XXV SEMINÁRIO NACIONAL UNIVERSITAS
Direito à Educação Superior Pública no Contexto da Crise Brasileira

JOSÉ VIEIRA DE SOUSA
ARLETE DE FREITAS BOTELHO
CLAUDIA MAFFINI GRIBOSKI
[Orgs.]

4

Acesso e Permanência na Expansão da Educação Superior

EDITORA UEG

Presidente
Haroldo Reimer (Reitor)

Vice-Presidente
Ivano Alessandro Devilla (Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação)

Coordenadora Geral
Elisabete Tomomi Kowata

Revisão Técnica
Thalita Gabriele Lacerda Ribeiro

Projeto Gráfico e Capa
Adriana da Costa Almeida

Revisão Linguística
Andressa de Sousa Silva
Cristiane Akemi Sato
Cristiane Navais Alves
Débora Rodrigues de Alencar
Francisco Márcio Júnior
Laercio Ferreira dos Santos
Lukelly Fernanda Amaral Gonçalves
Michelle Audrey D. Cardoso Machado
Rafaela Vilarinho Mesquita
Rayanna Ornelas Ferreira Bispo
Yeda Silva Moraes

Conselho Editorial
Carla Conti de Freitas (UEG)
Elizete Beatriz Azambuja (UEG)
Flávio Reis dos Santos (UEG)
Joelma Abadia Marciano de Paula (UEG)
Juliana Alves de Araújo Bottechia (UEG)
Maria Aurora Neta (UEG)
Murilo Mendonça Oliveira de Souza (UEG)
Rezende Bruno de Avelar (UEG)
Robson Mendonça Pereira (UEG)
Vandervilson Alves Carneiro (UEG)

XXV SEMINÁRIO NACIONAL
UNIVERSITAS
Direito à Educação Superior Pública no Contexto da Crise Brasileira

Universidade de Brasília

Programa de
Pós-Graduação
em Educação

CNPq
Conselho Nacional de Desenvolvimento
Científico e Tecnológico

CAPES

OBEDUC

GEPAES
Grupo de Estudos de
Políticas de Avaliação
da Educação Superior

© Editora UEG – 2018
© Autoras e autores – 2018

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio,
seja total ou parcial, constitui violação da Lei no 9.610/98.

Depósito legal na Biblioteca Nacional, conforme decreto no 1.825,
de 20 de dezembro de 1907.

Catalogação na Fonte
Comissão Técnica do Sistema Integrado de Bibliotecas Regionais (SIBRE),
Universidade Estadual de Goiás

A174 Acesso e permanência na expansão da educação superior. / José Vieira de Sousa; Arlete de Freitas Botelho; Claudia Maffini Griboski (Orgs.). – Anápolis-GO: Ed. UEG, 2018.

454 p. il. (XXV Seminário Nacional Universitas)

ISBN: 978-85-5582-053-3

1. Acesso a universidade. 2. Educação superior. 3. Política de cotas raciais. I. Título. II. Seminário. III. Série.

CDU 378

Esta obra é em formato e-Book. A exatidão das referências, a revisão gramatical e as ideias expressas e/ou defendidas nos textos são de inteira responsabilidade dos autores e dos organizadores.

Editora filiada a ABEU

EDITORA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
BR-153 – Quadra Área – CEP 75.132-903 – Fone: (62) 3328-1181 – Anápolis – GO
www.editora.ueg.br / e-mail: revista.prp@ueg.br/editora@ueg.br

XXV SEMINÁRIO NACIONAL UNIVERSITAS
Direito à Educação Superior Pública no Contexto da Crise Brasileira

JOSÉ VIEIRA DE SOUSA
ARLETE DE FREITAS BOTELHO
CLAUDIA MAFFINI GRIBOSKI
[Orgs.]

4

Acesso e Permanência na Expansão da Educação Superior

© Universidade de Brasília – UnB

Reitora da Universidade de Brasília
Profª. Drª. Márcia Abrahão Moura

Decana de Pesquisa e Pós-Graduação – DPP/UnB
Profª. Drª. Helena Eri Shimizu

Decana de Ensino de Graduação – DEG/UnB
Profª Drª Claudia da Conceição Garcia

Decano de Extensão – DEX/UnB
Profª Drª Olgamir Amância

Decano de Gestão de Pessoas – DGP/UnB
Prof. Dr. Carlos Vieira Mota

Decano de Assuntos Comunitários – DAC/UnB
Prof. Dr. André Luiz Teixeira Reis

Decana de Administração – DAF/UnB
Profª. Drª. Maria Lucilia dos Santos

Decana de Planejamento e Orçamento – DPO/UnB
Profª. Drª. Denise Imbroisi

Diretora da Faculdade de Educação – FE
Profª Drª Lívia Freitas Fonseca Borges

Vice Diretora da Faculdade de Educação
Profª. Drª.Wivian WelIer

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/FE
Profª Drª Maria Abádia da Silva

COORDENAÇÃO NACIONAL

Deise Mancebo (UERJ)
João dos Reis Silva Júnior (UFSCar)
João Ferreira de Oliveira (UFG)
José Vieira de Sousa (UnB)

COMISSÃO GERAL LOCAL

José Vieira de Sousa (UnB) – Coordenador
Mônica Castagna Molina (UnB) – Vice-Coordenadora
Claudia Maffini Griboski (UnB) – Presidente do Comitê Científico

COMISSÃO ORGANIZADORA LOCAL

Aline Lorrane de Sousa Gomes (UnB)
Arlete de Freitas Botelho (UEG)
Brunna Lepesqueur dos Santos (UnB)
Claudia Maffini Griboski (UnB) – Presidente do Comitê Científico
Cláudio Amorim dos Santos (UnB)
Daniel Azevedo Palma (UnB)
Danielle Estrela Xavier (SEEDF)
Elizana Monteiro dos Santos (UnB)
Jaciara Oliveira Leite
Jenijunio dos Santos (UnB)
Jéssica Ferreira Santos (UnB)
José Vieira de Sousa (UnB) – Coordenador Geral
Larissa Gomes Cordeiro (UnB)
Lenilda Damasceno Perpétuo (UnB)
Marcelo Fabiano Rodrigues Pereira (UnB)
Márcia Mariana Bittencourt Brito (UnB)
Maura Pereira dos Anjos (UnB/UNIFESSPA)
Micheli Suellen Neves Gonçalves (UnB)
Michelle Espíndola Batista (UnB)
Mônica Castagna Molina (UnB) – Vice-Coordenadora
Núbia Luiz Cardoso (SEEDF)
Paola Matos da Hora (UnB)
Polliana Araújo (UnB)
Queina Lima da Silva (UnB)
Sérgio Luiz Teixeira (UnB)

COORDENADORES DOS SUBPROJETOS DE PESQUISA

Subprojeto 1 – Financiamento e Expansão da Educação Superior
Prof.ª Dra. Vera Lúcia Jacob Chaves (UFPA)

Subprojeto 2 – Organização Institucional e Acadêmica na Expansão da Educação Superior
Prof.ª Dra. Stella Cecília Duarte Segenreich (UFRJ)

Subprojeto 3 – Avaliação na Expansão da Educação Superior
Prof. Dr. José Carlos Rothen (UFSCar)

Subprojeto 4 – Trabalho Docente na Expansão da Educação Superior
Prof.ª. Dra. Denise Bessa Léda (UFMA)

Subprojeto 5 – Acesso e Permanência na Expansão da Educação Superior
Prof.ª. Dra. Carina Elisabeth Maciel (UFMS)

Subprojeto 6 – Produção do Conhecimento na Expansão da Educação Superior
Profa. Dra. Karine Nunes de Moraes (UFG)

Subprojeto 7 – Educação do Campo e Expansão da Educação Superior
Prof.ª Dra. Mônica Castagna Molina (UnB)

COMITÊ CIENTÍFICO

Claudia Maffini Griboski (UnB) – Presidente
Afrânio Mendes Catani (USP)
Arlete de Freitas Botelho (UEG)
Arlete Maria Monte de Camargo (UFPA)
Carina Elisabeth Maciel (UFMS)
Carla Vaz dos Santos Ribeiro (UFMA)
Catarina de Almeida Santos (UnB)
Celia Otranto (UFRRJ)
Cláudio Amorim dos Santos (UnB) – Apoio Técnico Acadêmico
Deise Mancebo (UERJ) – Coordenadora do OBEDUC
Denise Bessa Léda (UFMA)
João dos Reis Silva Júnior (UFSCar) – Vice-Coordenador do OBEDUC
João Ferreira de Oliveira (UFG) – Vice-Coordenador do OBEDUC
José Carlos Rothen (UFSCar)
José Vieira de Sousa (UnB) – Coordenador do GT 11 – Política de Educação Superior/ANPEd
Karine Nunes de Moraes (UFG)
Maria das Graças Medeiros Tavares (UNIRIO)
Maria do Carmo de Lacerda Peixoto (UFMG)
Mário Luiz Neves de Azevedo (UEM)
Monica Castagna Molina (UnB)
Nelson Cardoso Amaral (UFG)
Olgaíses Maués (UFPA)
Otília Seiffert (UNIFESP)
Salomão Hage (UFPA)
Stella Cecília Duarte Segenreich (UFRJ)
Stela Meneghel (FURB)
Tereza Christina Mertens Aguiar Veloso (UFMT)
Vera Lúcia Jacob Chaves (UFPA)

PARECERISTA

Profa. Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva (UnB)
http://lattes.cnpq.br/9567141312757077

REVISORES DE TEXTOS

1. Ana Cristina Vieira Lopes Romeiro
2. Andressa de Sousa Silva
3. Débora Rodrigues
4. Francisco Márcio Júnior
5. Laercio Ferreira dos Santos
6. Lukelly Fernanda Amaral Gonçalves
7. Michelle Audrey
8. Rafaela Vilarinho Mesquita
9. Rayanna Ornelas Ferreira Bispo
10. Cristiane Navais Alves

Acesso e Permanência na Expansão da Educação Superior

APRESENTAÇÃO

A presente publicação é resultado do **XXV Seminário Nacional Universitas/BR: "Direito à Educação Superior Pública no Contexto da Crise Brasileira"**, realizado na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), no período entre 17 e 19 de maio de 2017. O evento contou com a participação de pesquisadores que compõem a Rede Universitas/BR, vinculados a um expressivo número de universidades brasileiras públicas e privadas. Desse grupo também participam estudantes de diversos programas de pós-graduação – mestrandos e doutorandos –, além de alunos de graduação envolvidos na discussão de políticas, programas e ações relativas à expansão da educação superior no Brasil.

A proposição do Seminário ocorreu a partir da rede de pesquisadores da Rede Universitas/BR – Observatório da Educação (OBEDUC) "Políticas da Expansão da Educação Superior" e do Grupo de Trabalho 11: Política de Educação Superior da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd.

Os textos apresentados na obra traduzem resultados de estudos desenvolvidos no âmbito do Projeto Integrado "Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil"/OBEDUC, estruturado em sete subprojetos. Em cada um desses subprojetos foram apresentados artigos, selecionados previamente por um Comitê Científico, designado pela Coordenação Local do evento. Considerando o elevado número e a qualidade dos artigos produzidos a partir da temática central "Direito à Educação Superior Pública no Contexto da Crise Brasileira", os trabalhos apresentados durante o Seminário foram organizados na presente publicação, que está estruturada em cinco *e-books*.

Nos diferentes subprojetos se discutem questões relacionadas às transformações verificadas no campo da educação superior brasileira e ao papel das novas regulações que acabam por estimular, ainda mais, a expansão privada. Os artigos oportunizam analisar criticamente a conjuntura brasileira atual e seus impactos no campo, destacando graves riscos em relação à conquista do direito à educação superior pública no País.

Nessa perspectiva, a presente publicação visa ampliar a discussão dos dilemas, impasses e problemas emergentes na educação superior do Brasil. Nos diversos textos que compõe ganham destaque, dentre outras questões, a privatização da produção do conhecimento e a desestruturação da carreira dos docentes das instituições públicas de educação superior, considerando o contexto da crise brasileira, a conjuntura atual e os seus impactos nesse nível educacional.

O **Livro 1** apresenta artigos vinculados aos *Subprojetos 1 – Financiamento na Expansão da Educação Superior e 3 – Avaliação na Expansão da Educação Superior*. Os artigos relativos ao primeiro subprojeto abordam, dentre outras questões, os retrocessos em relação ao financiamento das universidades públicas. Por sua vez, os textos produzidos no âmbito do segundo subprojeto mencionado abordam a centralidade que a avaliação tem ganhado, nos últimos tempos, sobre a educação superior como um todo. Considerando os marcos teóricos e legais da avaliação, problematizam concepções, pressupostos e objetivos da avaliação, tendo em vista o contexto histórico da sua implementação e seus impactos nas esferas educacional, bem como a relação com a nova regulação da educação superior.

O **Livro 2** é composto por artigos produzidos por pesquisadores vinculados ao *Subprojeto 2 – Organização Institucional e Acadêmica na Expansão da Educação Superior*. Seus artigos revelam preocupação com a compreensão do sentido e alcance dos avanços das políticas privatistas e dos graves retrocessos na conquista da democracia e da autonomia institucional, elementos que apresentam riscos ao direito à educação superior pública. Além disso, abordam temáticas como a mercantilização da educação superior e as mais recentes expressões do gerencialismo como novas formas de regulação do campo da educação superior.

O **Livro 3** está organizado com artigos vinculados ao *Subprojeto 4 – Trabalho Docente na Expansão da Educação Superior*. Em seu conjunto, os textos possibilitam refletir sobre o trabalho de professores e gestores e as implicações de suas atividades acadêmicas e de gestão sobre o cotidiano das instituições de educação superior, bem como seus reflexos sobre a sociedade. Os efeitos do processo de expansão da educação superior sobre o trabalho e subjetividade docente também ganham espaço no debate proposto, à luz de questionamentos sobre a persecução da excelência acadêmica e de modelos de gestão que impactam o real sentido do trabalho dos professores.

O **Livro 4** é constituído por artigos de autoria de pesquisadores do *Subprojeto 5 – Acesso e Permanência na Expansão da Educação Superior*. Esse

livro destaca a produção do conhecimento relacionado ao tema políticas públicas para a expansão da educação superior, e seus desdobramentos por meio dos programas federais, especialmente o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). O par acesso e permanência no contexto da educação superior brasileira ganha relevo nas discussões, a partir das produções científicas que envolvem as categorias expansão, democratização do acesso, e permanência em cursos superiores. Além disso, enfatizam-se os efeitos provocados pelos programas de assistência estudantil e os limites das políticas institucionais no atual contexto político brasileiro.

Por fim, o *Livro 5* está organizado com artigos vinculados ao *Subprojeto 6 – Produção do conhecimento na expansão da educação superior* e *7 – Educação superior do campo*. Os textos do primeiro subprojeto mencionado enfatizam a política de expansão da educação superior e suas contribuições para a qualificação da educação brasileira, em seus dois níveis – básica e superior. Caracterizam, também, as mudanças presentes nas identidades, nos papéis sociais, na organização e na gestão universitária, bem como percursos institucionais, trajetória da pesquisa e produção científica, políticas de internacionalização e perspectivas de qualidade acadêmica. Enquanto isso, os artigos produzidos por pesquisadores do segundo subprojeto apresentam reflexões que, partindo das diretrizes curriculares do Curso de Licenciatura de Educação do Campo, problematizam as políticas de formação de educadores na perspectiva da relação que se estabelece entre universidade e educação básica do campo. Além disso, investigam o contexto da expansão da Educação Superior do Campo, considerando as mudanças políticas, sociais e institucionais em curso, advindas da reforma do Estado Brasileiro.

Cabe destacar que o conjunto dos cinco livros caracteriza-se como uma oportunidade de agregar pesquisadores, graduandos, pós-graduandos em torno da temática da Expansão da Educação Superior, em especial sobre a questão do direito à educação superior pública no contexto da crise brasileira. Revela, substantivamente, a preocupação dos pesquisadores que participaram do XXV Seminário Nacional da Rede Universitas/BR com as políticas nacionais e internacionais de educação superior formuladas e implementadas no contexto da sociedade mundializada e sua relação com a produção do conhecimento e da ciência.

Nessa perspectiva, os resultados de pesquisas, consolidados nos cinco livros antes comentados, constituem elemento fomentador do debate científico e fortalecedor das investigações desenvolvidas nas diversas temáticas neles

abordadas. Enfim, mais do que dar visibilidade à produção do XXV Seminário Nacional da Rede Universitas/BR, essas publicações pretendem contribuir para os avanços na área, oportunizando reflexões e provocando novos diálogos sobre os rumos da expansão da educação superior brasileira.

