

A diversidade de estudantes na educação superior brasileira: entre potenciais e limites da formação para o bem público

Cristina Fioreze, Julio Bertolin, Christian Claus Martins & José Antonio Dias

Resumo

A ampliação do acesso à educação superior tem diversificado o perfil dos estudantes em escala global, mas pouco se sabe sobre os efeitos dessa diversidade nos processos formativos e no desenvolvimento de *capabilities* profissionais voltadas ao bem público. O Brasil, que abriga o 4º maior sistema do mundo após décadas de expansão e políticas de ações afirmativas, constitui caso privilegiado para essa investigação. Ancorado no *Public Good Professional Capabilities Index* de Walker e McLean (2013), este estudo analisa, com base nas percepções de graduandos de uma universidade comunitária do Sul do Brasil, coletadas em grupo focal e submetidas à análise temática híbrida (dedutiva e indutiva), em que medida e em quais condições a diversidade discente contribui (ou não) para a formação voltada ao bem público. Os achados revelam que a convivência em turmas heterogêneas amplia a visão de mundo, fortalece a empatia e o pertencimento e enriquece a formação profissional. Sem mediação institucional adequada, entretanto, a diversidade pode converter-se em invisibilidade, preconceito e autocensura. Conclui-se que a heterogeneidade discente só se torna força formativa quando acompanhada de políticas institucionais intencionais de acolhimento, mediação e permanência.

Palavras-chave:

Bem público. *Capabilities*. Diversidade estudantil. Educação superior. Permanência estudantil.

Student diversity in Brazilian higher education: between potentials and limits of education for the public good

Abstract: The expansion of access to higher education has diversified the profile of students on a global scale, but little is known about the effects of this diversity on educational processes and the development of professional capabilities geared towards the public good. Brazil, which is home to the world's fourth-largest higher education system following decades of expansion and affirmative action policies, provides a prime case for this research. Drawing on Walker and McLean's (2013) Public Good Professional Capabilities Index, this study analyses, based on the perceptions of undergraduates at a community university in southern Brazil—collected through focus groups and subjected to hybrid thematic analysis (deductive and inductive)—the extent to which, and under what conditions, student diversity contributes (or fails to contribute) to education geared towards the public good. The findings reveal that learning in diverse classes broadens students' worldview, strengthens empathy and a sense of belonging, and enriches their professional development. Without adequate institutional support, however, diversity can lead to invisibility, prejudice and self-censorship. It is concluded that student heterogeneity only becomes a formative force when accompanied by deliberate institutional policies of inclusion, mediation and retention.

Keywords: *Capabilities*. Higher education. Public good. Student diversity. Student retention.

La diversité des étudiants dans l'enseignement supérieur brésilien : entre potentialités et limites de la formation au service du bien public

Résumé: L'élargissement de l'accès à l'enseignement supérieur a diversifié le profil des étudiants à l'échelle mondiale, mais on sait encore peu de choses sur les effets de cette diversité sur les processus de formation et sur le développement de *capabilités* professionnelles orientées vers le bien public. Le Brésil, qui abrite le quatrième plus grand système au monde après des décennies d'expansion et de politiques de discrimination positive, constitue un cas privilégié pour cette investigation. Ancrée dans le *Public Good Professional Capabilities Index* de Walker et McLean (2013), cette étude analyse, à partir des perceptions d'étudiants de premier cycle d'une université communautaire du Sud du Brésil, recueillies lors d'un groupe de discussion (*focus group*) et soumises à une analyse thématique hybride (déductive et inductive), dans quelle mesure et dans quelles conditions la diversité étudiante contribue (ou non) à une formation orientée vers le bien public. Les résultats révèlent que la coexistence au sein de classes hétérogènes élargit la vision du monde, renforce l'empathie et le sentiment d'appartenance, et enrichit la formation professionnelle. Sans une médiation institutionnelle adéquate, toutefois, la diversité peut devenir invisibilité, en préjugés et en autocensure. On conclut que l'hétérogénéité étudiante ne devient une force formatrice que lorsqu'elle s'accompagne de politiques institutionnelles intentionnelles d'accueil, de médiation et de persévérance étudiante.

Mots-clés : Bien public. Capabilités. Diversité étudiante. Enseignement supérieur. Persévérance étudiante.

La diversidad de estudiantes en la educación superior brasileña: entre potencialidades y límites de la formación para el bien público

Resumen: La ampliación del acceso a la educación superior ha diversificado el perfil de los estudiantes a escala global, pero poco se sabe sobre los efectos de esta diversidad en los procesos formativos y en el desarrollo de *capabilities* profesionales orientadas al bien público. Brasil, que alberga el cuarto mayor sistema del mundo tras décadas de expansión y de políticas de acción afirmativa, constituye un caso privilegiado para esta investigación. Anclado en el *Public Good*

Professional Capabilities Index de Walker y McLean (2013), este estudio analiza, a partir de las percepciones de estudiantes de grado de una universidad comunitaria del sur de Brasil, recogidas mediante un grupo focal y sometidas a un análisis temático híbrido (deductivo e inductivo), en qué medida y bajo qué condiciones la diversidad estudiantil contribuye (o no) a una formación orientada al bien público. Los hallazgos revelan que la convivencia en aulas heterogéneas amplía la visión del mundo, fortalece la empatía y el sentido de pertenencia, y enriquece la formación profesional. Sin una mediación institucional adecuada, no obstante, la diversidad puede convertirse en invisibilidad, prejuicio y autocensura. Se concluye que la heterogeneidad estudiantil solo se convierte en fuerza formativa cuando va acompañada de políticas institucionales intencionadas de acogida, mediación y permanencia.

