASIL/UCAM/ Observatório Universitário. Documento de Trabalho N°. 25.

Piotto, D. (org.), 2014. Camadas populares e universidades públicas: trajetórias e experiências escolares. São Carlos: Pedro & João Editores.



- Portes, E. A., 2015. E agora, José?! In: HERINGER, R. & HONORATO, G. (orgs.), 2015. Acceso e sucesso no ensino superior: uma sociologia dos estudantes. Rio de Janeiro: 7 Letras/FAPERJ, p. 135-141.
- Ristoff, D. (2013). Perfil socioeconômico do estudante de graduação uma análise de dois ciclos completos do ENADE (2004 a 2009). Cadernos do GEA, Rio de Janeiro, n. 4, jul./dez.
- Rodríguez Guerra, J. (2002): "La exclusión social, un problema recurrente del capitalismo". En Disenso, N° 44, julio. Recuperado el 12/08/2018 de <https://bit.ly/3kSX6ea>.
- Rovelli, L. y Atairo, D. (2005). "Los modelos de universidad en las nuevas universidades del conurbano bonaerense: UNQ, UNSAM y UNGS". En IV Jornadas de Sociología de la UNLP: La Argentina de la crisis. Desigualdad social, movimientos sociales, política e instituciones. Recuperado el 23/10/2017 de <https://bit.ly/3jan6RN>.
- Sampaio, S. (org.) (2011). Observatório da Vida Estudantil: primeiros estudos. Salvador: UFBA.
- Suasnábar, C. y Rovelli, L. (2016). "Ampliaciones y desigualdades em el acceso y egreso de estudiantes a la Educación Superior em la Argentina". Em Aranciaga, I. (comp.). La universidad y el desafío de construir sociedades inclusivas: debates y propuestas sobre modelos universitários desde una perspectiva comparativa. Río Gallegos: Universidad Nacional de la Patagonia Austral.
- Tedesco, J. C.; Aberbuj, C. y Zacañas, I. (2014). Pedagogía y democratización de la universidad. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Aique Grupo Editor. Terigi, F. (2014): "Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas". En Marchesi, A.; Blanco, R. y Hernández, L. (coord.): Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. Madrid: OEI.
- Therborn, G. (2015): La desigualdad mata. Madrid: Alianza Editorial.
- UNSAM (2015). Anuario Estadístico 2015. Oferta académica y población estudiantil: pregrado, grado y posgrado. Buenos Aires: Secretaría Académica de la UNSAM.