José Vieira de Sousa – Universidade de Brasília
Arlete de Freitas Botelho – Universidade Estadual de Goiás
Claudia Maffini Griboski – Universidade de Brasília
(Organizadores)

SUMÁRIO

A política de cotas raciais na Universidade de Brasília 19
Amanda Vanessa Pereira de Assunção
Danielle Xabregas Pamplona Nogueira
Catarina de Almeida Santos

A política de cotas étnico-raciais da UEMS sob o foco da gestão: perspectivas avaliativas 37
Ana Luisa Alves Cordeiro

Mapeamento do tema Reuni encontrado em teses, dissertações e em artigos em periódicos 58
Ana Maria da Silva Magalhães
Giselle Cristina Martins Real

Os caminhos que nos levam à universidade: acesso e permanência de estudantes do curso de licenciatura em educação do campo – Ciências Agrárias da UFRB. 75
Carlos Adriano da Silva Oliveira
Priscila Brasileiro Silva do Nascimento
Silvana Lúcia da Silva Lima
Lourival Alves Barreto
Roseni Souza da Silva
Sidnara Ribeiro Sampaio

Modelo de gestão da educaçãoo superior privada brasileira 95
Claudia Mara Stapani Ruas

Acesso e permanência nas produções científicas do GT11 ANPEd – (2010 – 2015) 110
Edineide Jezine
Jailson Batista dos Santos
Maria Gislhaynne da Silva Santos

Democratização do acesso à educação superior no Distrito Federal e entorno 124
Erlando da Silva Rêses
João Flávio Castro Moreira

Pós-Populares: democratização do acesso à pós-graduação em universidade pública pelo chão da pesquisa 143
Erlando da Silva Reses
Márcia Mariana Bittencourt Brito
Lenilda Damasceno Perpétuo
Walace Roza Pinel

O programa bolsa permanência na UFGD e os desafios para a garantia de direitos 154
Eugenia Portela de Siqueira Marques
Giselle Cristina Martins Real
Jonas de Paula Oliveira

A bolsa permanência na UFMS entre 2013 e 2015 172
Felipe Vieira Gimenez
Carina Elisabeth Maciel

Adaptação à universidade: dificuldades e estratégias de permanência de estudantes oriundos de escolas públicas 192
Hellen Cristina Xavier da Silva
Maísa Aparecida de Oliveira
Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes

O Programa Ciências sem Fronteiras na Universidade de Brasília: reflexões sobre a democratização da educação superior 205
Juliana Amorim Horta Barbosa da Silva
Danielle Xabregas Pamplona Nogueira

Assistência estudantil: a política de moradia em foco 219
Letícia Pereira de Sousa
Maria do Carmo de Lacerda Peixoto

Internacionalização e concluintes da graduação no Brasil: perfil demográfico e as políticas democratizantes. 238
Marilia Morosini
Claudia Maffini Griboski

Os fatores que dificultam e/ou contribuem para a permanência de negros e indígenas nos cursos de graduação da UFGD-MS 252
Maria Aparecida Pereira dos Santos Ribeiro
Eugenia Portela de Siqueira Marques
Mauricio José dos Santos Silva

Desafios da permanência para estudantes com vulnerabilidades socioeconômicas no contexto da educação superior pública 269
Roseli Souza dos Reis Nunes
Tereza Christina Mertens Aguiar Veloso

Paradoxos e estratégias de adaptação na trajetória acadêmica discente em relação ao PBL no curso de Medicina da UFSCAR 292
Silvia Helena Pienta Borges Barbosa
Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes

O Plano Nacional de Educação (2014-2024) e a meta da educação superior: uma análise dos indicadores da meta na região Centro-Oeste 308
Jhessica Letícia Kirch
Tereza Christina Mertens Aguiar Veloso

A permanência em cursos e o programa de apoio ao estudante com deficiência na UFPB. 325
Lidiane Ramos da Silva
Edineide Jezine

O sistema de cotas para o acesso de pardos e pretos à educação superior: a importância da banca avaliadora de fenótipo 343
Eugenia Portela de Siqueira Marques
Fabiana Corrêa Garcia Pereira de Oliveira

A permanência na educação superior, os índices de sucesso e as medidas adotadas para sua melhoria. 359
Douglas Ehle Nodari
Elizeth Gonzaga dos Santos Lima

Acesso e conclusão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) – 1996 a 2014: políticas de educação superior no século XX 378
Pedro Henrique Laperuta
Carina Elisabeth Maciel

Perfil dos ingressantes na Universidade do Estado de Mato Grosso: implicações do SISU no processo de democratização do acesso 394
Luiz Francisco Borges
Elizeth Gonzaga dos Santos Lima
Fernando Cezar Vieira Malange

Acesso, permanência e sucesso escolar de alunas(os) nos cursos de licenciatura de Ciências Humanas da UFPB 417
Edineide Jezine
Geovânia da Silva Toscano
Jislayne Fidelis Felinto

A política de cotas raciais na Universidade de Brasília

Amanda Vanessa Pereira de Assunção
Danielle Xabregas Pamplona Nogueira
Catarina de Almeida Santos

Resumo: Em 2003, a Universidade de Brasília (UnB) lançou o Plano de Metas de Integração Social, Étnica e Racial da UnB. Como desdobramento desse Plano, em 2004, foi implementada a política de cotas raciais na Universidade, com o objetivo de proporcionar acesso mais igualitário para alunos negros em todos os cursos ofertados. A política de cotas raciais definiu que 20% das vagas dos cursos seriam reservadas, para o sistema de cotas raciais, aos alunos que se declarassem negros ou pardos. Assim, o presente artigo analisa a política de cotas raciais na UnB, no período de 2002 a 2017. Na análise, em que pese carecer de estudos mais detalhados, já traremos alguns dados e problematizações do impacto que a Lei 12.711/2012 trouxe para o acesso das pessoas negras na UnB, tendo em vista que essa instituição já tinha um programa de cotas raciais desde 2004. Para tanto foi realizada uma pesquisa documental, na qual foram analisados relatórios institucionais que continham dados a respeito do acesso de negros na UnB e da demanda de candidatos ao sistema de cotas raciais. Concluiu-se que o programa de cotas raciais na UnB contribuiu para aumentar o acesso de alunos negros à universidade e redistribuí-los entre os cursos, além de mostrar que os candidatos negros buscam cursos de menor prestígio social e, de forma crescente, cursos da área de saúde.

Palavras-chave: Educação superior; Acesso; Cotas Raciais; UnB.

Segundo Bobbio (1992), a garantia dos direitos do homem não é um problema filosófico e, sim, político. Não temos problemas para justificá-los, mas para protegê-los, tendo em vista que, para o autor, quando se trata de "enunciá-los, o acordo é obtido com relativa facilidade, independentemente

do maior ou menor poder de convicção de seu fundamento absoluto; quando se trata de passar à ação, ainda que o fundamento seja inquestionável, começam as reservas e as oposições" (BOBBIO, 1992, p. 24).

Em se tratando dos Direitos Humanos, há consenso que a Educação é um dos direitos mais fundamentais, pois é base para garantia dos demais direitos. A Declaração dos Direitos Humanos, de 1948, declarou que todo cidadão tem direito à educação e que esta tem como objetivo primordial o pleno desenvolvimento do ser humano.

No caso brasileiro, a Educação enquanto direito de todos, declarado em lei, é muito recente e sofreu avanços e retrocessos no decorrer da história. Estudos, como os do Cury (2002) e Oliveira (2007), demonstram que, no Brasil, o ensino primário é reconhecido como direito somente a partir de 1934 e que o direito à Educação só aparece de forma mais ampla na Constituição de 1988. No entanto a concretização desse direito, em um país de profundas desigualdades sociais e econômicas, não tem sido fácil, em que pesem as lutas constantes dos movimentos sociais e dos demais atores envolvidos na busca pela garantia da Educação.

As disparidades de acesso aos bens culturais e a negação dos direitos se concretizam na exclusão social e racial que tem se perpetuado na sociedade onde vivemos. Nesse sentido, com o processo de redemocratização do país, com a intensificação das lutas dos movimentos sociais pela garantia e expansão dos direitos, incluindo o movimento negro, a partir da década de 1990, foram desencadeadas políticas de ações afirmativas que culminaram na elaboração e na implementação de políticas específicas em benefício da população negra, sobretudo as políticas de cotas raciais. Essa luta se justifica, tendo em vista que os processos de exclusão dos negros, no Brasil, de toda gama de direitos sociais resultaram em uma dívida tão grande que, apesar dos avanços da última década, muito, ainda, há que ser feito pela inclusão dos negros nos diferentes espaços da sociedade, inclusive no educacional.

Nessa perspectiva, a criação do Programa Diversidade na Universidade (Lei 10.558/2002), no âmbito do Ministério da Educação (MEC), com a finalidade de implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afrodescendentes e dos indígenas brasileiros, pode ser apontado como uma ação importante nessa lógica de inclusão.

As lutas do movimento negro, apoiadas por alguns parlamentares, associações científicas e entidades da sociedade civil, resultaram na aprovação

da Lei 12.711/2012, que estabelece a reserva de vagas, em universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, às cotas (50% do total de vagas da instituição) para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. A citada lei estabelece, ainda, que parte dessas vagas sejam preenchidas por autodeclarados pretos, pardos, indígenas e por pessoas com deficiência, a partir da alteração feita pela Lei 13.409, de 2016.

Dados da Secretaria de Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) mostraram que, com a adoção da Lei 12.711/2012, no ano de 2014, 20% do total de vagas ofertadas pelas universidades federais (48.676) foram ocupadas por estudantes declarados pretos, pardos e indígenas, enquanto que 23% do total de vagas ofertadas pelos Institutos Federais (12.055) foram ocupadas por estudantes da mesma raça e etnia.

Na Universidade de Brasília (UnB), a política de cotas raciais foi iniciada em 2004, quando 20% das vagas dos cursos foram reservadas, para o sistema de cotas raciais, aos alunos que se declarassem negros ou pardos. Assim, o presente artigo analisa a política de cotas raciais na UnB, no período de 2002 a 2017. Na análise, em que pese carecer de estudos mais detalhados, já traremos alguns dados e problematizações do impacto que a Lei 12.711/2012 trouxe para o acesso das pessoas negras na UnB, tendo em vista que essa instituição já tinha um programa de cotas raciais desde 2004.

Os dados aqui analisados foram levantados nos editais dos concursos de vestibular, relatórios de demandas por vagas e no relatório sobre os 10 anos do Sistema de Cotas para Negros na UnB.

Políticas sociais e o negro na universidade

O conceito de política social engloba a busca de melhoria na qualidade de vida da população, partindo da garantia de direitos sociais, entre eles, a Educação. Para assegurar que todos os membros do Estado tenham acesso a esses direitos, as políticas públicas sociais podem ser universais ou focalizadas.

Em relação às políticas universais, Kerstenetzky (2006) frisa que estas economizam vários recursos na alocação do gasto social, em particular, os custos associados ao desenho minucioso, à implementação e ao monitoramento de políticas focalizadas e à posterior avaliação dos impactos, necessária à correção incremental de "vazamentos" ou "exclusões" indevidos. Para Barco (2010), as políticas focalizadas são parte da relação entre Estado, família e mercado para atingir o bem-estar e objetivam: reduzir o gasto

social; gerir, eficientemente, os recursos do Estado; e criar uma rede de segurança social mínima.

As políticas consideradas focalizadas podem se subdividir em três categorias: residual, condicional e reparatória. Segundo Kerstenetzky (2006), a residual está intimamente ligada ao modelo neoliberal; a condicional está voltada à boa utilização dos recursos públicos a fim de garanti-los às áreas carentes, e a reparatória ou redistributiva, que visaria alguns grupos a fim de se garantir a igualdade aos direitos sociais.

A partir do entendimento de política reparatória, dois conceitos merecem ser tratados: compensação e emancipação. De acordo com Feliciano e David (2014), a compensação se define como uma forma de se extinguir uma obrigação entre os sujeitos da relação obrigacional (este termo é usado no sentido de equilibrar); e a emancipação, como o ato de equiparar o padrão legal de cidadãos, oportunizando a igualdade de *status* de cidadãos em relação ao Estado.

Moraes (2009) afirma que as ações afirmativas são exemplos de medidas compensatórias, pois visam garantir e promover os direitos de igualdade de oportunidades combinados ao reconhecimento de um tratamento desigual para os desiguais. Sendo assim, são ações destinadas a grupos com pertencimento étnico-racial que se encontram sub-representadas em virtude de discriminação sofrida no passado, ainda, fortemente presente na sociedade.

Com base nos conceitos apresentados, o sistema de cotas raciais se apresenta como uma política compensatória, tendo em vista que essa política busca a equiparação de direitos entre negros e brancos, além da quebra de culturas e crenças que colocam o negro como inferior ao branco. Assim, a política de cotas raciais visa reparar danos de gerações passadas, voltada a negros. É, também, política reparatória, relacionada a políticas universais focadas na atenção a direitos sociais, buscando a diminuição dos impactos causados pela criação de uma cultura injusta, como se observa no caso racial, sobretudo no contexto educacional.

No entanto o acesso de negros à Educação superior, por meio do sistema de cotas, não apresenta consenso entre os autores. Cardoso (2008) mostra que, no Brasil, existem três grandes argumentos que cercam a polêmica acerca das cotas raciais, que são: 1) noções de meritocracia que alegam que as vagas da universidade devem ser destinadas somente aos mais aptos; 2) disputa racial, o sistema cria uma espécie de ódio entre dois grupos – os que têm

direito ao privilégio e os que não têm; 3) o método de aprovação no sistema é alvo de discussões.

Uma das críticas à reserva de vagas baseia-se no argumento de que deficiências na formação escolar anterior dos cotistas consistiriam em ameaça à qualidade do ensino universitário, mas o argumento não tem encontrado apoio em dados empíricos sobre o rendimento no curso de cotistas em várias universidades (VELLOSO, 2009). Os resultados do primeiro semestre de estudos dos aprovados na UnB, em 2004, revelaram que, no conjunto de todos os alunos, mais de 1/3 dos cotistas se situavam na metade superior da distribuição do índice de rendimento acadêmico em seus respectivos cursos, ao lado dos melhores estudantes aprovados pelo Sistema Universal (VELLOSO, 2006 apud VELLOSO, 2009).

A política de cotas raciais, então, se efetiva com o ideal de incentivar alunos negros a buscar o ingresso na universidade pública, visando reverter uma das formas de racismo encontradas na sociedade moderna. Apesar de ser um sistema que, com o passar dos anos, passou por modificações em busca da redução de falhas na aceitação de candidatos ao sistema, os critérios de seleção, ainda, levam a contradições acerca da chamada institucionalização do racismo.

Mesmo com as discussões antagônicas que cercam esse tema, a política de cotas raciais em universidades públicas tem se apresentado como uma tentativa de expandir o acesso desse grupo à Educação superior, de modo a diminuir as desigualdades raciais e sociais.

As formas de ingresso na Universidade de Brasília e a criação do sistema de cotas para negros

A principal forma de ingresso à UnB ao longo dos anos se consolidou por meio de vestibular tradicional – aplicado desde sua fundação, em 1962 – cuja prova é elaborada pela própria instituição. Desde 2014, a prova deixou de ser aplicada duas vezes ao ano, passando a se realizar apenas para ingresso de estudantes no segundo semestre, em razão da adesão da universidade ao Sistema de Seleção Unificado (Sisu). Atualmente, o concurso vestibular se subdivide em três sistemas concorrenciais: Sistema Universal, Sistema de Cotas para Escolas Públicas e o Sistema de Cotas para Negros da UnB.

Outro sistema de ingresso é o Programa de Avaliação Seriada (PAS), que foi criado pela UnB, em 1996, como alternativa ao ingresso na universidade. Objetiva é integrar a Educação básica e superior para promover melhorias na qualidade do ensino, realizado no 1º semestre do ano,

ocorrendo ao final de cada série do ensino médio. O ingresso, também, pode ser por meio do processo de seleção destinado a candidatos interessados em cursos oferecidos pela UnB na modalidade de Educação a Distância (EaD), por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Também, como forma de ingresso, o Sistema de Seleção Unificada (Sisu) é realizado no primeiro semestre de cada ano e utiliza a nota do último Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) para classificar os candidatos à vaga no ensino superior público.

Há, ainda: 1) o *Sistema de Vagas Remanescentes* – seleção específica para preenchimento de vagas que não foram ocupadas nos processos de seleção aplicados anteriormente, como PAS e Sisu, ocorrendo no 1º semestre do ano; 2) *Vestibular para Licenciatura em Educação no Campo* – processo de seleção destinado a ampliar a oferta de vagas no ensino superior público com o objetivo de formar professores para atuar na educação básica em escolas do campo na região do Distrito Federal (DF) e do Goiás (GO), ocorrendo no 2º semestre de cada ano; e 3) o chamado *Vestibular Indígena* – processo de seleção destinado à inclusão de estudantes indígenas que vivem em comunidades espalhadas pelo interior do país, ocorrendo no 1º e 2º semestres de cada ano.

O sistema de cotas na UnB teve o marco inicial na III Conferência Mundial contra o Racismo, em 2001. Segundo Barros (2002), a conferência visava mapear as distintas formas de racismo, identificar os grupos étnicos e raciais mais sujeitos aos efeitos de sua manifestação, como também propor ações aos Estados-membros e aos órgãos das Nações Unidas, buscando-se evidenciar as lutas contra a opressão e o combate ao racismo no plano global. Tratou, também, sobre as "intolerâncias correlatas", como um oportuno ponto de entrada para a ampliação da discussão sobre a multiplicidade de opressões relativas à orientação sexual e aos direitos sexuais, estando entre as propostas a adoção de cotas ou outras medidas afirmativas que promovessem o acesso de negros às universidades públicas.

No contexto dessa Conferência, o *Caso Ari* se apresentou como elemento motivador para a discussão de cotas na UnB.

> Em 1998, o aluno Arivaldo Lima Alves, estudante do curso de doutorado do Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília (UnB), foi reprovado em uma disciplina obrigatória. Em 20 anos daquele programa de pós-graduação, foi o primeiro aluno a ser reprovado. Dois anos após a reprovação, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão forçou o departamento a rever a menção e

> Arivaldo foi aprovado. O episódio, conhecido como "Caso Ari", estimulou o orientador de Arivaldo, o professor José Jorge de Carvalho, a elaborar no ano seguinte a primeira proposta de cotas. (AGÊNCIA UnB, 2009)

Os fatos mencionados impactaram a criação do edital de cotas para negros em universidades federais. No dia 8 de março de 2002, os professores do Departamento de Antropologia da UnB José Jorge de Carvalho e Rita Laura Segato apresentam ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UnB um documento de 70 páginas provando a discriminação racial e defendendo as cotas. Como resultado dessas ações, em 6 de junho de 2003, foi lançado o Plano de Metas de Integração Social, Étnica e Racial da UnB, que inclui o acesso e a permanência de negros e indígenas, via política de ação afirmativa e programa de apoio ao ensino público do Distrito Federal, e aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe) da UnB. Tem como objetivos: "[...] atender à necessidade de gerar, na Universidade de Brasília, uma composição social, étnica e racial capaz de refletir minimamente a situação do Distrito Federal e a diversidade da sociedade brasileira como um todo" (CARVALHO, 2002, p. 12).

O Plano de Metas possui três pontos básicos: 1) o acesso de negros e indígenas, via política de ação afirmativa; 2) a permanência do estudante que ingressa, via política de ação afirmativa; 3) o programa de apoio ao ensino público do Distrito Federal.

O sistema de cotas raciais na UnB começou a vigorar no segundo semestre de 2004, quando os candidatos poderiam concorrer pelo Sistema Universal ou pelo sistema de cotas, que oferecem, respectivamente, 80% e 20% das vagas de cada curso, tendo como limite de vigência o primeiro semestre de 2014, ao completar dez anos de existência.

Em 2004, primeiro ano de implementação das cotas raciais no vestibular na UnB, o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontou que existia, no DF, 2.337.078 pessoas, sendo 1.028.034 brancas, 1.286.749 pessoas pretas e pardas, 13.251 de cor/raça amarela e 8.624 pessoas indígenas. As demais 420 não declaram raça ou cor.