Palabras clave: Bien público. Capabilities. Diversidad estudiantil. Educación superior. Permanencia estudiantil.

Introdução

Nas últimas duas décadas, o Brasil – ainda marcado por profundas desigualdades (World Inequality Database [WID], 2026) – ampliou significativamente o acesso à educação superior por meio de políticas de expansão e ações afirmativas, consolidando o 4º maior sistema de educação superior do mundo (UNESCO Institute for Statistics [UIS], s.d.). Contudo, esse avanço quantitativo impõe um desafio central: assegurar uma formação de qualidade, de caráter integral (Bertolin, 2017) e genuinamente comprometida com o bem público (Walker & McLean, 2013).

A noção de “bem público”, contudo, exige clareza conceitual (Fioreze & Bertolin, 2020). Distanciando-se da perspectiva neoclássica da economia – que o reduz à não disputabilidade no consumo e à não excludabilidade na demanda (Samuelson, 1954), concepção cuja transposição à educação conduz a equívocos (Marginson, 2018; Unesco, 2016) –, adota-se aqui uma abordagem de origem política. Nessa visão, o bem público vincula-se ao conceito de *bem comum*: bens necessários à concretização de direitos fundamentais, ligados ao senso de justiça, às virtudes cívicas e à solidariedade (Deneulin & Townsend, 2007; Unesco, 2016).

É sob esse prisma que Walker e McLean (2013) propõem o conceito de *Public-good professionalism* (profissionalismo voltado ao bem público). Fundamentadas na abordagem das *capabilities* (Nussbaum & Sen, 1993), as autoras sustentam que a formação superior deve capacitar profissionais com valores e habilidades para expandir as oportunidades de vida (*capabilities*) e as realizações (*functionings*) dos sujeitos com

quem atuam. Para operacionalizar essa dimensão, estruturaram o *Public Good Professional Capabilities Index*, composto por quatro *meta-functionings* e oito *capabilities* profissionais: visão crítica e consciente da profissão; pertencimento, comprometimento e empatia; resiliência; engajamento na transformação social e coletiva; inteligência emocional; ética e integridade profissional; segurança e confiança; e conhecimento e habilidades (Walker & McLean, 2013, p. 87).

Este estudo detém-se em três dessas *capabilities*, escolhidas por expressarem a dimensão estritamente relacional da formação: a visão crítica e consciente da profissão, que envolve a compreensão dos contextos socioeconômicos e políticos da prática; o pertencimento, comprometimento e empatia, que abrange o respeito às diferenças e a escuta das realidades de vulnerabilidade; e o engajamento na transformação social e coletiva, que remete à atuação em rede e à promoção dos direitos humanos. Cabe registrar que o próprio índice foi construído a partir de pesquisa qualitativa, o que respalda seu emprego como lente analítica para a apreensão das *capabilities* por meio das percepções dos estudantes.

No cenário brasileiro, a consolidação de políticas como a Lei de Cotas e o Prouni alterou a demografia universitária, tornando os *campi* profundamente mais heterogêneos (McCowan & Bertolin, 2020). Teoricamente, supõe-se que essa convivência com a diversidade favoreça o desenvolvimento da empatia, do senso crítico e da responsabilidade social (Walker & McLean, 2013), atuando por meio dos chamados *peer effects* – isto é, o impacto mútuo exercido pelas vivências e características dos colegas de curso (Ding & Lehrer, 2007; Guadalupe-Duque & González-Gordón, 2021).

Entretanto, embora a literatura internacional aponte ganhos significativos nessa interação (Griffith & Rask, 2014) e a literatura nacional tenha investigado extensivamente o acesso e a equidade (Carvalhaes & Ribeiro, 2019; Moro & Gisi, 2023), permanece uma lacuna empírica sobre o que essa heterogeneidade efetivamente produz no cotidiano do processo formativo (Ferreira et al., 2017; Hurtado & DeAngelo, 2012). Afinal, a convivência não mediada pode tanto alavancar o aprendizado humano quanto gerar fricções, invisibilidade e preconceitos.

Diante desse impasse, formula-se o seguinte problema de pesquisa: como estudantes de graduação de uma universidade comunitária do Sul do Brasil percebem os potenciais e os limites da heterogeneidade discente para a formação de *capabilities* voltadas ao bem

público? Para responder a essa questão, o estudo objetiva analisar, a partir das percepções de graduandos e sob as lentes teóricas de Walker e McLean (2013), em que medida e sob quais condições a diversidade de perfis dos estudantes favorece ou obstrui o desenvolvimento de *capabilities* profissionais voltadas ao bem público.

Metodologia

Para investigar como a diversidade discente incide sobre as três *capabilities* selecionadas, realizou-se pesquisa descritiva, de campo e qualitativa, com estudantes de graduação de uma universidade comunitária do Sul do Brasil que conta com cerca de 7 mil estudantes em aproximadamente 50 cursos de graduação.