Já, em 2012, os dados da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) do Distrito Federal, realizada pela Companhia de Planejamento do *Distrito Federal* (Codeplan), apontam que, em 2011, o DF tinha uma população estimada de 2.556.149, sendo que a maioria era constituída por negros. Os não negros representavam 46,0%, enquanto os indígenas menos de 0,1%. No quesito escolaridade, no entanto, os dados apontavam que, do

total de negros (1.378.405), 4,4% eram analfabetos, incluindo os que sabem apenas ler e escrever e os que possuem alfabetização de adultos, e apenas 9,7% possuíam ensino superior completo.

Tanto os dados da Codeplan quanto os dados do IBGE demonstram que a população do DF é composta, na sua maioria, por pessoas negras. Apontam, ainda, o baixo percentual de acesso da população negra à Educação superior. Nesse sentido, ter uma política que favoreça a entrada dessa população na única universidade pública do DF torna-se uma questão de justiça social.

Esses dois marcos históricos são importantes, tendo em vista que 2004 marca o primeiro ano de cotas raciais na UnB e ano de 2012 marca a aprovação da Lei 12.711/2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e institui o sistema de cotas sociais e raciais.

O sistema de cotas e o acesso de pessoas negras na Universidade de Brasília

A efetivação do Sistema de Cotas para Negros na UnB se deu a partir do vestibular do segundo semestre de 2004 e, no seu nascedouro, já estava previsto que, 10 anos depois, haveria uma revisão da política. Dessa forma, no primeiro semestre de 2014, ela seria avaliada para definição da sua continuidade e em quais moldes isso se daria. O relatório de avaliação, elaborado em 2013 pelo Decanato de Ensino de Graduação, aponta que, entre o segundo semestre de 2004 e o primeiro semestre de 2013, 64.683 candidatos se inscreveram no vestibular da UnB pelo Sistema de Cotas para Negros.

Durante os 10 anos, o sistema de cotas raciais sofreu algumas modificações. Assim que o programa foi implementado, o candidato que quisesse concorrer às vagas reservadas para o sistema de cotas deveria se apresentar nos postos de inscrição situados na UnB, com uma ficha de inscrição preenchida. No posto de atendimento da universidade, o candidato seria fotografado e teria a sua foto anexada à ficha de inscrição que passaria por uma banca examinadora, que procedia análise antes da realização do vestibular (Relatório UnB/Cespe, 2013).

A partir do primeiro semestre de 2008, o candidato que desejasse concorrer às vagas reservadas para o sistema de cotas raciais deveria se submeter a uma entrevista com uma banca avaliadora. Essa entrevista ocorreria após a realização do vestibular e o candidato se submeteria a

responder a algumas perguntas, tais como "*você se considera negro?*", além de ter a ciência de que a entrevista seria gravada (Relatório UnB/Cespe, 2013). A mudança no modo de avaliação ocorreu devido ao caso dos gêmeos univitelinos Alan e Alex, no qual Alan foi aceito pelos critérios da universidade e Alex não.

De acordo com o relatório de avaliação do sistema de cotas,

> No primeiro momento de vigência do sistema, do 2º/2004 ao 2º/2007, 26.802 candidatos concorreram por esse sistema. No segundo momento, do 1º/2008 ao 1º/2013, quando foi instituída a entrevista pessoal com uma banca avaliadora, foram 37.881 candidatos. Considerando-se os dois momentos, foram homologados 34.679 candidatos no sistema e cotas para negros, o que corresponde a aproximadamente 53,6% do total de inscritos. (UnB, 2013, p. 6)

Entre o segundo semestre de 2004, quando entrou em vigor o Sistema de Cotas para Negros, e o segundo de 2012, 36.896 alunos ingressaram na universidade por meio do concurso vestibular, sendo 30.623 pelo Sistema Universal e 6.273 pelo de Cotas para Negros (UnB, 2013)

Tabela 1: Número de inscritos e homologados no Sistema de Cotas para Negros na UnB (2004-2012)

Vestibular	Nº de inscritos	Nº de homologados
2º de 2004	4.385	4.194
1º de 2005	4.913	4.300
2º de 2005	3.816	2.241
1º de 2006	2.454	2.473
2º de 2006	3.901	2.006
1º de 2007	3.660	1.831
2º de 2007	3.673	2.228
1º de 2008	4.083	1.136
2º de 2008	2.713	1.259
1º de 2009	3.262	901
2º de 2009	3.416	1.291
1º de 2010	3.577	1.117

Vestibular	Nº de inscritos	Nº de homologados
2º de 2010	3.339	1.522
1º de 2011	3.815	1.590
2º de 2011	3.702	2.045
1º de 2012	3.933	1.693
2º de 2012	3.032	1.617
1º de 2013	3.009	1.235
Total	64.683	34.679

Fonte: UnB (2013).

Como pode ser observado nos dados da tabela 1, das 34.679 pessoas negras que tiveram suas inscrições homologadas, apenas 18% foram aprovadas e ingressaram na universidade. No entanto, nesse mesmo período, foram registradas 30.623 matrículas pelo Sistema Universal, o que demonstra que os 20% estabelecidos no sistema de cotas foram garantidos, quando feita a análise em relação ao quantitativo que ingressaram pelo Sistema Universal. No entanto, ao se analisar o quantitativo de vagas ofertadas, vale ressaltar o destaque feito pela comissão que fez avaliação do sistema de cotas, quando destaca que

> O ingresso pelo PAS ficou excluído do sistema de cotas e para ele são reservadas 25% do total de vagas ofertadas pela UnB. Como consequência dessa exclusão, a UnB implementou, de fato, apenas 15% de cotas ao longo de dez anos e não 20%, conforme consta no plano de metas votado pelo CEPE. Vale lembrar que o plano não faz nenhuma restrição ao PAS, o que indica que se tratava de reservar 20% de todas as vagas ofertadas pela instituição para o sistema de cotas para negros. (UnB, 2013, p. 37)

Ao fazer essa observação, a comissão destacou que não está se contrapondo à existência do PAS, mas informando aos Conselheiros que há passivo de 5% do total de vagas ofertadas em dez anos que a UnB deveria ter oferecido à comunidade negra brasileira e distrital, por não ter aplicado integralmente a decisão do Cepe.

Por fim, o relatório concluiu que a avaliação do sistema de cotas raciais (2004 a 2012) foi positiva, indicando que: "a UnB já inclui, em 2012, um total de 41% de estudantes negros (o que é mais do que o dobro do que ela incluía no ano 2000, antes da implantação das cotas)" (UnB, 2013, p. 37).

Corroborando essa conclusão, Cardoso (2008), ao analisar a demanda, o desempenho no vestibular, o rendimento acadêmico e o índice de evasão dos alunos cotistas que ingressaram nos vestibulares de 2004, 2005 e 2006 da UnB, mostra que existiam cursos em que nenhum aluno negro ingressava, tais como relações internacionais, arquitetura, desenho industrial, história, engenharia mecatrônica, física. Com a implementação das cotas raciais, cursos que possuíam essa defasagem de alunos negros passaram a receber alunos negros a cada semestre, construindo um espaço mais igualitário na universidade.

A respeito dessa questão, a partir dos dados do relatório de avaliação, foi possível constatar que as cotas alcançaram o percentual de 20% das vagas no período avaliado em cursos, como Medicina, Relações Internacionais e Direito. Disso, pode-se dizer que, nesses cursos, por um lado, o sistema de cotas foi bastante efetivo, no sentido de proporcionar o ingresso de negros que outrora não era possível. Por outro lado, em cursos como Educação Física e Música alcançaram percentuais de efetividade baixos (aproximadamente 6%), sendo justificado pelo fato de que os candidatos negros obtiveram o mesmo ou melhor desempenho no vestibular que os candidatos do Sistema Universal, o que torna as cotas pouco efetivas.

Outro destaque está no fato de que o Relatório de Avaliação do Sistema de Cotas para Negros na UnB registrou a preocupação com a implementação da Lei 12.771/2012 na UnB, por considerar que "ela significa um retrocesso enquanto política de inclusão étnica e racial quando comparada com o sistema de cotas específico da UnB que, por sua vez, é amplamente reconhecido como o mais avançado nacionalmente. (UnB, 2013, p. 37).

Ao considerar a preocupação indicada no referido relatório, os dados, a seguir, possibilitam analisar o Sistema de Cotas para Negros na UnB, no contexto da implementação da Lei 12.771/2012.

A lei de cotas socais e raciais e os impactos no sistema de cotas para negros na Universidade de Brasília

A Lei Federal 12.711, conhecida como Lei de Cotas, é, sem dúvida, um grande avanço e fruto da luta dos movimentos sociais e do negro, para garantir o acesso de parte da população que, sempre, esteve excluída do ensino superior. No entanto, quando analisada no âmbito na UnB ou de outras instituições com sistemas de cotas semelhantes, ela precisa ser problematizada.

No caso específico da UnB, alguns dados podem revelar que a implementação da lei significa um retrocesso enquanto política de inclusão

étnica e racial, quando comparada com o sistema de cotas específico da UnB, reconhecido por ser mais avançado do que o previsto na lei federal.

Certamente, é necessário fazer um estudo mais detalhado com levantamento e análise dos dados de ingresso de pessoas negras e pardas na UnB, pós-implementação da chamada lei das cotas sociais e raciais para termos conclusões mais significativas. Porém alguns dados que apresentaremos a seguir indicam que, no caso especifico da UnB, há a tendência de retrocedermos, ao invés de avançamos, com a implementação da lei federal.

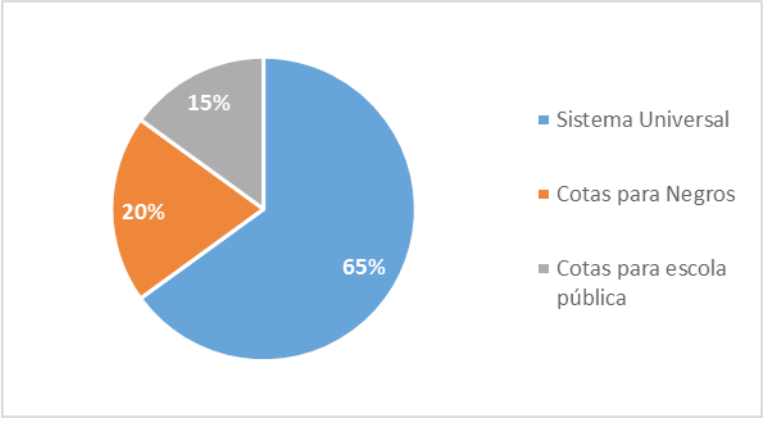
O 1º vestibular de 2013 é o primeiro processo seletivo após a vigência da citada legislação, quando, ainda, não havia a obrigatoriedade de aplicação da totalidade do percentual definido em lei, tendo em vista que o Decreto 7.824/2012, que regulamenta a lei em questão, define que as instituições federais teriam até 30 de agosto de 2016 para o cumprimento integral do disposto no decreto, ou seja, a implementação de no mínimo, 25% da reserva de vagas a cada ano.

Nesse sentido, o gráfico 1 mostra como, naquele ano, ficaram distribuídas as vagas no concurso vestibular.

Pelos dados do gráfico, pode-se perceber que a instituição destinou 35% das vagas para os sistemas de cotas, sendo 20% para o sistema próprio e 15% para as cotas definidas na lei. Assim, para o Sistema Universal restaram 65% das vagas. Tendo em vista que foi ofertada um total de 2.092 vagas no vestibular do primeiro semestre de 2013, isso significa que 421 vagas foram para o Sistema de Cotas para Negros, 305 para escola pública e 1.366 para o Sistema Universal. A universidade recebeu 24.651 inscrições, sendo 633 para vagas destinadas a escolas públicas, 1.35 para o Sistema de Cotas para Negros e 22.783 para o universal (UnB, 2013).

É necessário destacar a importância do sistema de cotas, de acordo com os dados da tabela 2. Esses dados revelam que, dos 224 aprovados no Sistema de Cotas para Escolas Públicas, 158 não passariam se o sistema não existisse. Já dos 275 que foram aprovados no Sistema de Cotas para Negros, apenas 27,6% entrariam na UnB, caso a instituição não trabalhasse com esse sistema.

Gráfico 1: Distribuição percentual das vagas do 1º vestibular 2013 da UnB



Fonte: UnB (2013).

Outra análise relevante trata da comparação entre a oferta de vagas para cursos de graduação, em diferentes momentos dos sistemas de cotas na UnB. A tabela 3 retrata a oferta de vagas nos vestibulares da UnB em 2012 (ano que a Lei 12.711, ainda, não estava em vigor), em 2013 (ano que a universidade implementou e lei parcialmente), 2016 (quando a lei teve que ser implantada na sua totalidade) e 2017 (com a implementação da Lei 13.409/2016, incluindo os deficientes nas cotas). No entanto ressaltamos que, para melhor análise e conclusões mais precisas, se faz necessário um levantamento de dados de oferta e ingresso, exclusivamente de negros, para que os desdobramentos da implantação da citada lei, no âmbito da UnB, sejam avaliados.

Os primeiros dados mostram que, no que refere a cotas específicas para negros, a UnB, a partir de 2016, reduziu para 5% as vagas no seu sistema próprio e implementou os 50% previstos na lei. Vale ressaltar que, em 2017, houve uma redução de 50% na oferta de vagas no âmbito da universidade, o que carecerá de outro estudo que aponte os motivos dessa redução. O certo é que estamos em um contexto de drásticos cortes de verbas para a Educação e, especialmente, para o nível superior, e muitas universidades estão em dificuldades. Mesmo mantendo a oferta do sistema próprio de cotas para negros, a redução do número de vagas terá um impacto muito grande no atendimento da população que mais carece da universidade pública, qual seja, as pessoas negras e de baixa renda.

Dessa forma, os dados da tabela 3 reforçam a preocupação do relatório de avaliação do sistema de cotas (UnB, 2013) de que os negros permaneçam

com a garantia de acesso à universidade por meio de cotas específicas e que a Lei 12.711/2012 venha como uma possibilidade de ampliação do acesso e da não da concorrência com os demais grupos pouco privilegiados na sociedade, embora se reconheça a importância social da iniciativa da referida lei.

Considerações finais

Este capítulo analisou a política de cotas raciais na Universidade de Brasília (UnB), no período de 2004 a 2017. Os dados revelaram que discussão sobre a criação de uma política de inclusão da população negra e indígena na educação superior, no âmbito da UnB, iniciou em 1999 e culminou com a decisão – pelo Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão, no dia 6 de junho de 2003 – de lançar o Plano de Metas de Integração Social, Étnica e Racial da UnB, que inclui o acesso e a permanência de negros e indígenas, via política de ação afirmativa. Essa decisão fez da UnB a instituição pioneira nessa iniciativa em todo o país, pois pautou a discussão nacional sobre as cotas, influenciando a efetivação das políticas de Estado.

A avaliação do Sistema de Cotas para Negros da UnB, referente ao período do segundo semestre de 2004 e o primeiro semestre de 2013, concluiu que a universidade inovou em três aspectos, por ser a primeira universidade federal a: 1) aprovar cotas para minorias étnicas e raciais; 2) aprovar cotas a partir de uma decisão baseada na autonomia do seu máximo Conselho Acadêmico; 3) a aprovar cotas exclusivamente para negros "como uma resposta justa e contundente ao racismo crônico de nossa sociedade (racismo que ainda está presente nos *campi* das nossas universidades públicas e privadas)" (UnB, 2013, p. 36). Como resultado dessa inovação, a avaliação do sistema foi bastante positiva, enquanto política de inclusão social e racial.

A partir de 2014, a implementação da Lei 12.711/2012 despertou preocupação da universidade quanto à obrigatoriedade das cotas de escolas públicas e a manutenção do sistema próprio da UnB. Os dados revelaram que houve diminuição do percentual de vagas para o Sistema de Cotas para Negros na UnB, ao mesmo tempo em quem foram criadas as cotas de escolas públicas também para preto, pardo e índio.

Assim, buscamos a reflexão de que, se, por um lado, o sistema próprio foi reduzido, por outro, o negro passou a ter outra possibilidade de ingresso por meio das cotas de escolas públicas. No entanto o número de vagas totais ofertadas pela universidade não aumentou; ao contrário, diminuiu, o que, também, nos levou a problematizar esse fato à luz da democratização do acesso à Educação superior.

Tabela 2: Dados dos candidatos aprovados que passariam com ou sem o correspondente sistema de cotas, por *campi*

Campi	Cotas para Escolas Públicas			Cotas para Negros		
	Aprovados	Passaria sem cotas	Não passaria sem cotas	Aprovados	Passaria sem cotas	Não passaria sem cotas
Ceilândia	23	17 (73,9%)	6 (26,1%)	12	5 (41,7%)	7 (58,3%)
Darcy Ribeiro	181	41 (22,7%)	140 (77,3%)	243	65 (26,7%)	178 (73,3%)
Gama	18	6 (33,3%)	12 (66,7%)	20	6 (30%)	14 (70%)
Planaltina	2	2 (100%)	0 (05)	0	–	–
UnB	224	66 (29,5%)	158 (70,5%)	275	76 (27,6%)	**199 (72,4%)**

Fonte: UnB (2013).

Tabela 3: Quantitativo de vagas nos processos seletivos da UnB nos anos selecionados antes e após a implantação da lei de cotas socais

Vestibular	Cotas para negros	%	< ou igual a 1,5 salários mínimo				> ou igual a 1,5 salários mínimo				Universal	Total
			PPI	Defic.[1]	Não PPI	Defic.	PPI	Defic.	Não PPI	Defic.		
2 de 2012	842	21	–	–	–	–	–	–	–	–	3.082	**3.924**
1º de 2013	421	20	168	–	8	–	124	–	5	–	1.366	**2.092**
2º de 2013	850	20	228	–	80	–	209	–	39	–	2.813	**4.219**
2016	226	5	652	–	420	–	621	–	413	–	1.880	**4.212**
2017	111	5	177	101	101	106	106	227	97	87	922	2.105

Fonte: UnB (2012 e 2013, 2016). Nota: [1] defic. = deficiente.

A respeito disso, constatamos que essa redução de vagas está na contramão do que aponta a meta 12 do Plano Nacional de Educação. Essa meta se refere à expansão do acesso à Educação superior, por meio da elevação da taxa bruta de matrícula para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos de idade. O caminho para que esse acesso chegue, também, às pessoas negras e as oriundas da escola pública se daria com o aumento de, pelo menos, 40% dessas novas matrículas no segmento público.

Desse modo, essas políticas parecem buscar repartir melhor as oportunidades de acesso de negros à universidade, mas estão limitadas em razão da ausência de políticas públicas maiores que essas e que garantam a ampliação das vagas na educação superior. Assim, espera-se que a trajetória histórica das políticas raciais na UnB e a implementação da Lei 12.711/2012 possam fomentar mais diálogos e impulsionar políticas públicas que levem à democratização do acesso à Educação superior e a inserção do negro em uma sociedade mais justa e igualitária.

Referências

BARROS, L. In: III CONFERÊNCIA MUNDIAL CONTRA O RACISMO. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 169-170, 2002.

BARCO, S. Políticas focalizadas. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A..; VIEIRA, L. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. **Lei nº 10.558**, de 13 de novembro de 2002. Cria o Programa Diversidade na Universidade, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10558.htm>. Acesso em: 30 abr. 2016.

_____. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 30 abr. 2016.

_____. **Decreto nº 7.824**, de 11 de outubro de 2012**.** Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/D7824.htm>. Acesso em: 2 jul. 2017.

_____. Lei **nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: out. 2016.

CARDOSO, C. B. **Efeitos da política de cotas na Universidade de Brasília:** uma análise do rendimento e da evasão. 2008. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

CARVALHO, J. J. de; SEGATO, R. L. *Plano de metas para a integração social, étnica e racial da Universidade de Brasília*. 2002. Mimeo. 3 p.

CODEPLAN. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios do Distrito Federal:** Perfil do Negro no DF Escolaridade, Ocupação e Rendimento. 2012. Disponível em: <www.codeplan.df.gov.br>. Acesso em: 30 jun. 2017.

CURY, C. R. J. A educação básica no Brasil. *Educação e Sociedade,* Campinas, n. 80, p. 169-201, set. 2002.

FELICIANO, T.; DAVID, V. O. B. **Política Social Compensatória ou Emancipatória:** a contribuição de Programas Sociais para a Autonomia dos Beneficiários. Nampula: Universidade Pedagógica, 2014.

KERSTENETZKY, C. L. Políticas Sociais: focalização ou universalização. **Revista de Economia Política***,* v. 26, n. 4, p. 104, 2006.

MORAES, W. C. S. de. **Ações afirmativas e o acesso de negros na educação superior:** um estudo de caso do Instituto Luther King – ILK. 2009. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2009.

OLIVEIRA, R. **O direito à educação**. In: OLIVEIRA, R.; ADRIÃO, T. Gestão, financiamento e direito à Educação: análise da Constituição Federal e da LDB. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2007.

Universidade de Brasília. **Análise do Sistema de Cotas para Negros na Universidade de Brasília:** Período 2º semestre de 2004 ao 1º semestre de 2013. 2013. Disponível em: <http://www.unb.br/administracao/decanatos/deg/downloads/index/realtorio_sistema_cotas.pdf>. Acesso em: abr. 2016.

_____. Agência UnB 2009. **Negro precisa ser brilhante para se destacar no meio acadêmico, diz defensor de cotas raciais.** Disponível em: <http://unb.br/noticias/unbagencia/cpmod.php?id=38385>. Acesso em: abr. 2016.

VELLOSO, J. **Vestibular com cotas para negros na UnB:** candidatos e aprovados nos exames. Brasília: NESUB e Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2005. Mimeo. 35p.

_____. **Rendimento no curso e no concurso:** cotistas e não-cotistas de dois vestibulares na UnB. Brasília: Nesub e Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2008. Mimeo. 23p.

A política de cotas étnico-raciais da UEMS sob o foco da gestão: perspectivas avaliativas

Ana Luisa Alves Cordeiro

Resumo: Este artigo analisa como a gestão da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) compreende a política de cotas étnico-raciais e as demandas da permanência de estudantes cotistas ou não, em suas interseccionalidades. A experiência de implementação e execução da referida política faz da instituição um campo de análise que permite abordar o acesso à educação superior em seu fluxo ingresso/permanência/conclusão. O aporte teórico utiliza de referenciais que fazem a interface educação e relações étnico-raciais. O procedimento metodológico caracteriza-se como bibliográfico, documental e exploratório. As entrevistas semiestruturadas ocorreram com o Pró-Reitor de Ensino (PROE), a Pró-Reitora de Extensão (PROEC) e a Coordenadora do Centro de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação, Gênero, Raça e Etnia (CEPEGRE), da UEMS. A análise dos dados indicou que a gestão (PROE, PROEC e CEPEGRE) compreende as cotas étnico-raciais como importantes e que as mesmas devem continuar na instituição. Além disso, a implementação da Lei nº 2.605, de 06 de janeiro de 2003, implicou que a instituição se sensibilizasse mais para a questão da diversidade, o que se expressou na criação de algumas instâncias como, por exemplo, o CEPEGRE.

Palavras-chave: Políticas de Ação Afirmativa; Cotas; Gestão; Avaliação Educacional; Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

Neste artigo analiso como a gestão da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) compreende a política de cotas étnico-raciais e as demandas da permanência de estudantes cotistas ou não, em suas interseccionalidades. Com a Lei nº 2.605, de 6 de janeiro de 2003, que destina 20% das vagas para negros/as na UEMS, os/as primeiros/as estudantes afro-brasileiros/as cotistas ingressaram na UEMS a partir de 2004, tendo-se assim os/as primeiros/as afro-brasileiros/as cotistas egressos/as a partir de 2007.

A experiência de implementação e execução da política de cotas étnico-raciais da UEMS, com mais de uma década de história, permite abordar o acesso de afro-brasileiros/as à educação superior em seu fluxo ingresso/

permanência/conclusão. O período de 2004 a 2012, que abrange nove anos de ingressos de cotistas após a criação das Leis nº 2.605/2003 (cotas para negros/as) e nº 2.589/2002 (cotas para indígenas), registrou 65.348 estudantes matriculados/as, sendo que destes/as foram 7.041 negros/as cotistas e 1.753 indígenas cotistas. O período de 2007 a 2014, que abrange oito anos, registrou 9.318 egressos/as, sendo 8.010 gerais, 1.070 negros/as cotistas e 238 indígenas cotistas, totalizando 1.308 cotistas egressos/as.

A UEMS utiliza a terminologia "negro" ao invés de "afro-brasileiro", que se refere às pessoas que se autodeclararam pretas e pardas no último Censo em 2010 (IBGE, 2011). Portanto, toda vez que houver menção aos dados institucionais da UEMS usarei a terminologia adotada pela instituição conforme consta na lei nº 2.605/2003, sobre a "reserva de vagas para negros". Utilizo o termo "afro-brasileiro/a" para designar os/as cidadãos/ás que descendem de africanos/as nascidos/as no Brasil, também remetendo a um movimento de identificação étnica e ao sentido que o termo tem na luta do movimento negro (SISS, 2003), sem perder de vista o entendimento/categorização dado pelo instituto de pesquisa e pela UEMS.

O procedimento metodológico se caracteriza como bibliográfico, documental e exploratório (entrevistas semiestruturadas). As entrevistas semiestruturadas ocorreram com o Pró-Reitor de Ensino (PROE), a Pró-Reitora de Extensão (PROEC) e a Coordenadora do Centro de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação, Gênero, Raça e Etnia (CEPEGRE), da UEMS. A análise dos dados indicou que a gestão (PROE, PROEC e CEPEGRE) compreende as cotas étnicos-raciais como importantes e que as mesmas devem continuar na instituição. Além disso, a implementação da Lei nº 2.605, de 06 de janeiro de 2003, implicou em sensibilização para a questão da diversidade, que se expressou na criação de algumas instâncias como, por exemplo, o CEPEGRE.

Nesse artigo apresento alguns dos dados da pesquisa de doutorado em educação intitulada "Políticas de Ação Afirmativa: implicações na trajetória acadêmica e profissional de afro-brasileiros/as cotistas egressos/as da UEMS (2007-2014)", vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, linha de Políticas Educacionais, Gestão da Escola e Formação Docente. Além disso, a reflexão alinha-se às discussões do Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior/Mariluce Bittar (GEPPES/MB), que é articulado ao GT 11 Políticas de Educação Superior da ANPEd, e à Rede Universitas/Br; também se alinha às discussões do Grupo de Pesquisa Educação Superior e Relações Étnico-Raciais

(GPESURER/UFRRJ) e do Centro de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação, Gênero, Raça e Etnia (CEPEGRE/UEMS).

O artigo organiza-se em três momentos. No primeiro tópico abordo questões conceituais compreendendo o acesso de modo ampliado. No segundo tópico, as perspectivas institucionais de avaliação da política de cotas étnico-raciais da UEMS. E, no terceiro tópico as demandas de permanência de estudantes e suas interseccionalidades.

O acesso para além do ingresso: a permanência em questão!

Quando se fala em acesso à educação superior se diz respeito "[...] a participação na educação superior, o que implica, idealmente, em considerar as dimensões de ingresso, permanência, conclusão e formação/ qualidade desse nível de ensino" (SILVA, 2011, p. 14). Isso significa que o acesso precisa ser pensado para além do ingresso.

É importante romper com mecanismos que interditam a entrada de grupos alijados historicamente da educação superior, garantindo assim oportunidades. Porém, é preciso ir além na garantia de realização dessas oportunidades, primando pela permanência desses/as estudantes com vistas a terminalidade do curso. Deste modo,

> Essa ampliação do acesso, da presença da diferença e diversidade no meio universitário tem implicado em fatores de permanência, que envolvem não somente questões socioeconômicas, já que muitos/as estudantes são oriundos/as de grupos em situação de vulnerabilidade social (ausência ou acesso precário a bens e serviços, como saúde, educação, moradia, previdência social, emprego, etc.), mas questões pedagógicas e culturais, já que a universidade enquanto espaço de relações é desafiada a não transformar a diversidade e diferença em desigualdade escolar, logo, em fator de evasão escolar (CORDEIRO; CORDEIRO; MULLER, 2016, p. 131).

Portanto, a permanência compreende "[...] as políticas, os programas e/ou as ações assumidas pela instituição que visam garantir, atender e/ou sanar aspectos não apenas de ordem socioeconômica, mas também pedagógicas e culturais" (CORDEIRO; CORDEIRO; MULLER, 2016, p. 134). Na permanência precisamos observar as estratégias de resistência e persistência de estudantes para concluir os cursos. A cultura universitária precisa se transformar para que no meio universitário haja o respeito à diversidade bem como a produção de conhecimento para além do padrão posto como hegemônico, o eurocêntrico e heteronormativo.

A democratização do acesso à educação superior precisa pautar o combate à discriminação racial e aos diversos preconceitos que estudantes afro-brasileiros/as enfrentam no ingresso e no decorrer do curso. Pensar essas questões é pensar na produção do conhecimento, as práticas pedagógicas e a cultura universitária, é colocar a questão étnico-racial em pauta dentro da universidade. É pensar a permanência de estudantes de forma que tenham condições não só socioeconômicas, mas pedagógicas e culturais, de concluírem seus cursos.

Como destaca Ristoff (2008, p. 42), expansão e democratização não devem ser confundidas, já que expansão tem relação com o crescimento do sistema educacional no período. O desafio que se coloca à educação superior brasileira é democratizar, ou seja, criar oportunidades para que grupos afetados pelas desigualdades sociais acessem a educação superior. Não é suficiente expandir o setor privado se as vagas continuarem ociosas e aumentar as vagas no setor público se a elite economicamente privilegiada continuar ocupando esse espaço. Em suma, são necessárias ações radicais que assegurem direitos às pessoas historicamente excluídas, o acesso e a permanência de todos/as, a desprivatização e a democratização.

O Censo da Educação Superior 2014 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), registrou 2.368 Instituições de Educação Superior (IES) no Brasil, sendo que por categoria administrativa destas são 298 (13%) públicas e 2.070 (87%) privadas. Do total de cursos oferecidos foram 32.878, sendo que destes 11.036 (34%) nas IES públicas e 21.842 (66%) nas privadas.

O referido Censo mostrou ainda que do total de 7.828.013 matrículas realizadas nos cursos de graduação presenciais e a distância, 1.961.002 (25%) se concentravam nas instituições de educação superior públicas e 5.867.011 (75%) nas privadas. Deste total de 7.828.013 matrículas quando desagregadas por cor/ raça registraram-se 2.431.006 (31%) por pessoas autodeclaradas brancas, das quais 25% em IES públicas e 75% em IES privadas; 338.537 (4,3%) por pessoas autodeclaradas pretas, das quais 30% em IES públicas e 70% em IES privadas; 1.395.529 por pessoas autodeclaradas pardas, das quais 30% em IES públicas e 70% em IES privadas; 101.664 por pessoas autodeclaradas amarelas, sendo 25% em IES públicas e 75% em IES privadas; 22.009 por pessoas autodeclaradas indígenas, sendo 37% em IES públicas e 63% em IES privadas; 958.619 matrículas não dispõe de informação, sendo 22% em IES públicas e 78% em IES privadas, sem informação de cor/raça;

2.580.649 não declararam cor/ raça, destas 23% em IES públicas e 77% em IES privadas (INEP, 2014).

Observando os dados do INEP (2014) há ainda um grande número de matrículas que não registraram a cor/raça dos/as matriculados/as e que a presença crescente de pessoas autodeclaradas pretas e pardas já é um reflexo, por exemplo, da Lei nº 12.711/2012. Ainda assim, as pessoas brancas representavam 31% das matrículas na educação superior, pretas e pardas 22,3%, amarelas 1,3%, indígenas 0,2%, das matrículas sem informação de cor/raça percentual de 12,2% e não declaradas 33%.

Deste modo, o que se observa é a sub-representação da população afro-brasileira na educação superior, visto que mais da metade da juventude em idade adequada à educação superior é afro-brasileira, conforme dados do último Censo de 2010 (IBGE, 2011). Isso indica a necessidade de manutenção e ampliação das ações afirmativas.

As ações afirmativas são entendidas aqui como um conjunto de políticas públicas e privadas de combate a diversas discriminações (étnico-racial, gênero, deficiência física, orientação sexual, origem nacional, entre outras), que buscam corrigir os efeitos atuais de discriminações também praticadas no passado, com objetivo de concretizar o ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais, entre eles, a educação e o emprego (GOMES, 2005, p. 53). Por isso, as ações afirmativas como políticas públicas de caráter social são compensatórias, o que significa dizer que:

> Leis ou intervenções políticas que compreendam ações do Estado, voltadas para determinados grupos específicos os quais, historicamente são colocados em desvantagem, quando acompanhadas de políticas universalistas, podem ser extremamente úteis para reduzir os altos índices de desigualdades existentes entre esses grupos, como por exemplo, entre brancos e Afro-brasileiros. Elas podem concorrer, como o apontam os resultados de suas aplicações em outros países, para equiparar ambos os grupos na raia de competição por bens materiais e simbólicos em momentos específicos (SISS, 2003, p. 78).

A política de cotas, de acordo com Munanga e Gomes (2006, p. 191-192), refere-se "a prática de estabelecer uma proporção ou número de vagas para estudantes em instituições educativas e para trabalhadores no mercado de trabalho a partir de critérios sociais". As ações afirmativas vão para além das cotas, sendo que "as cotas representam uma das estratégias de ação afirmativa e, ao serem implantadas, revelam a existência de um processo histórico e estrutural de discriminação que assola determinados grupos sociais e étnico/

raciais da sociedade", desmontando o mito da democracia racial – "que todas as raças e etnias convivem harmoniosamente e participam democraticamente de todas as oportunidades em nosso país" – e a ideia de que solucionando a dimensão econômica a questão racial também seria resolvida.

Atualmente, vigora na UEMS o PDI 2014-2018 (UEMS, 2014a), que apresenta a concepção da instituição em relação às leis estaduais de cotas para negros/as e indígenas, enquanto

> [...] políticas de Ação Afirmativa (AA), consideradas como medidas compensatórias que tem como objetivo principal reparar as desigualdades constatadas ao longo da história do Brasil e acelerar a inserção de negros e indígenas na educação superior, ou seja, são políticas de inclusão (UEMS, 2014a, p. 5).

No próximo tópico analiso alguns aspectos relevantes sobre as perspectivas institucionais de avaliação da política de cotas étnico-raciais da UEMS, bem como a compreensão que a gestão (PROE, PROEC e CEPEGRE) possui em relação às cotas étnico-raciais. Nos PDIs da UEMS não há menções à uma política avaliação das cotas étnico-raciais, o que levou a realização das entrevistas semiestruturadas com a gestão.

As perspectivas institucionais de avaliação da política de cotas étnico-raciais da UEMS

Algumas indagações feitas na entrevista semiestruturada com a PROE, PROEC e CEPEGRE foram na direção de como avaliam a política de cotas para negros/as, sua continuidade e se a UEMS tem uma política de avaliação das cotas. Ao observar os discursos emitidos nas respostas e a concepção institucional expressa no documento que norteará as atividades dos próximos anos da UEMS, o PDI 2014-2018, houve uma certa coerência entre os discursos.

O PDI 2014-2018 (UEMS, 2014, p. 14) destaca que "a UEMS tem o compromisso de proporcionar um processo educacional justo e democrático para a produção do conhecimento e efetivação de políticas de inclusão com vistas a contemplar a diversidade", sendo que uma das formas da instituição concretizar esse compromisso é a adoção do sistema de cotas para negros/as e indígenas. A instituição compreende assim a política de cotas como mecanismo de democratização do acesso, como um compromisso social que qualifica profissionalmente possibilitando o acesso ao mercado de trabalho, bem como que com isso forma cidadãos/ãs capacitados/as a intervir na sociedade e a transformá-la.

Tanto o Pró-Reitor da PROE, a Pró-Reitora da PROEC e a Coordenadora do CEPEGRE, avaliaram que as cotas são importantes para o acesso à educação superior e obtenção do diploma. Para Coordenadora do CEPEGRE, as cotas são uma conquista do movimento negro que combate o acesso desigual dos/as afro-brasileiros/as à universidade, alterando os dados censitários da educação superior o que terá consequências nítidas também no mercado de trabalho.

> [...] O ingresso dos negros na universidade também vai refletir no mercado de trabalho, onde nós negros sempre ocupamos os nichos mais desqualificados, dos piores salários, e etc. Então, com a formação e qualificação passaremos a ocupar esse espaço entre homens e mulheres, negros principalmente negras. Então, é importantíssimo, não se trata apenas de uma política de reparação, de qualquer coisa, mas acima de tudo de uma política que permite a ascensão social de negros e negras (COORDENADORA CEPEGRE, 2016).