A universidade comunitária foi definida como território da pesquisa por sua representatividade: essas instituições, denominadas públicas não estatais (Fioreze, 2017), detêm cerca de 20% das matrículas no país e 50% no Rio Grande do Sul e em Santa Catarina (Bertolin et al., 2023). A menor diversidade étnico-racial da Região Sul torna o modelo comunitário – prevalente na região – ainda mais suscetível à ampliação da heterogeneidade do perfil dos estudantes em termos de grupo social, renda, cor da pele, raça e gênero.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Passo Fundo, CAAE 79599824.7.0000.5342, e todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A coleta se deu por meio de um grupo focal realizado em julho de 2024 – técnica qualitativa que reúne pequenos grupos com experiência em comum para identificar percepções, sentimentos, atitudes e ideias sobre um tema (Yin, 2016), cuja interação gera informações mais ricas do que as obtidas individualmente (Cyr, 2019). Dado o caráter exploratório do estudo, optou-se por um único grupo focal, privilegiando a profundidade da interação entre perfis heterogêneos em detrimento da multiplicação de sessões.

Os sete estudantes foram escolhidos intencionalmente, compondo amostra heterogênea em áreas do conhecimento e prestígio social: Agronomia, Ciência da

Computação, Enfermagem, Letras, Medicina, Publicidade e Propaganda e Serviço Social. A seleção contemplou cursos com composições discentes distintas – de turmas mais homogêneas a mais heterogêneas em perfil social –, o que permitiu contrastar experiências formativas em ambos os contextos. Todos frequentavam a universidade há pelo menos três semestres, com matrículas nos turnos integral, noturno e diurno e idades entre 19 e 33 anos. O grupo apresentou diversidade etária, de gênero, de orientação sexual, étnico-racial e quanto à presença ou não de deficiência. Para preservar o anonimato, os participantes são identificados pelos códigos P1 a P7, com atribuição aleatória.

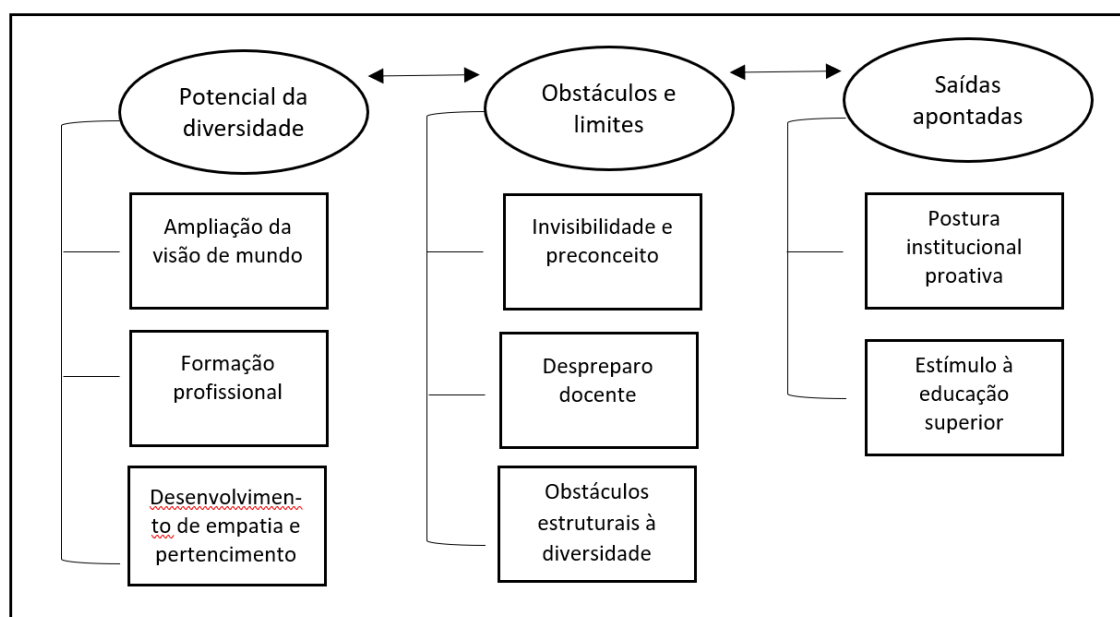
O recrutamento se deu mediante convite da equipe, visando amostra heterogênea em condição social e econômica. O grupo focal foi realizado de forma *on-line* síncrona, com duração de 1 hora e 30 minutos, mediado por um membro da equipe e observado por outros dois. Previamente, foram conduzidas sessões de planejamento e capacitação da equipe, e o encontro foi gravado mediante autorização. A condução seguiu roteiro semiestruturado sobre: rotina na universidade; efeitos da convivência com colegas de perfil diverso; relação entre diferença e formação profissional; obstáculos a essa convivência; e vivências de discriminação.

Como método de análise foi utilizada a análise temática. Seguindo suas etapas (Braun & Clarke, 2006; Souza, 2019), realizou-se a transcrição e a familiarização com os dados, gerando códigos iniciais reunidos em temas e subtemas, caracterizados por homogeneidade interna e heterogeneidade externa. A análise foi conduzida de forma híbrida: dedutiva na definição dos temas centrais, ancorados no referencial teórico de Walker e McLean (2013), e indutiva na identificação dos subtemas, derivados das recorrências e padrões emergentes nos dados.