A Coordenadora do CEPEGRE apontou que as cotas são uma política reparadora e que possibilita a ascensão social de afro-brasileiros/as. Essa compreensão vai de encontro às colocações de Gomes (2005), que afirma que as ações afirmativas podem ajudar na eliminação dos efeitos da discriminação e de Fernandes (2008), ao destacar que o acesso à educação superior pode ser um meio de ascensão social.

O Pró-Reitor da PROE avaliou que as cotas são importantes por criarem oportunidade de acesso numa perspectiva inclusiva. No entanto, destacou a questão da pontuação, da concorrência no processo seletivo pelas cotas ocorrer entre os/as afro-brasileiros/as que optam pelas cotas:

> [...] bom, primeiro eu diria que uma política como essa 'né' ela, ela cria oportunidade, ela é inclusiva, então por si só ela é uma política importante. Eu não tenho dúvida de que na instituição ela tem possibilitado algumas pessoas acessarem a universidade e obterem a sua graduação (PRÓ-REITOR PROE, 2016).

Ele reconhece que alguns cursos, algumas áreas, são mais concorridas que outras e que nesse caso as cotas representam um diferencial, indicando que até mesmo entre os/as cotistas temos perfis diferente de ingressantes. Esse diferencial foi apontado pelos/as afro-brasileiros/as cotistas egressos/as entrevistados/as para essa mesma pesquisa, que mesmo descobrindo que com as notas que tiraram teriam ingressado pelas vagas gerais avaliaram as cotas como fundamentais para o ingresso em cursos mais concorridos e elitizados.

Para o Pró-Reitor da PROE, há casos que mesmo sendo cotista, dependendo do curso escolhido, a pontuação para ingressar será alta.

A Pró-Reitora da PROEC avaliou as cotas como importantes e necessárias, além de não colocar uma terminalidade nelas. Ela abordou que as cotas se justificam por uma desigualdade escolar que vem desde a educação básica. Assim como o Pró-Reitor da PROE, destacou que a concorrência se dá entre os/as cotistas no processo seletivo, e que haveria uma diferença de nota entre não afro-brasileiros/as, afro-brasileiros/as e indígenas, advindas de uma formação escolar básica desigual.

> [...] Eu acho que elas são importantes e necessárias, eu não sei por quanto tempo, é até pra que a gente tenha uma, como que eu posso me expressar, a gente tenha também uma diferença vamos dizer assim uma não equidade, pensando no ensino fundamental, no ensino básico, se a gente tivesse um bom ensino básico em que as pessoas tivessem as mesmas oportunidades e um ensino de qualidade, desde da primeira série até o último ano do ensino médio, talvez elas não fossem necessárias. Mas a partir do instante que isso não é igualitário, as nossas escolas públicas elas não são, não são muito boas, é eu vejo que isso é necessário [...] ela é importante porque é necessária 'né', pra que assim ela possibilite que as pessoas de fato consigam ter acesso ao Ensino Superior (PRÓ-REITORA PROEC, 2016).

Embora a questão da pontuação possa influenciar no processo seletivo, em especial; de cursos e instituições altamente concorridos, pesquisas que avaliam a questão do desempenho de cotistas, apontam variáveis entre o desempenho no processo seletivo e o desempenho no decorrer do curso. Cordeiro (2008) apontou em sua tese que os/as cotistas da UEMS indicaram diversos fatores que facilitam ou dificultam seu desempenho na universidade e que o desempenho no vestibular não pode servir como único parâmetro para avaliar o desenvolvimento de cotistas nem dos/as demais estudantes. A autora verificou, por meio da análise de dados, que em muitos cursos os/as afro-brasileiros/as cotistas que ingressaram com notas menores que os/as brancos/as, no decorrer do curso obtiveram um rendimento melhor nas disciplinas, com notas mais altas mesmo com todas as dificuldades de permanência.

Castro (2008), ao abordar a política de cotas para negros/as na UEMS, em específico numa unidade acadêmica, destacou que na análise feita na pesquisa observou que o desempenho dos/as estudantes afro-brasileiros/as ao ingressar na universidade mostra-se diferenciado, sendo resultado do não acesso a informações e conhecimentos significativos para academia. Para autora, a política de cotas possibilita o ingresso, corrige desigualdades e permite ao/à

cotista em um curto período de tempo compensar e em muitos casos superar as defasagens educacionais advindas dos níveis de ensino anteriores.

Quando indaguei se havia na UEMS uma política institucional de avaliação da política de cotas, foi unânime que não, mas que conhecem trabalhos de pesquisadores/as sobre a temática das cotas na UEMS e isso já é visto como uma avaliação, como indicadores de avaliação, porém não há uma política institucional ainda. A Coordenadora do CEPEGRE citou que já foram feitas tentativas de acompanhamento e avaliação, e aponta a necessidade de outras estratégias. Nesse sentido, a Pró-Reitora da PROEC citou como referência de avaliação das cotas na UEMS o trabalho da Profa. Dra. Maria José de Jesus Alves Cordeiro (CORDEIRO, 2008), e pontuou que enquanto política institucional isso ainda não foi feito.

Ela reconhece que essa avaliação é importante enquanto retorno para própria comunidade do que vem sendo feito, na aplicabilidade da política de cotas na UEMS, que é o princípio da publicidade na administração pública. Ela pontuará que isso é papel do CEPEGRE/UEMS, e de fato a avaliação das cotas é um dos objetivos do Centro de Pesquisa criado recentemente em 2014.

> [...] Seria o CEPEGRE hoje 'né', seria o Centro que tá hoje regularizado [...] então hoje se a gente for pensar é qual seria a referência da universidade estadual seria o CEPEGRE enquanto Centro de Pesquisa, Extensão, Ensino voltado pra questão de raça e etnia [...] ele tem o compromisso de nos ajudar, da mesma forma que a gente tem o compromisso de pedir ajuda pra eles 'né', então acho que a gente teria que trabalhar junto tanto a, o CEPEGRE quanto a administração teria que trabalhar junto no sentido da gente deixar super disponível tudo que eles precisarem, mas que eles também possam nos ajudar a pensar essas questões 'né', de fazer essa análise de é de ajudar a gente a encontrar caminhos 'né', analisar os números que a gente tem, vê pesquisas dentro da universidade pra gente poder entender melhor como que é a trajetória do aluno aqui dentro, um mecanismo interessante seria a gente conseguir avaliar depois o egresso porque de repente é até aquela pergunta, é eles entram, permanecem, e depois que saem será que eles conseguem dar retorno pra sociedade, tá, tá empregado 'né', tá fazendo a diferença 'né' (PRÓ-REITORA PROEC, 2016).

Deste modo, a implementação de uma política de avaliação das cotas mostra-se como um desafio institucional; passos já têm sido dados nessa perspectiva, mas é preciso avançar. Os PDIs evidenciam que UEMS compreende a política de cotas como algo positivo, que concretiza seus objetivos e princípios, bem como democratiza a educação superior, e essa é

uma visão que estará no discurso da Coordenadora do CEPEGRE e da Pró-Reitora da PROEC, que avaliaram a importância da continuidade das cotas. A Pró-Reitora da PROEC expressou "[...] na minha avaliação elas devem continuar por muito tempo".

Para Coordenadora do CEPEGRE, as cotas continuarão e que para retirá-las é preciso todo um processo complexo, o mesmo que trouxe a política para dentro da instituição a partir da sociedade. Ela pontuou que a cultura do racismo mostra o quanto são necessárias as cotas, para que os/as afro-brasileiros/as cheguem à universidade, adquiram e construam mais conhecimento e com isso mais empoderamento, obtendo condições de participar politicamente, de intervir na sociedade.

> [...] O conhecimento é uma forma de empoderamento, é a maior forma de empoderamento. Não é a participação política que isso e aquilo o outro, mas o conhecimento, porque é ele que faz com que você inclusive tenha condições de participar politicamente de qualquer coisa, de fazer o discernimento das coisas, de construir novas políticas, de fazer enfrentamentos, isso e aquilo o outro. Então, conhecimento é a base de tudo 'né'. Então ele, o negro assim como outras minorias precisam chegar a universidade para constituir esse grupo que conhece e com isso sim poder fazer modificações no mercado de trabalho, na sociedade em geral (COORDENADORA CEPEGRE, 2016).

Esse discurso da professora, do conhecimento que leva a mais empoderamento, da incorporação de conhecimento que possibilita intervenções sociais, vai de encontro ao que Bourdieu (2004) destaca sobre o campo de poder, das "[...] relações de forças entre as posições sociais que garantem aos seus ocupantes um *quantum* suficiente de força social – ou de capital". A Coordenadora do CEPEGRE destacou assim esse conhecimento acadêmico incorporado, esse capital cultural, essa força social necessária para as lutas sociais.

E com isso, questionei a Coordenadora do CEPEGRE se o fato de ainda não haver uma política institucional de avaliação das cotas não colocaria em risco as mesmas, por exemplo, com uma mudança de gestão se dizer que as cotas não são mais necessárias. Ela então retomou o processo de implementação da lei e que para sua retirada é preciso uma avaliação institucional, a discussão em algumas instâncias, e o desejo da sociedade para isso também, pontuando a força e o papel da sociedade civil.

> [...] As cotas da UEMS elas não foram criadas pela UEMS, elas foram criadas via lei estadual [...] Então, para elas serem revogadas precisa de

> outra lei, primeira coisa, ao fazer qualquer movimento [...] nessa perspectiva, você [...] obviamente terá que discutir dentro da universidade, nos seus conselhos, terá que ser aprovado isso no conselho, nos dois conselhos[1] em conjunto [...], é e depois ter que ser levado à Assembleia Legislativa, o que vai despertar outra discussão e ai a participação popular, quer dizer, se ai se num momento desse ela acaba é um desejo da sociedade, não é mais nosso da universidade [...]. Porque, assim como ela foi criada na Assembleia sem consultar a universidade, se ela volta pra Assembleia para ser destituída por desejo da universidade, a população também pode se manifestar em manter ou não manter, entendeu [...] A segunda coisa, é que não, não é, não há uma política de avaliação e acompanhamento específica das cotas, mas elas estão sendo avaliadas constantemente por quem está pesquisando, porque não é só eu, mas temos vários outros pesquisadores de fora, inclusive de outras instituições, que estão constituindo suas teses e suas dissertações sobre a UEMS. Então, se nós ajuntarmos, inclusive isso é algo que vamos ter que montar no CEPEGRE, um estado da arte de todas as pesquisas que abordam as questões das cotas, das ações afirmativas na UEMS, e nós temos várias já, é elas são avaliações porque cada um pega um ângulo [...] (COORDENADORA CEPEGRE, 2016).

A Coordenadora do CEPEGRE enfatizou novamente o papel que as pesquisas acadêmicas que vem sendo feitas têm, em relação às cotas na UEMS, embora ainda não esteja formalizado na instituição. Ela indicou um caminho, uma estratégia enquanto CEPEGRE, que é fazer um estado da arte reunindo todas essas pesquisas, sua análise, e a partir desse subsídio solicitar formalmente a constituição de uma comissão de avaliação das cotas na UEMS.

O Pró-Reitor da PROE, em relação a esse estado da arte destacou que "[...] poderia ser fundamental pra, pra estabelecer uma política". O estado da arte, como define Ferreira (2002, p. 258), tem caráter bibliográfico, é um mapeamento e discussão sobre determinada produção acadêmica (teses, dissertações, periódicos, entre outras) em diversos campos do conhecimento, no qual se destacam as dimensões privilegiadas em diferentes épocas e lugares. Em suma, é uma "[...] metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado".

1 Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) e Conselho Universitário (COUNI).

A Coordenadora do CEPEGRE apontou os indicadores avaliativos que as produções acadêmicas sobre as cotas na UEMS trazem a partir de diversas perspectivas, seja para a questão indígena, afro-brasileira, das mulheres afro-brasileiras, de cursos específicos, entre outras. Pontuou também a necessidade da discussão sobre pessoas com deficiência, o que evidencia o olhar para a diversidade como um todo, o olhar para a interseccionalidade e isso é um diferencial na construção de políticas, pois questões de classe, gênero, étnico-racial, orientação sexual, geração, religiosidade, localização geográfica, deficiência, entre outras, se interseccionam nas identidades dos/as acadêmicos/as.

A instituição se sensibilizou mais para a diversidade com a política de cotas étnico-raciais na UEMS, o que é possível observar nos documentos institucionais, no caso os PDI. Por isso, as cotas implicaram na cultura universitária como um todo. As demandas de permanência de estudantes mostram-se para além das questões socioeconômicas, envolvendo questões pedagógicas e culturais. A permanência pensada de modo ampliado foi algo a ser observado na compreensão que a gestão (PROE, PROEC e CEPEGRE) tem dessa diversidade no ambiente universitário.

As demandas de permanência de estudantes e suas interseccionalidades

A política de cotas étnico-raciais na educação superior vai além do ingresso, ela provoca uma maior sensibilização para a questão da diversidade no contexto universitário. Com isso, ela abre caminho para alteração comportamentos e mentalidades, para novos olhares e outras construções de conhecimento. A cultura universitária se transforma nesse processo, sendo que foi importante na entrevista com a Pró-Reitora da PROEC, o Pró-Reitor da PROE e a Coordenadora do CEPEGRE, identificarem se há políticas de assistência estudantil, de permanência, focalizadas nos/as cotistas (que representam o maior desafio de permanência) e como a discriminação racial tem sido enfrentada pela instituição, qual o tratamento dado à questão da diversidade.

De modo geral, apontaram que não há uma política de assistência estudantil direcionada especificamente aos/às cotistas. Entretanto, a Coordenadora do CEPEGRE citou as Bolsas do CNPq PIBIC/AF e tentativas de algo nesse sentido, mas sem obter sucesso, o que demonstra as resistências às cotas dentro da instituição. Destacou ainda a carência de docentes que trabalhem o enfoque da diversidade e que aqueles/as que o fazem hoje na instituição encontram-se sobrecarregados/as. Além disso, quando a questionada sobre os motivos da ausência de políticas de assistência estudantil voltadas para cotistas

na instituição, expressou que a universidade é um campo de permanente disputa por espaços de poder, por recursos. O Conselho Universitário, segundo ela, seria esse espaço em que ocorre a maior disputa por orçamento e isso se evidencia quando discutidas propostas de ampliação do número de bolsas, de recorte de bolsa, direcionar recursos específicos para atender a política de cotas como, por exemplo, o Programa Inclusão, emergindo divergências, reações e contradições.

Um aspecto reforçado pela professora foi que há uma demanda de estudantes que querem ser bolsistas e desenvolver suas pesquisas em temáticas relacionadas à diversidade, sendo precário o número de docentes dispostos a orientar esses objetos de pesquisa. Essa demanda tem chegado no CEPEGRE, os/as estudantes têm procurado o Centro de Pesquisa, e todos/as eles/as precisam de bolsa, querem trabalhar, se manter e adquirir conhecimento. Tal dificuldade apontada pela professora do incentivo e desenvolvimento de pesquisas voltadas para a questão da diversidade, remete a uma hierarquia de objetos que a cultura universitária legitima na produção conhecimento.

Para Bourdieu (2007, p. 35-37), "a hierarquia dos objetos legítimos, legitimáveis ou indignos" é um modo de censurar determinado campo diante das demandas da classe dominante, a manutenção da hierarquia dos objetos implica na manutenção da hierarquia dos grupos que usufruem lucros materiais e simbólicos dessa lógica. O autor destaca nesse sentido que "[...] a definição dominante das coisas boas de se dizer e dos temas dignos de interesse é um dos mecanismos ideológicos que fazem com que coisas também muito boas de se dizer não sejam ditas e com que temas não menos dignos de interesse não interessem a ninguém".

A Pró-Reitora da PROEC destacou que os critérios são baseados na questão socioeconômica e que em sua avaliação os/as cotistas afro-brasileiros/as e indígenas acabam sendo contemplados nesse perfil socioeconômico vulnerável:

> [...] especificamente não, porque assim, a assistência estudantil que tá aqui na, o atendimento estudantil que tá aqui na Pró-reitoria ele não, ele não separa por uma questão de cota, então quando a gente vai fazer a, o edital 'né' dos benefícios, eles não acompanham essa lógica do ingresso pela cota [...] A partir do instante que a gente se baseia pela questão socioeconômica e também tem outros itens que entra nessa avaliação social, a gente acaba atendendo tanto os indígenas quanto quem entra pela cota pela questão da cor, mas não que seja específico [...] (PRÓ-REITORA PROEC, 2016).

Diante da ênfase que a Pró-Reitora da PROEC dava à necessidade de se trabalhar outras questões, indaguei que questões importantes seriam essas na avaliação dela para pensar a permanência de estudantes na UEMS, e ela respondeu que seriam as questões pedagógicas. Essas questões pedagógicas estariam ligadas à dificuldade do/a estudante se identificar com o curso escolhido, sendo necessário pensar em formas mais fáceis de remanejamento de um curso para outro. Além disso a forma como o/a professor/a dá aula, as dificuldades trazidas por estudantes que ingressam nas últimas chamadas (o que implica elaborar estratégias para que esse/a estudante consiga acompanhar a turma), visto que iniciam depois do início das aulas e com uma nota de corte menor. E conclui, "isso pra mim é uma forma de política de inclusão e de acompanhamento [...] na minha opinião é isso que falta".

Deste modo, enfocando dificuldades que vão além da questão socioeconômica, indaguei quais seriam os maiores desafios de permanência de afro-brasileiros/as cotistas na UEMS. A Coordenadora do CEPEGRE destacou a questão pedagógica, financeira, discriminação, poucos/as docentes que trabalham a temática da diversidade e fazem o enfrentamento, setores da instituição que às vezes tentam barrar ou atrapalhar projetos voltados pra temáticas da diversidade étnico-racial, entre outras, o que demonstra que são questões mais profundas que implicam num trabalho com todas as instâncias da universidade. No entanto, ressaltou que a atual gestão tem apoiado as políticas voltadas para diversidade.

> [...] O maior desafio é a questão da relação pedagógica, porque a questão financeira é um desafio é, a maioria dos nossos alunos não só os cotistas como não cotistas a maioria são alunos que vieram da escola pública, com baixa renda e etc., principalmente nas áreas de humanas, sociais, etc. Mas, essa questão, por exemplo, do financeiro, da coisa, geralmente é bem mais fácil de lidar do que com a questão que, do que ocorre no contexto acadêmico, nas relações humanas que se estabelecem, do, das relações entre cotistas e não cotistas, professores e cotistas, funcionários, gestores e etc. e cotistas. Então, esse aspecto é mais difícil de lidar porque você trabalha com a questão das culturas que estão ali presentes, as ideologias 'né', os preconceitos, é a, a questão do racismo inerente a, que as pessoas carregam, ai várias outras situações de poder estar discriminando esse aluno, de estar fazendo chacota, de estar prejudicando esse aluno, por exemplo, no seu rendimento, etc., causando inclusive em muitos situações de ansiedade, de depressão, de desistência do curso, e etc. 'né'. Então, isso não é uma coisa que acontece só com os indígenas, nem só com os negros, como acontece também com os alunos com orientação sexual diferenciada (COORDENADORA CEPEGRE, 2016).