Da etapa dedutiva resultaram três temas centrais: (a) potencial da diversidade, (b) obstáculos e limites e (c) saídas apontadas. Da análise indutiva derivaram os subtemas: no tema (a), (a.1) ampliação da visão de mundo, (a.2) formação profissional e (a.3) desenvolvimento de empatia e pertencimento; no tema (b), (b.1) invisibilidade e preconceito, (b.2) despreparo docente e (b.3) obstáculos estruturais; e no tema (c), (c.1) postura institucional proativa e (c.2) estímulo à educação superior (Figura 1). O tema (a) dialoga com as *capabilities* de visão crítica da profissão e de pertencimento,

comprometimento e empatia; o tema (b) examina as condições que as bloqueiam; e o tema (c) articula-se com o engajamento na transformação social.

Figura 1: Mapa temático



Fonte: os autores

Resultados

Apresentam-se, a seguir, os resultados da análise temática do grupo focal, organizados pelos temas e subtemas indicados na seção anterior.

a) *Potencial da diversidade*

O tema está estruturado em três subtemas: ampliação da visão de mundo, formação profissional e desenvolvimento de empatia e pertencimento. O Quadro 1 apresenta excertos de falas dos participantes, representativos dos subtemas em análise.

Quadro 1: excertos que representam os subtemas do tema Potencial da diversidade

a.1) Ampliação da visão de mundo	<i>A diversidade [...] é significativa no nosso processo de desenvolvimento. (P1)</i> <i>Essa diversidade [...] agrega. (P3)</i>
a.2) Formação profissional	<i>Fez com que eu ressignificasse a questão de ser professor. (P1)</i> <i>Na pluralidade é que vão surgir essas discussões, soluções, trabalhos, intervenções. (P4)</i>
a.3) Desenvolvimento de empatia e pertencimento	<i>Me senti insegura, mas os meus colegas vieram e me deram essa força. (P3)</i> <i>Cada um tem um jeito diferente. E a gente consegue se ajudar muito nesse quesito. (P7)</i>

Fonte: os autores

No subtema (a.1) Ampliação da visão de mundo, as falas indicam que a convivência em contextos de diversidade fomenta uma visão de mundo mais ampla, na medida em que “bagagens” distintas são compartilhadas na turma.

No escopo de (a.2) Formação profissional, os participantes relataram que a ampliação do olhar viabilizada pelas salas de aula heterogêneas repercute nas competências do futuro profissional. Em sentido oposto, participantes de turmas homogêneas destacaram prejuízos à formação:

“Seria muito melhor conviver numa turma mais diversificada, até porque a gente vê [...] as notícias sobre os [profissionais] que não sabem lidar com uma pessoa LGBT, por exemplo, que não sabem atender uma pessoa negra e que acabam dizendo algumas coisas, praticam racismo [...].” (P5)

“[Quando] a turma se torna muito homogênea, bastante gente se interessa só sobre um assunto e todo mundo sabe sobre aquilo, mas ninguém sabe sobre outro assunto.” (P7)

As falas remetem às múltiplas formas de existir no mundo e às demandas concretas do exercício profissional.

O subtema (a.3) Desenvolvimento de empatia e pertencimento evidencia a importância atribuída às trocas coletivas, que promovem o acolhimento das diferenças e redes de confiança e cooperação. Segundo os relatos, a empatia emerge da exposição cotidiana a histórias e modos de ser distintos, e a presença de estudantes mais velhos contribui para uma aprendizagem intergeracional.

b) Obstáculos e limites à diversidade

O tema (b) reúne três subtemas emergentes: invisibilidade e preconceito, despreparo docente e obstáculos estruturais (Quadro 2).

Quadro 2: excertos que representam os subtemas do tema Obstáculos e limites à diversidade

b.1) Invisibilidade e preconceito	<i>Você não se enxerga na sua turma, você não se enxerga ao redor de você. (P4)</i> <i>Olho para o lado e não vejo ninguém nem pardo na turma. (P5)</i>
b.2) Despreparo docente	<i>A imagem dela acusou um estereótipo nesse professor [...]. Ela ficou em exame na disciplina [...] quase extrapolou o limite de faltas. (P1)</i> <i>Um professor tentou adivinhar que doença eu tinha [...]. Por causa desse professor aí, eu não gostava mais da matéria. (P3)</i>
b.3) Obstáculos estruturais à diversidade	<i>Muita gente teve que escolher trabalhar. (P2)</i> <i>Existe um movimento que desacredita do ensino superior. (P7)</i>

Fonte: os autores

Em (b.1) Invisibilidade e preconceito, os relatos descrevem um ambiente universitário que pode ser hostil às diferenças, associado a experiências de exposição, vulnerabilidade e autocensura. Cursos mais homogêneos foram descritos como mais refratários ao diferente, com preconceito explícito ou silenciamento decorrente da sub-representação:

“Se alguém tem uma opinião diferente, isso já se torna um problema, porque essa pessoa não vai poder expressar essa decisão política dela, né? Então, dentro da faculdade de [nome do curso], a pessoa que é diferente tem que se calar [...]. Eu acho que essa diversidade, também, de homossexual, tem que se calar porque parece que aquela pessoa, para muitas... para a maioria, não tem voz.” (P2)

Os depoimentos mostram que ser a única pessoa LGBT, negra, mulher, parda ou mais velha implica risco permanente de exposição, hostilidade ou ridicularização, levando a pensar duas vezes antes de falar ou a se esquivar para não virar alvo de preconceitos.

O subtema (b.2) Despreparo docente reúne situações em que, segundo os participantes, professores reforçam estereótipos ou tratam questões sensíveis de forma inadequada, redundando em retração, desengajamento e perda de interesse.

Em (b.3) Obstáculos estruturais à diversidade, as barreiras aparecem antes do ingresso (falta de informação, descrédito no ensino superior, impossibilidade de conciliar estudo e trabalho) e após o ingresso (custos com alimentação e transporte), como na fala abaixo:

“[Há] questões relacionadas à permanência estudantil, de pessoas que conseguem ingressar mas não conseguem permanecer por causa do valor dos transportes, principalmente, do alimento... Vai gastar com a permanência lá, com transporte de tal lugar.” (P6)

Em síntese, os relatos apontam barreiras materiais e estruturais que limitam a participação acadêmica, envolvendo desigualdades de origem, falta de informação, desconhecimento de apoios, trajetórias escolares interrompidas e custos que dificultam a permanência.

c) Saídas apontadas

Diante dos obstáculos mapeados, os estudantes levantaram alternativas, que integram o tema (c) com dois subtemas emergentes: postura institucional proativa e estímulo à educação superior (Quadro 3).

Quadro 3: excertos que representam os subtemas do tema Saídas apontadas

c.1) Postura institucional proativa	<i>O serviço de apoio ao estudante deveria ter mais visibilidade. (P1)</i> <i>Tem que botar pressão nos professores, porque se não, eles também não mudam. (P5)</i>
c.2) Estímulo à educação superior	<i>[São importantes] as iniciativas das empresas [...] de fazer com que os funcionários estudem. (P2)</i> <i>Teria que informar o quanto é proveitoso, o quanto [...] o ensino superior, pode mudar vidas. (P6)</i>

Fonte: os autores

O subtema (c.1) Postura institucional proativa parte do reconhecimento de que a inclusão da diferença “não é algo que se consiga fazer sozinho”: os participantes atribuem às universidades a responsabilidade por promovê-la, com investimento na formação e responsabilização docente e na criação de canais formais, simples e seguros de escuta, acolhimento e denúncia, sem expor ainda mais estudantes vulneráveis. Defendem iniciativas institucionais e generalizadas, não restritas a cursos específicos:

“[Que] essas formações e questões de prevenção dessas situações extrapolem também outros cursos, né? Essas questões precisam extrapolar esse campo de [menciona cursos das áreas de ciências humanas e sociais].” (P4)

O subtema (c.2) Estímulo à educação superior aponta para políticas públicas de permanência e campanhas de fomento ao ensino superior, diante da descrença na educação e na ciência – movimento que envolve “influenciadores, por exemplo, que falam ‘não façam faculdade, trabalhem ou estude algo sobre o que você vai fazer, mas não faça faculdade’” (P7).

Discussão

Os dados mostram que a convivência com colegas de diferentes grupos sociais, contextos étnico-raciais, gênero, condição física e trajetórias de vida amplia repertório e visão de mundo: estudantes de cursos mais heterogêneos indicam oportunidades formativas mais ricas, com ganho de competências éticas, interpretativas e práticas para o trabalho em realidades plurais. Trata-se de manifestação qualitativa dos *peer effects*

(Ding & Lehrer, 2007): as características e trajetórias dos colegas operam como recurso formativo, na forma de externalidades positivas da convivência. O encontro com trajetórias distintas favorece, ainda, o reconhecimento de desigualdades estruturais e a desnaturalização de privilégios.

Retomando os elementos empíricos à luz do *Index* de Walker e McLean (2013), a *capability* de visão crítica e consciente da profissão associa-se à compreensão dos contextos que moldam a profissão. Os relatos sobre ampliação da visão de mundo e ressignificação da prática profissional (subtemas a.1 e a.2) sustentam que a convivência com a diversidade contribui para essa *capability*.

Outras duas *capabilities* se fazem presentes: a inteligência emocional – empatia e reflexão crítica sobre poder e privilégio – e o pertencimento, comprometimento e empatia – respeito pelas diferenças e comunicação acessível entre grupos (Walker & McLean, 2013) –, reconhecíveis nas falas do subtema a.3, que evidenciam que a diferença, quando efetivamente experienciada, potencializa vínculos e reconhecimento simbólico: quando há empatia, o terreno é fértil para o pertencimento, tão caro à permanência. Cabe notar que a inteligência emocional não integrava o recorte analítico definido na Introdução – sua emergência nos dados indica que os efeitos formativos da diversidade extrapolam as *capabilities* inicialmente selecionadas.

Em contrapartida, os obstáculos identificados nos subtemas b.1 e b.2 indicam que experiências de invisibilidade e despreparo docente comprometem o desenvolvimento dessas mesmas *capabilities*, reforçando que a diversidade por si só não é condição suficiente para a formação para o bem público.