A Coordenadora do CEPEGRE enfatizou outros aspectos nessas questões pedagógicas, nas relações entre cotistas, não cotistas, docentes e técnicos/as, que diriam respeito à discriminação, fazer chacotas, prejudicar o rendimento do/a estudante, docentes que não querem orientar temáticas relacionadas à diversidade, entre outras, que afeta não só os/as indígenas, afro-brasileiros/as, mas também estudantes LGBT.

Para o Pró-Reitor da PROE, a dificuldade de permanência estaria mais na vulnerabilidade econômica, que seria um dos fatores que determinam o alto índice de evasão nos primeiros anos. Para ele, "[...] a permanência na universidade se viabiliza quando se tem condições mínimas de garantir sua sobrevivência, quando não se tem essas condições mínimas às vezes você é obrigado a deixar a instituição por conta de trabalho".

A Pró-Reitora da PROEC enfatizou que as dificuldades de permanência vão além da questão financeira, envolvem questões pedagógicas e de inclusão tanto de cor, etnia, deficiência, orientação sexual, entre outras. Para ela, a permanência não se trata apenas do auxílio, deve ser um trabalho conjunto entre a Pró-Reitoria de Extensão com a Pró-Reitoria de Ensino, visto que existem questões pedagógicas.

Ela apontou assim a questão dos direitos, que o grande desafio é pensar a maior inclusão e participação de todos/as, seja pela cor, etnia, deficiência, orientação sexual, trabalhando o respeito, algo que o Setor de Inclusão e Diversidade da Pró-Reitoria de Extensão vem trabalhando, seja por meio de oficinas, propostas de trabalho não apenas na sede da UEMS mas nas demais unidade, envolvendo toda a comunidade acadêmica. E ainda que a Divisão de Cultura ao incentivar o envolvimento de estudantes em atividades artísticas pode ser um estímulo muito positivo para eles/as.

A discriminação seja por cor, deficiência, orientação sexual, é algo que a Coordenadora do CEPEGRE e a Pró-Reitora da PROEC, visualizaram como um fator que dificulta a permanência. Deste modo, ao questionar sobre as denúncias de casos de racismo na instituição apontaram que quando a denúncia é formalizada a UEMS tem aberto sindicâncias para apurar os casos. A Coordenadora do CEPEGRE ressaltou que a discriminação racial é uma realidade cotidiana, que as denúncias são constantes. No entanto, para que se caracterize como denúncia é preciso que a pessoa faça o registro e poucas fazem isso. O registro pode ser feito diretamente no Conselho de Ética, na Procuradoria Jurídica, na Reitoria ou Pró-Reitorias, ou na Coordenação de Curso em primeiro lugar.

A universidade ao combater casos de racismo ou qualquer outro tipo de discriminação ou violência, se posiciona politicamente para a comunidade interna e externa, mostrando que tal atitude não é admissível no ambiente universitário. Quando lembramos que a missão da educação é formar cidadãos/ãs, analisamos o impacto social que um posicionamento político de enfrentamento às discriminações pode ter, conscientizando que isso deve ser combatido dentro da universidade e fora dela também.

O Setor de Inclusão e Diversidade fica dentro da Divisão de Atendimento Estudantil da PROEC, e é um órgão que:

> [...] orienta, coordena, controla, avalia e executa as atividade desenvolvidas na UEMS com a finalidade de implementar as políticas institucionais para a inclusão social visando à prevenção e o combate a toda forma de discriminação de gênero, classe, raça, etnia, orientação sexual, pessoas com necessidades especiais e respeitando as especificidades de cada Unidade Universitária (UEMS, 2016, s/p).

De acordo com a Pró-Reitora da PROEC, quando a denúncia é formalizada no Setor de Inclusão e Diversidade, procede-se ao contato com a pessoa que realizou a denúncia e apuração do caso. Uma vez confirmada a denúncia o caso é encaminhado para o jurídico da universidade que abrirá um processo administrativo. Assim, abre-se uma sindicância, forma-se um grupo de pessoas que vai até o local apurar a denúncia, orientar a pessoa sobre seus direitos e a postura que o/a profissional (docente, servidor/a, gerente) precisa ter nesses casos.

Em suma, ocorreu uma sensibilidade da gestão para a questão da diversidade, de que as questões vão bem além da dimensão socioeconômica; tanto a Coordenadora do CEPEGRE, a Pró-Reitora da PROEC e o Pró-Reitor da PROE têm conhecimento de casos de denúncia em que a discriminação ocorre no ambiente universitário. No entanto, constata-se que não há uma política de assistência estudantil; de permanência, com ressalvas das 16 Bolsas PIBIC/AF, direcionada para cotistas, mesmo que questões pedagógicas e culturais sejam evidenciadas no fluxo ingresso/permanência/conclusão. O CEPEGRE se destaca, portanto, no papel formular e executar ações voltadas para a diversidade principalmente na avaliação da políica de cotas na UEMS, e isso foi apontado pela gestão, a PROEC, que vê a necessidade de um trabalho em conjunto no mínimo com a PROE e o CEPEGRE.

O CEPEGRE possui assim um papel importante na formulação e consolidação de uma política de avaliação das cotas étnico-raciais na UEMS, além das diversas ações que lhe cabem enquanto Centro de Pesquisa voltado

às questões da diversidade. A existência de instâncias como o CEPEGRE dentro do ambiente universitário já foi algo apontado pelos/as estudantes cotistas como um facilitador na permanência deles/as na universidade, no caso da pesquisa de Cordeiro (2008), quando foi feito destaque ao Núcleo de Estudos Étnico-Raciais (NEER).

Esse núcleo foi criado em 2005 e era vinculado à PROE, com objetivo de combater qualquer tipo de discriminação na instituição, sendo que em setembro de 2007, com a posse do então reitor à época o núcleo foi extinto da estrutura da universidade. Logo em seguida, o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Gênero, Raça e Etnia (GEPEGRE) foi criado por um grupo de pesquisadoras/es da UEMS no ano de 2008, de modo que enquanto grupo de pesquisa e espaço de discussão sobre a diversidade possuía certa autonomia dentro da instituição.

Em 2011, quando novo reitor tomou posse abriu-se um cenário que favorecia a discussão sobre a reabertura do Núcleo de Estudos Étnico-Raciais (NEER), dessa vez com uma preocupação de articular as temáticas étnico-raciais com a de gênero, o que ia de encontro com alguns enfoques nas pesquisas que os/as integrantes do GEPEGRE já realizavam. Nesse mesmo ano, o GEPEGRE redigiu o Projeto "Fortalecimento do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Gênero, Raça e Etnia – GEPEGRE/CNPq/UEMS para a criação do Núcleo de Estudos em Gênero, Raça e Etnia – NEGRE/UEMS", encaminhado à Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM), da Presidência da República.

O projeto foi aprovado pela SPM e executado na UEMS, com uma série de ações como ciclo de palestras, seminário, aquisição de acervo bibliográfico nas temáticas do grupo e toda a estrutura de criação do NEGRE, que no decorrer da execução do projeto ganhou proporções maiores, culminando na criação de um Centro de Pesquisa – o CEPEGRE – ao qual também estou vinculada como pesquisadora. A Coordenadora do CEPEGRE ressaltou na entrevista que esse foi primeiro Centro de Pesquisa criado na universidade, num momento em que nem legislação havia, o que abriu caminho para que essa legislação fosse formulada e vários outros Centros de Pesquisas fossem criados, sendo onze ao total atualmente na UEMS.

O CEPEGRE existe assim desde setembro de 2014, foi instituído pela Resolução COUNI/UEMS nº 437, de 11 de junho de 2014, em atendimento ao Convênio nº 104/2012 entre a UEMS e a União, no caso a Secretaria de Políticas paras as Mulheres (SPM), da Presidência da República. As normas para criação e implantação de Centros de Pesquisas na UEMS foram

estabelecidas pela Resolução do COUNI/UEMS nº 455, de 11 de agosto de 2015, com isso a publicação da Portaria da UEMS nº 054/2016, de 03 de maio de 2016, que implantou o CEPEGRE. Atualmente, o CEPEGRE possui como integrantes 28 docentes e técnicos/as, 13 estudantes de pós-graduação e graduação, e sua infraestrutura funciona numa sala do Bloco B, piso térreo, com móveis, equipamentos mais sala de reunião, na sede da UEMS em Dourados/MS (UEMS, 2016a).

Embora no início o CEPEGRE tenha se originado de uma proposta do GEPEGRE, outros grupos de pesquisa passaram a integrar o Centro de Pesquisa: o Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Interculturalidade e Inclusão (GEPEI) e o Grupo de Estudos Culturais, Semióticos e Fronteiriços (GESC), além do GEPEGRE. O Centro de Pesquisa tem como objetivo geral:

> Propor, subsidiar, articular, monitorar e **avaliar políticas públicas e políticas de ação afirmativa**, ligadas às questões de educação, gênero e sexualidade, cultura, raça e etnia, com foco no processo de inclusão para o acesso, permanência e conclusão na Educação Básica e Superior. Visa ainda, por meio do diálogo e participação efetiva junto aos demais sistemas de educação, órgãos governamentais, não governamentais e Movimentos Sociais – local, regional, nacional e internacional - desenvolver estudos e ações na luta contra os processos de discriminação, racismo, homofobia, xenofobia, violência contra a mulher e demais formas de violências (UEMS, 2016a, s/p). [grifos meus]

Assim sendo, no objetivo geral do CEPEGRE uma de suas incumbências é avaliar as políticas de ação afirmativa na UEMS, entre elas a política de cotas discutida nesse capítulo. A interseccionalidade é também outro aspecto que aparece ao serem mencionadas as questões de educação, gênero, sexualidade, cultura, raça e etnia, bem como o combate ao racismo, homofobia, xenofobia e demais violências, o que implica em ações articuladas com a instituição e a sociedade civil. O papel dos movimentos sociais e o olhar no acesso, permanência e conclusão são também aspectos positivos nesse objetivo ao que o Centro de Pesquisa se propõe, e vai de encontro à compreensão de acesso à educação superior enquanto ingresso/permanência/conclusão.

Conclusão

A permanência precisa ser pensada em aspectos socioeconômicos, pedagógicos e culturais, bem como de modo interseccional no combate aos ciclos de desvantagens sociorraciais e às reproduções de velhas práticas de discriminação racial no ambiente universitário. Em suma, os discursos tanto

da Coordenadora do CEPEGRE, do Pró-Reitor da PROE e da Pró-Reitora da PROEC, evidenciaram que a política de cotas é importante, visto que promove a inclusão, o acesso de grupos alijados historicamente da educação superior. Essa concepção também se encontra no PDI 2014-2018 que direciona atualmente as ações institucionais na UEMS, no qual a política de cotas étnico-raciais é apontada como algo positivo que efetiva os objetivos e princípios institucionais e a democratização do acesso.

A política de cotas étnico-raciais da UEMS impactou a cultura universitária sensibilizando ainda mais a instituição para as demandas da diversidade e a construção de instâncias e políticas institucionais mais efetivas, que não olhem apenas o aspecto socioeconômico dos/as estudantes.

No entanto, a discriminação racial por parte de docentes e colegas evidencia as fraturas da política de cotas étnico-raciais da UEMS, ou seja, que nem todos/as na instituição concordam com a política e que na cultura universitária ainda são reproduzidas velhas práticas de discriminação racial contra afro-brasileiros/as e indígenas. Assim, embora tenha havido uma sensibilização da instituição, a criação de instâncias que tratam demandas da diversidade, violências simbólicas continuam acontecendo. Isso demonstra o quanto a instituição ainda precisa avançar.

Por outro lado, a resistência e a militância de algumas/alguns docentes e coletivos estudantis tem sido importante para que esses/as estudantes se sintam fortalecidos/as e também resistam frente à discriminação racial. São essas/es docentes e estudantes militantes que têm ocupado as instâncias que trabalham em prol da diversidade dentro da Universidade e da transformação social.

Referências

BOURDIEU, P. O Poder Simbólico. 7. ed. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

_____. Método científico e hierarquia dos objetos. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de Educação (Pierre Bourdieu).** 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 33-38.

_____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de Educação (Pierre Bourdieu).** 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 71-79.

CASTRO, L. A. **Política de Cotas para Negros na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS – Unidade de Aquidauana**: a percepção dos

alunos cotistas e professores. 2008. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2008.

CORDEIRO, M. J. J. A. **Negros e Indígenas Cotistas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul:** desempenho acadêmico do ingresso à conclusão de curso. 2008. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de SP, São Paulo, 2008.

_____. Ações afirmativas: políticas de acesso e permanência nas instituições de ensino superior. **Política & Trabalho**, Revista de Ciências Sociais, João Pessoa/PB, n. 33, p. 97-115, outubro/2010.

_____.; CORDEIRO, A. L. A.; MULLER, L. R. A Permanência de Estudantes na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). **Rev. Fac. Educ.** (UNEMAT), Vol. 25, Ano 14, Nº 1, p. 131-153, jan./jun. 2016.

FERNANDES, F. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes**: no limiar de uma nova era. São Paulo: Globo, 2008. (Volume 2)

GOMES, J. B. B. A recepção do Instituto da Ação Afirmativa pelo Direito Constitucional Brasileiro. In: SANTOS, S. A. (Org.). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas.** Brasília: MEC/ UNESCO, 2005, p. 47-82.

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL. **Lei nº 2.589, de 26 de dezembro de 2002.** Dispõe sobre reserva de vagas na UEMS para indígenas. Campo Grande-MS, 2002.

_____. **Lei nº 2.605, de 06 de janeiro de 2003.** Dispõe sobre reserva de vagas na UEMS para negros. Campo Grande-MS, 2003.

HASENBALG, C. A.; SILVA, N. V. **Educação e Diferenças Raciais na Mobilidade Ocupacional no Brasil.**Trabalho apresentado no XXVII Encontro Anual da ANPOCS, GT Desigualdades Sociais, outubro 1998.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Características da população e dos domicílios. Resultado do Universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior 2014.** Brasília: INEP, 2014.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. **O Negro no Brasil de Hoje**. São Paulo: Global, 2006.

RISTOFF, D. Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB: da expansão à democratização. In: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F.; MOROSINI, M. (Orgs.). **Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB**. Brasília: INEP, 2008, p. 39-50.

SILVA, M. G. M. Expansão na educação superior e a política de democratização: avanços e contradições. In: SILVA, M. G. M. (Org.). **Políticas educacionais:** faces e interfaces da democratização. Cuiabá: EdUFMT, 2011. p. 13– 37.

SISS, A. **Afro-brasileiros, Cotas e Ação Afirmativa:** razões históricas. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

UEMS. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. **Resolução COUNI nº 216, de 18 de setembro de 2002.** Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2002-2007). Dourados-MS, 2002.

_____. **Resolução COUNI nº 342, de 27 de março de 2008.** Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2008). Dourados-MS, 2008.

_____. **Resolução COUNI n. 348, de 14 de outubro de 2008**. Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2009 a 2013). Dourados-MS, 2008. [2008a]

_____. **Resolução COUNI nº 438, de 11 de junho de 2014.** Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2014 a 2018). Dourados-MS, 2014.

_____. **Resolução COUNI nº 437, de 11 de junho de 2014.** Instituição do CEPEGRE. Dourados-MS, 2014. [2014a]

_____. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Centro de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação, Gênero, Raça e Etnia (CEPEGRE). **UEMS**, Dourados, 12 set. 2016.

_____. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários (PROEC). **UEMS**, Dourados, 14 set. 2016. [2016a]

Mapeamento do tema Reuni encontrado em teses, dissertações e em artigos em periódicos

Ana Maria da Silva Magalhães
Giselle Cristina Martins Real

Resumo: O presente trabalho possui como objetivo mapear a produção do conhecimento relacionada ao tema políticas públicas para a expansão da educação superior, e seus desdobramentos por meio do "Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)" em produções de teses, dissertações e em artigos publicados em periódicos no período de 2007 a 2016. A metodologia utilizada foi o levantamento bibliográfico de teses e dissertações publicadas na base de dados Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT) e de artigos publicados em periódicos na base de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO). Como resultados pode-se verificar que, no contexto da produção científica, o programa Reuni tem sido analisado por dois vieses: o da avaliação política e o da avaliação de seus efeitos. Nesse sentido, embora tenha uma significativa produção, o tema ainda pode ser explorado, especialmente quanto a seus impactos, em termos de qualidade da educação, expansão da pós-graduação, reformulação curricular, dentre outras categorias de análises.

Palavras chave: Reuni; Políticas Públicas de Educação Superior; Mapeamento.

O presente trabalho objetiva apresentar um mapeamento da produção do conhecimento relacionada com o tema que trata da expansão da educação superior e, particularmente, do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), caracterizando-se como pesquisa do tipo "estado da arte" ou "estado do conhecimento".

As pesquisas do tipo "estado da arte" ou "estado do conhecimento" estão crescendo no Brasil, estando presentes na produção científica de várias áreas do conhecimento, particularmente da educação. Esse fato pode ser facilmente observado, quando se utiliza o descritor "estado da arte" ou "estado do

conhecimento" no sistema de busca[1] da base de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO)[2]

A relevância deste trabalho justifica-se por não haver registros deste tipo de pesquisa tratando sobre a temática da expansão da educação superior, sobretudo considerando o Programa Reuni, na base selecionada[3] (apesar do movimento crescente desse tipo de pesquisa, que implicaria em apontar para a baixa presença de levantamentos sobre a temática[4]).

O programa Reuni foi lançado no ano de 2007, no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como um programa voltado para a expansão do sistema federal de educação superior (BRASIL, 2008), sendo seu objetivo "criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais" (BRASIL, 2007, p. 1).

O Reuni possui como meta global elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90% e a relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para 18, e como contrapartida estabelece um quantitativo de recursos (financeiros e contratação de corpo docente e técnico administrativo).

Pela abrangência do programa Reuni, que contou com a adesão, em primeira ou segunda chamada, de todas as universidades federais existentes à época da publicação de seu decreto, este programa foi considerado como um dos principais, frente às metas de ampliação da oferta de educação superior do Plano Nacional de Educação vigente até 2011 (LIMA, 2013).

A literatura da área da educação[5] aponta ainda que esse Programa, embora não tenha revertido o quadro de massificação que caracteriza a educação superior brasileira, contribuiu para a ressignificação do movimento

1 Em fevereiro de 2017 ao realizar esse procedimento foram encontrados 28 artigos com o termo "estado da arte" e 7 com a adoção do termo "estado do conhecimento".

2 Trata-se de biblioteca eletrônica que abrange uma vasta coleção de artigos científicos de forma aberta, sendo considerada uma das principais bases de indexação brasileira. Para maiores informações acessar: < http://www.scielo.org/php/level.php?lang=pt&component=56&item=8 >.

3 No levantamento realizado junto ao sistema Scielo encontrou-se apenas 1 trabalho sobre a educação superior (MOROSINI, 2006).

4 Nessa direção pode citar ainda Morosini *et al* (2012)

5 Gomes, Moraes (2012); Gomes, Arruda, 2015; Mancebo, Vale e Martins, 2015, Oliveira, 2013.

meandroso dessa expansão (CUNHA, 2007), o que explicita a sua importância como objeto de estudo para a ciência da área da educação.

O *corpus*[6] sobre o qual incidiu este trabalho refere-se a publicações, no período de 2007 a 2016, de teses de doutoramento e dissertações disponíveis na base de dados BDTD/IBICT e de artigos publicados em periódicos que se encontram na base de dados SciELO, a partir da metodologia de levantamento bibliográfico.

Justifica-se a escolha do período em razão da data de publicação do decreto que instituiu o programa Reuni (abril de 2007), e com isso se considerou pertinente analisar todas as publicações existentes do início de 2007 até dezembro de 2016.

O mapeamento aqui realizado enfatiza a produção sobre o programa Reuni no contexto das políticas públicas para expansão da educação superior brasileira a partir de um *corpus* delimitado e de recorte temporal, e pretende, com isso, trazer pistas sobre "[...] o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito [...]" (FERREIRA, 2002, p. 259).

Nesse sentido, a partir dos descritores escolhidos para as buscas nas bases de dados selecionadas, se pretende apontar quais são os principais enfoques e quais as lacunas existentes na produção científica acerca da temática aqui proposta.

Metodologia

Este trabalho se trata de um estudo descritivo e documental com análise quali-quantitativa com base em artigos selecionados a partir de busca em bases de dados científicos que disponibilizam teses, dissertações, bem como artigos publicados em periódicos qualificados.

Os descritores adotados para as buscas foram definidos a partir do tema central, que se refere às políticas públicas para a educação superior e seus desdobramentos a partir do programa Reuni. Considerou-se que os descritores

6 O corpus de análise pode ser constituído a partir de: livros – produção amadurecida; teses e dissertações – produção reconhecida junto aos órgãos de avaliação da produção nacional. Banco de todas as teses e dissertações produzidas no país com reconhecimento do governo – CAPES. As monografias constituidoras deste banco são advindas de programas legitimados pela comunidade cientifica da área. O corpus de analise pode ser constituído também por textos advindos de eventos da área, que congregam o novo, o emergente, e, na maioria das vezes, o pensamento da comunidade acadêmica (MOROSINI; FERNANDES, 2014).

elencados: “Políticas Públicas”, “Educação Superior” e “Reuni”, abrangem de forma adequada as produções acerca da temática eleita.

Os bancos de dados também foram selecionados com base em sua abrangência, sendo que as teses e dissertações foram consultadas na BDTD/IBICT e os artigos publicados em periódicos na base de dados SciELO.

A BDTD/IBICT permite o acesso aos meta dados (título, autor, resumo, palavra-chave etc) e aos arquivos digitais completos de teses e dissertações produzidas no período previsto. A base de dados SciELO, por sua vez, se constitui como uma importante base de dados no que diz respeito a publicação de periódicos na área de educação, sendo que os principais periódicos qualificados dessa área estão disponibilizados nessa base.

Para a definição dos descritores na base de dados BDTD/IBICT inicialmente pensou-se em utilizar apenas o termo “Reuni”, no entanto, as buscas realizadas, além de voltar com um grande número de trabalhos fora da área da educação, ainda traziam trabalhos com termos como “reunião”, “reuniu-se”, dentre outros.

Para sanar esse problema optou-se pela busca avançada, no BDTD/IBICT, com os seguintes descritores “Reuni”, “Política* Pública*” (o asterisco indica que os termos podem ou não estar no plural), “Educação Superior OR Ensino Superior” (o operador OR indica que pode ser um ou outro termo, ou ainda, ambos).

A partir da definição dos descritores, bem como da escolha das bases de dados, procedeu-se a busca das publicações, num primeiro momento delimitando além dos descritores nos títulos, palavras-chave e resumo, a área e o período da produção. Em alguns casos foram necessários além da busca no site do BDTD/IBICT a busca no site da instituição de origem do trabalho, já que o resumo e outros detalhamentos nem sempre estavam disponíveis.

Quanto à base de dados SciELO, por conter um número menor de publicações, a busca foi realizada na seção de artigos a partir do descritor “Reuni” em todos os campos no formulário de busca livre. Após as buscas e tabulação dos dados procedeu-se à análise do material selecionado.

Nesse sentido, as análises são divididas em duas seções: a primeira trata da descrição e sistematização dos dados coletados na base de dados BDTD/IBICT. A segunda traz os dados coletados e sistematizados a partir da base de dados SciELO.

Ambas as seções trazem considerações sobre os dados levantados, com base nos quais foram elaborados apontamentos acerca das características da produção verificada. Busca-se, com isso, apontar as principais tendências e lacunas na área de estudos e pesquisas em políticas públicas para a expansão do sistema público de educação superior, com ênfase no programa Reuni.

O programa Reuni no contexto da produção científica: teses e dissertações

Conforme já mencionado, o primeiro banco de dados consultado foi o BDTD/IBICT. Considerando que o Reuni é um programa no interior das políticas para a expansão do sistema federal de educação superior, optou-se por procedera busca avançada com os descritores "Reuni", "Política* Pública*", "Educação Superior OR Ensino Superior", para o período de 2007 a 2016.

Quadro 1: Teses e Dissertações Publicadas no BDTD/IBICT

Descritores	Período	Total	Teses	Dissertações
"Reuni", "Política* Pública*", "Educação Superior OR Ensino Superior"	2007 – 2016	48	10	38

Conforme se pode observar nos dados constantes no quadro 1, a busca retornou com 48 resultados, dos quais 10 teses de doutoramento e 38 dissertações de mestrado. Ao proceder à leitura de todos os títulos e resumos, observou-se que dos 48 trabalhos selecionados, 19 citam o programa Reuni apenas como contexto e 28 trabalhos tratam diretamente do programa.

Desses 28 trabalhos que focam o Reuni, 3 trabalhos o analisam junto a outros programas constantes nas políticas para a expansão da educação superior, e os demais tratam especificamente do Reuni.

Para as análises optou-se por tratar daqueles trabalhos que focam o programa Reuni, uma vez que os demais, embora citem o programa o tratam de forma genérica, citando-o apenas como contexto. As referências das teses e dissertações podem ser visualizados no quadro 2.

Quadro 2: Teses e Dissertações Publicadas no BDTD/IBICT com foco no programa Reuni[17]

1	SANTOS, M. J. L. S. *Políticas Públicas e Direito: Democratização do Acesso ao Sistema Federal de Ensino Superior*. 2015. 69 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getulio Vargas. São Paulo. 2015.
	LEITE, R. A. M. *Transmudação da educação superior no Brasil e a UFPB no limiar do século XXI (2000-2012)*. 2013. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa. 2013.
	SILVA, C. O. *Programa Reuni: ampliação do acesso ao ensino superior?* 2014.163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2014.
	ANDRADE, A. C. *Os governos FHC e Lula e a ressignificação do neodesenvolvimentismo: o Reuni*. 2013. 230 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia. 2013.
	SILVA, A. F. O *Reuni entre a expansão e a reestruturação: uma abordagem da dimensão acadêmico-curricular*. 2014. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo. 2014.
2	PINHEIRO, H. D. *Redesenho das configurações estruturais na gestão universitária: ações derivadas da inovação e flexibilidade na legislação pós-LDB 1996*. 2011. 360 p. Tese (Doutorado em Administração). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal. 2011.
	SOUZA, M. C. S. C. *O programa Reuni na Universidade Federal de Uberlândia (2008-2012)*. 2013. 264 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia. 2013.
	SILVA, P. A. O Reuni na UFJF: um estudo sobre os principais desafios enfrentados pelos gestores. 2013. 88 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora. 2013.
	Machado, Darinni Moreira. *Expansão do ensino superior público: algumas vozes do processo de implementação do Reuni na UFPEL*. 2015. 98 f. Dissertação (Mestrado em Política Social). Universidade Católica de Pelotas. Pelotas. 2015.
	AMARO, J. C. S. *Reuni – um programa de apoio a planos de expansão e reestruturação das universidades públicas federais: o caso da UFS*. 2015. 123 f. Dissertação (Mestrado em Economia). Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão. 2015.
	COSTA, A. P. D. *O Reuni na Universidade Federal de Juiz de Fora: uma análise dos bacharelados interdisciplinares*. 2014. 117 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora. 2014.

7 Com a intenção de deixar o trabalho mais enxuto, optou-se por inserir as referências das dissertações/tese no quadro 2 e dos artigos em periódicos no quadro 5, suprimindo-as das Referências ao final do texto.

2	PEREIRA, R. L. *A. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Públicas Federais (Reuni): repercussões na UFRN.* 2014. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal. 2014.
	BRITO, M. I. L. *Implementação do Reuni na UNB (2008 – 2011): limites na ampliação de vagas e redução da evasão.* 2014. 254 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília. Brasília. 2014.
	D'AGOSTINO, J. P. S. S. *Em busca da universidade pública: a criação e a participação do movimento pela universidade federal na zona leste do município de São Paulo na implementação dos Programas de Expansão das Universidades Federais*. 2015. 188 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas e Sociais). Universidade Federal do ABC. Santo André. 2015.
	SANTOS, E. M. *Expansão da educação superior: um estudo da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campo Mourão*. 2016. 133 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Toledo. 2016.
3	SILVA A. C. *Expansão do ensino superior público: um olhar sobre os cursos de engenharia da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri-UFVJM*. 2015. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 2015.
	SOUSA, M. P. S. *Expansão da educação superior no Pará: programas Expandir e Reuni e a composição de quadros docente dos campi da Universidade Federal do Pará (2001-2010).* 2011. 209 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento). Universidade Federal do Pará. Belém. 2011.
	ARRUDA, A. L. B. *Expansão da educação superior: uma análise do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) na Universidade Federal de Pernambuco.* 2011. 228 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Recife. 2011.
	SILVEIRA, A. P. *Reuni: senta que lá vem história*. 2015. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 2015.
	LIMA, P. C. M. *A percepção dos docentes da UFRN sobre o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Ampliação das Universidades Federais – Reuni.* 2014. 64 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública). Universidade Federal do rio Grande do Norte. Natal. 2014.
	TEIXEIRA, M. E. *O impacto do Reuni sobre a gestão administrativa e financeira da Universidade de Brasília*. 2013. 81 f. Dissertação (Mestrado em Economia). Universidade de Brasília. Brasília. 2013.
	SIQUEIRA, J. S. *Eficiência das universidades públicas federais brasileiras: um estudo com foco no projeto Reuni.* 2015. 97 f. Dissertação (Programa Multiinstitucional e Inter-regional de Pós-Graduação em Ciências Contábeis). Universidade de Brasília, Universidade Federal da Paraíba e Universidade Federal do Rio Grande do Norte. João Pessoa. 2015.
	MARTINS, V. S. B. *O Reuni na UFMA e o favorecimento do acesso de alunos com deficiência ao ensino superior: questões para reflexão*. 2012. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão. São Luis, 2012.
	ROSSA, D. A. TO. *O Reuni e a intensificação e precarização do trabalho dos professores: estudo de caso do CEFD/UFSM.* 2015. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2015.

	SILVA, R. F. *Programa Reuni: expansão de vagas na Faculdade de Agronomia e Medicina Veterinária da Universidade de Brasília (2008-2012).* 2015. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília. Brasília, 2016.
	RAVAZOLI, M. L. R. *A expansão na Universidade Federal do Paraná e na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, antes e depois da implantação do Reuni (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais).* 2011. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2011.
4	KOGLIN, J. C. O. *Proposta de avaliação econômico-financeira do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras na UFPEL*. 2011. 130 f. Dissertação (Mestrado em Política Social). Universidade Católica de Pelotas. Pelotas. 2011.

As informações contidas nas referências dos trabalhos permitem observar que no ano de 2011 houve a publicação de cinco trabalhos com tema referente ao Reuni, um trabalho em 2012, cinco em 2013, seis em 2014, 9 trabalhos em 2015 e dois trabalhos em 2016, conforme expõe o quadro 3:

Quadro 3: Número de Teses e Dissertações Publicadas no BDTD/IBICT com foco no programa Reuni, por ano.

2011	2012	2013	2014	2015	2016
5	1	5	6	9	2

A ausência de trabalhos nos anos de 2007 a 2010 pode ser explicada pelo fato de que o programa teve duração de 2008 a 2012, período no qual as universidades que aderiram o programa o implementaram. Nesse sentido, pode-se entender também a maior concentração de trabalhos no ano de 2015, já que os cursos de mestrado possuem em média dois anos e os de doutoramento de três a quatro anos, com os trabalhos defendidos ao final desse período.

A partir das referências nota-se que os trabalhos foram desenvolvidos em programas de pós-graduação da área de Ciências Humanas ou na de Ciências Sociais Aplicadas, com exceção de um, da área de Meio Ambiente e Agrárias, conforme expõe o quadro 4:

Quadro 4: Número de Teses e Dissertações Publicadas no BDTD/IBICT por área de conhecimento do programa de pós-graduação

Ciências Humanas	Ciências Sociais Aplicadas	Meio Ambiente e Agrárias
17	10	1

Cabe destacar que embora o trabalho de Sousa (2011) tenha sido desenvolvido em programa de pós-graduação na área de Meio Ambiente e Ciências Agrárias, o foco do trabalho reside na gestão (mais especificamente no planejamento institucional).

Destaca-se também, que dos 17 trabalhos na área de ciências humanas, 12 foram desenvolvidos em programas de pós-graduação em Educação. Os demais em programa de pós-graduação em Educação Física e outros interdisciplinares.

Dos trabalhos desenvolvidos na grande área de Ciências Sociais Aplicadas, dois são em programas de pós-graduação em Economia, um em Direito, um em Ciências Contábeis e um em Administração, além de dois na área de Gestão Pública.

O interesse de outras áreas pelo programa Reuni, demonstra a versatilidade do tema, que é voltado para a expansão da educação superior, enquanto política social, mas que, ao mesmo tempo, sua implementação traz um forte viés gerencial, já que o programa vinculava o aporte de recursos financeiros e materiais ao alcance de suas metas[8].

A partir da leitura dos resumos dos trabalhos verificou-se que quase todas as produções referem-se a estudos de caso universidades que implantaram o Reuni. Com exceção de dois trabalhos[9], os demais ou se constituem como estudos de caso ou ao menos utilizam determinada universidade federal como campo empírico para as análises.

Voltando ao quadro 2, deve-se notar que as produções foram organizadas em quatro grandes grupos. As do primeiro grupo se referem àquelas cujo objetivo foi o de analisar o programa Reuni em conjunto ou não com outros programas, no contexto das políticas públicas para a educação superior.

8 De acordo com o documento intitulado "Reuni: Diretrizes Gerais: "Os projetos apresentados ao REUNI serão avaliados em função da consistência entre as suas proposições e as exigências do decreto que instituiu o Programa, bem como quanto à exequibilidade dessas proposições [...]" (MEC, 2007, P. 6).

9 São os trabalhos de Santos (2015) e Andrade (2013).

O segundo grupo se refere aos trabalhos que buscaram refletir sobre a implantação do programa Reuni, sendo que todos se constituem em estudos de caso. As dissertações e teses do terceiro grupo são aquelas que buscaram analisar os efeitos e/ou impactos do programa Reuni. O trabalho pertencente ao quarto grupo refere-se a uma proposta de avaliação financeira do programa Reuni para ser aplicada na Universidade de Pelotas.

De modo geral, as produções do primeiro grupo, ao analisarem o programa Reuni no contexto da expansão da educação superior, apontam que o processo de expansão do sistema por meio das politicas públicas, vem induzindo uma lógica de mercado no setor público, ao mesmo tempo em que contribui para o crescimento do setor privado, seja com recursos públicos, seja por meio de legislação que permite seu livre crescimento.

Nesse sentido, Andrade (2013) aponta que as políticas públicas para a expansão da educação superior adotadas nas gestões dos governos Lula e Dilma, embora tenham apresentado alguns avanços, não foram capazes de promover ruptura com o modelo de expansão adotado na gestão anterior.

Os trabalhos do segundo grupo tratam do processo de implantação do programa Reuni, sendo que Pinheiro (2008) trata do redesenho da estrutura organizacional da universidade. Os trabalhos de Souza (2013), Machado (2015), Silva (2013) e Pereira (2014) analisam o processo de implantação pelo viés da gestão. O trabalho de Silva (2013) inclusive traz algumas sugestões de intervenção.

Os trabalhos de Amaro (2015), D'Agostinho (2015), Santos (2016), Silva (2015), Brito (2014) e Costa (2014) também analisam a implantação do programa Reuni, sendo que os dois últimos descrevem e analisam alguns efeitos iniciais do Programa.

Os trabalhos classificados no terceiro grupo, conforme mencionado, se referem aos efeitos e/ou impactos do programa Reuni. A dissertação de Silva (2015) refere-se aos efeitos do Reuni na reestruturação curricular da UFVJM, o trabalho de Sousa (2011) analisa o Reuni pelo viés da gestão institucional, na medida em que avalia a distribuição de docentes nos *campi* da universidade.

No segundo grupo, os efeitos do Reuni para a expansão de cursos, vagas e matrículas na educação superior,são analisados nos trabalhos de Silva (2016), Ravazoli (2011) e Arruda (2011), esta última com ênfase para as matrículas de egressos de escola pública.