O senso de pertencimento “pode ser compreendido como um conjunto de fatores que fazem com que os estudantes se sintam parte da instituição, se sintam respeitados e apoiados” (Heringer, 2022, p. 5), sendo condição para a permanência – que possui, além da dimensão material, dimensão simbólica (Ganam & Pinezi, 2021). Os participantes destacaram a permanência como limite para a diversidade (subtema b.3), em aspectos materiais (alimentação e transporte) e simbólicos – silenciamento, retração e insegurança do estudante não tradicional. Quanto à representatividade no Brasil, segundo Cedra (2025) com base em dados do IBGE, em 10 anos a parcela de pessoas negras com 25 anos ou mais com diploma cresceu de 7,9% (2012) para 14,9% (2023) entre as mulheres, e de 5,3% para 11,2% entre os homens; entre os concluintes de Medicina, porém, variou

apenas de 2% para 3% entre 2010 e 2019 (Inep, 2025). Ainda há espaços extremamente elitizados, favorecendo a invisibilização e a segregação (Silva & Valentim, 2021).

As diferentes posturas entre os cursos quanto ao acolhimento da diferença podem ser lidas à luz de uma pretensa “neutralidade da ciência”, mais forte em algumas carreiras, que dificulta a abertura da universidade ao cotidiano e maquia desigualdades – posturas de neutralidade que tendem a corroborar o *status quo*: como aponta Freire (2014), a escolha pela neutralidade é, na verdade, a escolha pela opressão.

As experiências relatadas evidenciam, assim, que os *peer effects* não são automáticos: se a literatura indica que estudantes de grupos minoritários são os que mais se beneficiam da interação com colegas de perfis distintos (Griffith & Rask, 2014), os dados mostram que são também os mais expostos quando essa interação ocorre sem mediação institucional, mecanismos de proteção ou responsabilização – condição em que a diferença pode converter-se em insegurança e preconceito, com prejuízos ao desempenho acadêmico e à permanência.

Daí a centralidade do corpo docente: quando despreparado para contextos de diversidade, é apontado como obstáculo, com práticas que reforçam estereótipos e geram desengajamento. Há farta literatura sobre a importância da relação professor-aluno para o engajamento, o pertencimento e a permanência (Bardagi & Hutz, 2005; Heringer, 2022; Kohls-Santos, 2022), e Ganam e Pinezi (2021) destacam os constrangimentos vividos por estudantes não tradicionais por não corresponderem ao modelo de estudante das elites, ainda presente no imaginário docente. É fundamental, nesse sentido, a formação continuada do docente voltada à competência cultural, que busca diminuir estigmas e preconceitos contra grupos com necessidades distintas e que ultrapassa o conhecimento sobre a cultura de um grupo, envolvendo a capacidade de ofertar serviços que considerem crenças, comportamentos e necessidades dos usuários (Costa et al., 2017; Neto & Vilaça, 2022).

Esse investimento deve integrar movimentos institucionais mais amplos, pelos quais as universidades assumam a responsabilidade por um ambiente acadêmico inclusivo – tarefa que não pode caber somente aos indivíduos sensíveis ao tema. Os dados remetem a soluções que transcendem iniciativas individuais (subtema c.1): sem mecanismos

institucionais robustos, os estudantes acabam responsabilizados por provocar mudanças ou enfrentar sozinhos a discriminação. Destaca-se, ainda, o êxito dos coletivos estudantis como forma de visibilização e protagonismo dos grupos minoritários (Groppa et al., 2019; Medeiros et al., 2017).

Ao mesmo tempo, a pesquisa remete à importância de medidas sociais e políticas mais amplas, envolvendo políticas públicas voltadas ao acesso e à permanência. Diante de um contexto de ataques à educação e à ciência, marcado pela desvalorização da universidade como produtora de conhecimento (Lopes et al., 2025), os participantes sinalizam a necessidade de iniciativas de contraponto (subtema c.2), que construam junto aos jovens de grupos não tradicionais o entendimento das potencialidades da educação superior. A articulação dessas saídas revela que a demanda por postura institucional proativa não é sugestão genérica, mas resposta direta à vulnerabilidade evidenciada nos conflitos com docentes e na invisibilidade relatada: sem políticas de acolhimento, a diversidade torna-se fator de risco à permanência. Na perspectiva de Walker e McLean (2013), projetar coletivamente essas soluções expressa um exercício inicial da *capability* de engajamento na transformação social: da experiência individual do preconceito à percepção compartilhada de que a diversidade precisa ser ativamente mediada pela instituição.

Cabe reconhecer, por fim, que os achados derivam de um grupo focal com poucos estudantes de uma única universidade comunitária do Sul do Brasil, o que limita sua generalização e aponta para a necessidade de estudos comparativos entre regiões, tipos de instituição e perfis discentes.

Conclusão

A partir da percepção de estudantes de uma universidade comunitária do Sul do Brasil, buscou-se compreender como a diversidade de perfil discente contribui – ou não – para uma formação voltada ao bem público, ajudando a preencher uma lacuna importante: o desconhecimento sobre os efeitos da diversidade na formação, e não apenas no acesso.

Os principais achados apontam o potencial da diversidade: a convivência em turmas heterogêneas pode ampliar a visão de mundo, favorecer o reconhecimento de desigualdades estruturais, desenvolver competências profissionais para lidar com populações plurais e potencializar empatia e sentido de pertencimento. Articulados ao *Public Good Professional Capabilities Index*, os dados evidenciam contribuições para as

capabilities de visão crítica da profissão, de pertencimento, comprometimento e empatia e de engajamento na transformação social – e mesmo para outras não previstas no recorte, como a inteligência emocional. Todavia, também foram constatados obstáculos em sentido contrário: a invisibilidade e o preconceito, que levam estudantes minoritários à autocensura; o despreparo docente, que reforça estereótipos e compromete o pertencimento; e os obstáculos estruturais à permanência, de ordem material e simbólica, que limitam a própria presença da diversidade nos *campi*.

Merece destaque um achado de segunda ordem: mais do que listar reivindicações, os estudantes formularam coletivamente um diagnóstico das condições que a universidade deve garantir – indício de que a pesquisa flagrou, em ato, a própria *capability* de engajamento na transformação social que buscava investigar.

Conclui-se que a diversidade, por si só, não é condição suficiente para a formação para o bem público – sua potência formativa depende das condições institucionais e relacionais em que é experienciada. No plano da política educacional, isso significa que a ampliação do acesso precisa ser acompanhada de políticas públicas de permanência e de iniciativas que reafirmem, junto aos grupos não tradicionais, o valor da educação superior. Decorre disso uma implicação direta para a gestão universitária: tratar a heterogeneidade não como resultado passivo da expansão do acesso, mas como objeto ativo da responsabilidade pedagógica e institucional das universidades.

Declaração da utilização de Inteligência Artificial Generativa (IAGen)

Declaro que foi utilizada a ferramenta de IAGen Claude (Anthropic – Modelo Fable 5) para apoio à revisão gramatical e estilística, formatação técnica de citações e referências bibliográficas e auxílio na tradução dos resumos, com supervisão humana crítica e validação integral dos resultados. Os autores são os únicos responsáveis pelo conteúdo do manuscrito.

Financiamento

A pesquisa foi financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), processo 420086/2022-6.

Referências bibliográficas

- Bardagi, M., & Hutz, C. S. (2005). Evasão universitária e serviços de apoio ao estudante: Uma breve revisão da literatura brasileira. *Psicologia Revista*, 14(2), 279–301.
- Bertolin, J. (2017). A formação integral na educação superior e o desenvolvimento dos países. *Cadernos de Pesquisa*, 47, 848–871. <https://doi.org/10.1590/198053144005>
- Bertolin, J. C., Schaeffer, O. C. L., & Del Ré, C. C. (2023). O modelo comunitário regional e a equidade na educação superior brasileira. *Práxis Educativa*, 18. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.18.21284.052>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Carvalhoes, F., & Ribeiro, C. A. C. (2019). Estratificação horizontal da educação superior no Brasil: Desigualdades de classe, gênero e raça em um contexto de expansão educacional. *Tempo Social*, 31, 195–233. <https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2019.135035>
- Cedra. (2025). *Guia da filantropia antirracista*. Cedra. <https://cedra.org.br/publicacoes/guia-da-filantropia-antirracista/>
- Costa, L. D. D., Barros, A. D., Prado, E. A. D. J., Sousa, M. F. D., Cavadinha, E. T., & Mendonça, A. V. M. (2017). Competência Cultural e Atenção à Saúde da população de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT). *Tempus Actas de Saúde Coletiva*, 11(1), 105–119. <https://doi.org/10.18569/tempus.v11i1.2314>
- Cyr, J. (2019). *Focus groups for the social science researcher*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316987124>
- Deneulin, S., & Townsend, N. (2007). Public goods, global public goods and the common good. *International Journal of Social Economics*, 34(1–2), 19–36. <https://doi.org/10.1108/03068290710723345>
- Ding, W., & Lehrer, S. F. (2007). Do peers affect student achievement in China's secondary schools? *The Review of Economics and Statistics*, 89(2), 300–312. <https://doi.org/10.1162/rest.89.2.300>

-
- Ferreira, M. M., Avitabile, C., Botero Álvarez, J., Haimovich Paz, F., & Urzúa, S. (2017). *Momento decisivo: La educación superior en América Latina y el Caribe*. Banco Mundial. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1014-5>
- Fioreze, C. (2017). *O modelo comunitário de universidade e o tensionamento público-privado: Entre o capitalismo acadêmico e o compromisso social* [Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Lume Repositório Digital. <http://hdl.handle.net/10183/159149>
- Fioreze, C., & Bertolin, J. C. G. (2020). The public and private in higher education: A contribution to the review of concepts. *Pro-Posições*, 31, e20170129. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0129>
- Freire, P. (2014). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Ganam, E. A. S., & Pinezi, A. K. M. (2021). Desafios da permanência estudantil universitária: Um estudo sobre a trajetória de estudantes atendidos por programas de assistência estudantil. *Educação em Revista*, 37. <https://doi.org/10.1590/0102-4698228757>
- Griffith, A. L., & Rask, K. N. (2014). Peer effects in higher education: A look at heterogeneous impacts. *Economics of Education Review*, 39, 65–77. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2014.01.003>
- Grosso, L. A., Ramos, M. P., Trevisan, J. R. F., Silva, G. A. D., & Silveira, I. B. (2019). Coletivos juvenis políticos em uma universidade pública mineira: Microespaço público e experiências de participação no movimento estudantil. *Práxis educativa*, 14(3), 1027–1048. <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.14n3.013>
- Guadalupe-Duque, M., & González-Gordón, I. (2021). *Bias from enrollment: Peer effects on the academic performance of university students in PUCE-Ecuador*.
- Heringer, R. (2022). Políticas de acesso e permanência na Universidade do Texas, Austin (EUA): Elementos para reflexão sobre o caso brasileiro. *Educar em Revista*, 38, e78962. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.78962>
- Hurtado, S., & DeAngelo, L. (2012). Linking diversity and civic-minded practices with student outcomes. *Liberal Education*, 98(2), 14–23.

- <https://www.heri.ucla.edu/PDFs/Linking-Diversity-and-Civic-Minded-Practices-with-Student-Outcomes.pdf>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2025). *Microdados do Enade*. Inep. <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/enade>
- Kohls-Santos, P. (2022). Permanência estudantil e sucesso acadêmico: A voz dos atores. *Educação*, 45(1). <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2022.1.43977>
- Lopes, A. C., Cunha, E. V. R., & Costa, H. H. C. (2025). Como enfrentar o negacionismo e a crítica à educação em tempos de populismo de direita? *Sociologias*, 27, e139936. <https://doi.org/10.1590/1807-0337/e139936>
- Marginson, S. (2018). Public/private in higher education: A synthesis of economic and political approaches. *Studies in Higher Education*, 43(2), 322–337. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1168797>
- McCowan, T., & Bertolin, J. (2020). *Inequalities in higher education access and completion in Brazil* (No. 2020-3). UNRISD Working Paper. <https://www.unrisd.org/en/library/publications/inequalities-in-higher-education-access-and-completion-in-brazil>
- Medeiros, L. R. D., Moreira, V. D. S., Soares, M. G., & Martins, S. (2017). Representatividade em coletivos estudantis: Análise com base nas relações estabelecidas no contexto universitário. *Revista de Ciências Humanas*, 17, 160–181. <https://locus.ufv.br/server/api/core/bitstreams/3561e3c4-513b-4755-861d-64cb1c9c4be3/content>
- Moro, G. A. D., & Gisi, M. L. (2023). FIES, PROUNI e REUNI: Caminhos inacabados para a democratização do acesso à educação superior. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 28. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772023000100017>
- Neto, J. A., & Vilaça, T. (2022). Você é LGBTQIA+ amigável ou competente? O processo de construção da competência cultural para profissionais da saúde e da educação. *Revista Brasileira de Sexualidade Humana*, 33, 1037. <https://doi.org/10.35919/rbsh.v33.1037>
- Nussbaum, M., & Sen, A. (Eds.). (1993). *The quality of life*. Clarendon Press. <https://doi.org/10.1093/0198287976.001.0001>

- Samuelson, P. A. (1954). The pure theory of public expenditure. *The Review of Economics and Statistics*, 36(4), 387–389. <https://doi.org/10.2307/1925895>
- Silva, R. C., & Valentim, S. S. (2021). Estudantes negros em cursos de engenharia: A representatividade em questão. *Educação & Sociedade*, 42, e254905. <https://doi.org/10.1590/ES.254905>
- Souza, L. K. (2019). Pesquisa com análise qualitativa de dados: Conhecendo a análise temática. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 71(2), 51–67. <https://doi.org/10.36482/1809-5267.ARB2019v71i2p.51-67>
- Unesco. (2016). *Repensar a educação: Rumo a um bem comum mundial?* Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244670>
- UNESCO Institute for Statistics. (s.d.). *UIS.Stat: Data for the Sustainable Development Goals (Tertiary education)*. Recuperado em 21 de julho de 2026, de <http://data.uis.unesco.org/>
- Walker, M., & McLean, M. (2013). *Professional education, capabilities and the public good: The role of universities in promoting human development*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203083895>
- World Inequality Database. (2026). *WID.world: Base de dados sobre a desigualdade mundial*. Recuperado em 19 de abril de 2026, de <https://wid.world/>
- Yin, R. K. (2016). *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. Penso.

Cristina Fioreze
Universidade de Passo Fundo, Instituto da Saúde, Passo Fundo, Brasil
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7685-6636>
Email: cristinaf@upf.br

Julio Bertolin
Universidade do Planalto Catarinense, PPG em Educação, Lages, Brasil
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5547-1550>
Email: julio.cesar@uniplaclages.edu.br

Christian Claus Martins
Universidade de Passo Fundo, Instituto da Saúde, Passo Fundo, Brasil
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-5544-2319>

Email: 142952@upf.br

José Antonio Dias
Universidade do Planalto Catarinense, PPG em Educação, Lages, Brasil
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8648-3928>
Email: joseantoniодias@uniplaclages.edu.br

Submissão: julho, 2026

Avaliação: julho-setembro, 2026

Publicação: outubro, 2026