Os trabalhos de Silveira (2015) e Martins (2012) também tratam da expansão pela via do Reuni, o primeiro com enfoque histórico e o segundo com enfoque na inclusão.

Os efeitos do Reuni sobre o trabalho docente são analisados por Rossa (2015) e Lima (2014). Os impactos do programa, com viés na gestão administrativa e na eficiência são analisados por Teixeira (2013) e Siqueira (2015).

Do exposto pode-se observar que existe um número significativo de dissertações e teses produzidas acerca do tema "Reuni" no contexto das pesquisas em políticas públicas para educação superior. De modo geral ao dividir os trabalhos em grupos distintos, de acordo com o enfoque, pretende-se chamar a atenção para as ênfases dadas ao tema nos respectivos trabalhos.

Grosso modo, pode-se apontar que os trabalhos do primeiro grupo buscam trazer uma "avaliação política" do programa Reuni de maneira específica, ou no conjunto das políticas públicas para a educação superior, segundo Figueiredo e Figueiredo (1986) "por avaliação política entendemos a análise e elucidação do critério ou critérios que fundamentam determinada política: as razões que a tornam preferível a qualquer outra" (p. 106).

Destaca-se que a maior parte dos trabalhos se concentra na implantação do programa Reuni e nos seus efeitos nas universidades, estes que fazem parte do segundo e terceiro grupo, podem ser classificados como aqueles que tratam de análise de política, no sentido de verificar os processos e efeitos atribuídos aos objetivos da política (BARRETO, PINTO 2001).

Nos trabalhos referentes aos processos de implantação, dois propuseram ações para intervenção e melhora no processo.

A maioria dos trabalhos que abordam os efeitos do programa Reuni tratam da questão da expansão de matrículas; no entanto, além da expansão, o programa também se propunha a trazer uma reestruturação curricular nas universidades, sendo que, neste caso, apenas um trabalho tratou da questão.

Por sua vez, os estudos de impacto do programa se limitaram ao impacto sobre a gestão administrativa da instituição e a eficiência, sendo um trabalho desenvolvido em curso de mestrado em Economia e outro em curso de mestrado em Ciências Contábeis, de modo que fica a lacuna sobre outras questões, como é o caso da questão da qualidade da educação, que pode ser analisada a partir de categorias como ampliação da pós-graduação, reestruturação curricular, mobilidade e outros.

Pensando no ciclo contínuo de politicas, observa-se que a maioria dos trabalhos concentra-se na análise do contexto da prática sendo que "o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original" (MAINARDES, 2006 p. 53).

Partindo da possibilidade de se analisar a política através de seus diversos contextos, destaca-se que não se verificaram trabalhos sobre a formulação inicial do programa Reuni, ou seja, dissertações ou teses que abordam o contexto de influência, bem como o da produção de texto, de maneira mais específica.

O programa Reuni no contexto da produção de artigos em periódicos – SciELO

Para a consulta da segunda base de dados, a SciELO se optou pela seção de artigos, a partir do descritor "Reuni" em todos os campos, no formulário livre. Essa busca retornou com 69 resultados, mas com um novo refinamento a partir da leitura dos títulos, obtiveram-se o total de 26 artigos publicados em periódicos que abordam o tema da pesquisa.

Considerando o número relativamente pequeno de artigos optou-se por manter todos os que tratam direta ou indiretamente do tema Reuni no contexto das políticas públicas para a educação superior.

O quadro 5 apresenta as referências dos artigos selecionados, a partir da busca pelo *site* SciELO:

Quadro 5: Artigos publicados em periódicos selecionados na base de dados Scielo, a partir do descritor "Reuni"

1	MANCEBO, D., VALE, A. A., MARTINS, T. B., políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. *Rev. Bras. Educ.*, mar. 2015, vol. 20, n. 60, p. 31-50.
	ARAÚJO, M. A. D.,PINHEIRO, H. D. Reforma gerencial do Estado e rebatimentos no sistema educacional:um exame do Reuni. *Ensaio: Aval.Pol.Públ.Educ.*, dez. 2010, vol.18, n.69, p. 647-668.
	CAIXETA, M. E., Educação do campo e construção do conhecimento: tensões inevitáveis no trato com as diferenças. *Educ. rev.*, mar. 2013, vol.29, n.1, p. 273-301.
	PIZZIO, A.,KLEIN, K. Qualidade de vida no trabalho e adoecimento no cotidiano de docentes do Ensino Superior.*Educ. Soc.*, jun. 2015, vol.36, n.131, p. 493-513.
	LIMA, P. G. Políticas de educação superior no Brasil na primeira década do século XXI:alguns cenários e leituras. *Avaliação (Campinas)*, mar. 2013a, vol.18, n.1, p. 85-105.
	LIMA, L. C., AZEVEDO, M. L. N., CATANI, A. M. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre aUniversidade Nova. *Avaliação (Campinas)*, mar. 2008, vol.13, n.1, p. 7-36.
2	LIMA, K. R. S. O Programa Reuni e os desafios para a formação profissional em Serviço Social. *Rev. katálysis*, dez. 2013b, vol.16, n.2, p. 258-267.
3	CARVALHO, C. H. A. Política para a educação superior no governo Lula: expansão e financiamento. *Rev. Inst. Estud. Bras.*, jun. 2014, n. 58, p. 209-244.
	ANDRIOLA, W. B., SULIANO, D. C. Avaliação dos impactos sociais oriundos da interiorização da Universidade Federal do Ceará (UFC). *Rev. Bras. Estud. Pedagog.* [online]. 2015, vol. 96, n. 243, p. 282-298.
	ZORZAL, R. C. Propostas para o ensino e a pesquisa em cursos de graduação em instrumento musical: bases para uma reformulação do bacharelado. *Per musi*, ago. 2016, n. 34, p. 62-88.
	CISLAGHI, J. F. A formação profissional dos assistentes sociais em tempos de contrarreformas do ensino superior: o impacto das mais recentes propostas do governo Lula. *Serv. Soc.*, jun. 2011, n. 106, p. 241-266.
	SILVA, E. P., MANCEBO, D. Subjetividade docente na expansão da UFF: criação, refração e adoecimento. *Fractal, Rev. Psicol*, Ago. 2014, vol. 26, n. 2, p. 479-492.
	TREVISOL, J. V., NIEROTKA, R. L. Os jovens das camadas populares na universidade pública: acesso e permanência. *Rev. katálysis*, jun. 2016, vol. 19, n. 1, p. 22-32.
	MIZAEL, G. A. *et al*. Análise do Plano de Desenvolvimento Institucional das universidades federais do Consórcio Sul-Sudeste de Minas Gerais. *Rev. Adm. Pública*, out. 2013, vol. 47, n. 5, p. 1145-1164.
	DUARTE, E. R. *et al*. Estudo de caso sobre a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior. *Rev. bras. educ. espec.*, jun. 2013, vol. 19, n. 2, p. 289-300.

3	ARANHA, A. V. S, PENA, C. S., RIBEIRO, S. H. R. Programas de inclusão na UFMG: o efeito do bônus e do Reuni nos quatro primeiros anos de vigência – um estudo sobre acesso e permanência. *Educ. rev.,* dez. 2012, vol. 28, n. 4, p. 317-345.
	LIMA, E. E., MACHADO, L. R. S. Reuni e Expansão Universitária na UFMG de 2008 a 2012. *Educ. Real.*, jun. 2016, vol. 41, n. 2, p. 383-406.
	ARAÚJO, C. B. SANTOS, L. M. M. Impactos da expansão universitária para moradores de São João Del-Rei. *Psicol. Soc.*, ago. 2014a, vol. 26, n. 2, p. 420-429.
	ARAÚJO, C. B., SANTOS, L. M. M. O Reuni na opinião dos gestores de uma universidade pública. *Psicol. Soc.*, dez. 2014b, vol. 26, n. 3, p. 642-651.
	RISTOFF, D. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. *Avaliação (Campinas)*, nov. 2014, vol. 19, n. 3, p. 723-747.
4	EMBIRUÇU, M., FONTES, C., ALMEIDA, L. Um indicador para a avaliação do desempenho docente em instituições de ensino superior. *Ensaio: Aval. Pol. Públ.Educ.*, dez. 2010, vol.18, n.69, p. 795-820.

No quadro 5 se optou por distribuir as produções em três grupos: o primeiro grupo refere-se aos artigos que trazem avaliações políticas do programa Reuni ou que trazem análises do contexto de políticas públicas para educação superior, com um viés para o programa Reuni.

Os trabalhos de Lima, Azevedo e Catani (2008) e Araújo e Pinheiro (2010) analisam o programa Reuni como mais um instrumento para a reforma da educação superior em curso no Brasil desde os anos 1990.

Os demais artigos apontam que o Reuni se constitui como um programa que promove uma expansão precária, na medida em que não traz os aportes de recursos financeiros e materiais para a expansão a que propõe (MANCEBO, VALE, MARTINS, 2015; CAIXETA, 2013, PIZZIO, KLEIN, 2015, LIMA, 2013a).

O segundo grupo, ao qual pertence o trabalho de Lima (2013b) analisa a implementação do programa Reuni e seus efeitos iniciais.

O terceiro grupo refere-se aos trabalhos que buscam refletir sobre os efeitos e/ou impactos do programa Reuni. Cumpre destacar que, em alguns casos, trata-se de efeitos produzidos em conjunto com outros programas inseridos nas políticas públicas para a educação superior brasileira.

Andriola e Suliano (2015) tratam da questão da interiorização da educação superior e seus impactos sociais. O trabalho de Carvalho (2014) aponta que o programa Reuni se tem como marco a combinação de racionalização de gastos e o aumento de verbas públicas. Os dois trabalhos de

Araújo e Santos (2014a) e (2014b) referem-se aos impactos do programa para a cidade na qual o *campus* universitário está situado.

Os trabalhos de Ristoff (2014), Aranha, *et all* (2012) e de Trevisol e Nierotka (2016), por sua vez, referem-se à relativa mudança de perfil do aluno ingressante em Universidades públicas brasileiras, a partir da implementação de programas como o Reuni (mais egressos de escolas públicas, alunos auto declarados negros e pardos, bem como alunos de baixa renda).

O artigo escrito por Lima e Machado (2016) traz uma análise do programa Reuni em termos de cumprimento de metas. Silva e Mancebo (2014) tratam da questão do trabalho docente no contexto do Reuni. Os trabalhos de Zorzal (2016), Mizael, *et al* (2013) e Duarte *et al* (2013) citam o Reuni apenas como contexto, embora o trabalho de Mizael aponte que o Reuni trouxe um modelo eficiência administrativa e a qualidade do ensino.

Cislaghi (2011) aponta que o formato curricular proposto pelo Reuni, se consolidado, inviabiliza a implementação das diretrizes curriculares, bem como traz preocupações quanto a propostas de novos cursos que disputam espaço com o curso em questão.

Finalmente o trabalho de Embiruçu e Almeida (2010) refere-se à uma proposta de indicador de desempenho docente a partir das diretrizes do programa Reuni.

Nota-se, na distribuição dos artigos publicados em periódicos, selecionados através do sistema de busca da base de dados SciELO, que a grande maioria dos trabalhos se concentra nos efeitos do programa Reuni. Desses oito trabalhos, selecionam-se quatro que possuem foco no programa Reuni, sendo que os demais, tratam dos efeitos das políticas públicas de modo geral, nessas incluindo o programa Reuni.

Destaca-se que, numa tendência diferente daquela encontrada nas dissertações e teses, do total de artigos analisados, oito tratam de fazer uma avaliação política do programa Reuni, (sendo seis de maneira direta), seja no contexto da reforma universitária, a partir de tendências internacionais, seja da promoção de uma expansão precária.

Apenas um artigo trata da implementação do programa, e um propõe indicadores a partir das diretrizes do programa Reuni.

Infere-se, com isso, que a publicação de artigos científicos tende a analisar o programa Reuni por dois vieses: o da avaliação política e o da

avaliação de seus efeitos. Ficando a lacuna acerca da formulação e implementação, bem como de seus impactos.

Considerações finais

O presente trabalho pretendeu mapear a produção científica acerca do tema "Reuni" disponível em duas das mais importantes bases de dados para a área de ciências humanas, o BDTD/IBICT e o SciELO. A primeira se refere a teses e dissertações produzidas no âmbito dos programas de pós-graduação brasileiros, e a segunda referente à produção de artigos em periódicos qualificados.

Como resultados pode-se verificar que, no contexto da produção científica o programa Reuni tem sido analisado por dois vieses: o da avaliação política e o da avaliação de seus efeitos. Nesse sentido, embora tenha uma significativa produção, o tema ainda pode ser explorado, especialmente quanto a seus impactos, em termos de qualidade da educação, a partir de categorias de análise como expansão da pós-graduação, reformulação curricular, mobilidade, internacionalização, dentre outras.

Pode-se afirmar, no entanto, que o mapeamento aqui realizado, trouxe pistas importantes para futuras pesquisas no campo da Educação superior, no sentido de apontar avanços e lacunas no conjunto da produção científica publicada acerca do Reuni.

Referências

BARRETTO, E. S. S.; PINTO, R. P. **Avaliação de programas educacionais: indagações metodológicas e disseminação de resultados**. In: BARREIRA, M. C. R. N.;

CARVALHO, M.C. B. (Orgs.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**.São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001. p. 101-126.

BRASIL. **Decreto Nº 6.096 de 24 de abril de 2007**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso realizado em 9 jan. 2017.

_____. **O Plano de Desenvolvimento da Educação***: razões, princípios e programas.* MEC, Brasília, 2008.

CUNHA, L. A. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.28. n. 100, p. 809 – 829, out. 2007.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, Ago. 2002.

FIGUEIREDO, M. F.; FIGUEIREDO, A. M. C. Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. **Análise e Conjuntura**, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 107-127, set./dez. 1986.

GOMES, A. M.; MORAES, K. N. Educação superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa.**Educação & Sociedade**, Campinas, v.33, n. 118, p. 171-190, jan./mar.2012.

_____; ARRUDA, A.L.B.de. Democratização da educação superior: um estudo sobre a política REUNI, **Currículo sem fronteiras**, São Paulo, v.15, n.2, p. 543 – 561, maio/ago. 2015.

LIMA, P. G. Políticas de educação superior no Brasil na primeira década do século XXI: alguns cenários e leituras. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v. 18, n. 1, p. 85-105, mar. 2013.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, abr. 2006, vol.27, n.94, p. 47-69.

MANCEBO, D.; VALE, A. A.; MARTINS, T.B. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995– 2010, **Revista Brasileira de Educação**, *Rio de Janeiro,* v. 20, n. 60, p. 31– 50, jan .mar. 2015.

MEC. **Reuni***:* Diretrizes Gerais. 2007. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf >. Acesso realizado em 11 jan. 2016.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014.

_____. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior: conceitos e práticas. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 107-124, 2006.

_____; *et. al*. A evasão na educação superior no Brasil: uma análise da produção de conhecimento nos periódicos Qualis entre 2000-2011. In**: ICLABES**: Primeira conferência latinoamericana sobre el abandono em la educación superior, Nicarágua, 2012, p. 1 – 10. Disponível em: < http://hdl.handle.net/10923/8762 >. Acesso em: 5 jan. 2017.

OLIVEIRA, J. F. Acesso à educação superior no Brasil: entre o elitismo e as perspectivas de democratização. In: SOUSA, J. V. (Org.). **Educação superior:** cenários, impasses e propostas. Campinas: Autores Associados, 2013, p. 273 – 313.

Os caminhos que nos levam à universidade: acesso e permanência de estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias da UFRB

Carlos Adriano da Silva Oliveira
Priscila Brasileiro Silva do Nascimento
Silvana Lúcia da Silva Lima
Lourival Alves Barreto
Roseni Souza da Silva
Sidnara Ribeiro Sampaio

Resumo: O artigo tem como objetivo discutir os riscos e potencialidades do Ensino Superior a partir da implantação do curso de Licenciatura em Educação do Campo – área Ciências Agrárias, na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. O primeiro passo foi identificar variáveis que nos permitissem avançar nas análises. Este trabalho problematiza a infraestrutura, o acesso e as políticas de permanência dos estudantes. O método de pesquisa, Materialismo Histórico e Dialético, permitiu problematizar crítica e historicamente as condições objetivas de existência do curso e de seus sujeitos, bem como, suas contradições no que tange a acesso e permanência. A partir das categorias Totalidade, Movimento e Contradição, fizemos a análise documental, conduzimos as rodas de conversa e estruturamos os roteiros de entrevistas com estudantes, gestores e docentes do curso. As lutas internas e externas pela estruturação do curso implicaram em condições diferenciadas de permanência e de auto-organização. Isso inclui as estratégias informais de permanência, articuladas enquanto dimensões idiossincráticas do ser e existir no âmbito da Universidade.

Palavras chave: Infraestrutura; Acesso e Permanência; Auto-organização; Licenciatura em Educação do Campo.

O presente artigo é fruto de uma investigação que integra a pesquisa "Educação Superior e Educação do Campo: Riscos e Potencialidades na expansão dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo", coordenada pelo SUB 7 – Educação Superior e Educação do Campo, tendo por objetivo discutir os riscos e potencialidades com a ampliação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo via edital alocados no período de execução de 2013 a 2017.

Nesta pesquisa problematizamos o acesso e permanência dos estudantes da Licenciatura em Educação do Campo – Área do conhecimento Ciências Agrárias[1], abrigado no Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) na perspectiva de evidenciar as condições objetivas de existência dos cursos (MOLINA, 2015) e as contradições no acesso e permanência dos estudantes (REIS, 2009) sujeitos do campo estudando Agroecologia.

O método dialético nos permitiu problematizar crítica e historicamente as condições objetivas de existência do curso e de seus sujeitos, bem como, suas contradições no que tange a acesso e permanência. A partir das categorias Totalidade, Movimento e Contradição, fizemos a análise documental, conduzimos o debate nas rodas de conversa e estruturamos os roteiros de entrevistas que foram gravadas e transcritas para análise com autorização dos sujeitos.

Os sujeitos da pesquisa são os 78 estudantes da Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias (CFP/UFRB) ingressos no segundo semestre de 2013. Destes, cinquenta e duas (52) estudantes são do sexo feminino e, vinte e seis (26) estudantes do sexo masculino, distribuídos em 23 municípios e dois Estados. No Estado da Bahia, habitam nos municípios de Amargosa, Barreiras, Manoel Vitorino, Castro Alves, Santa Luz, Irará, Monte Santo, Iraquara, Mutuípe, Brotas de Macaúbas, Laje, Poções, Valente, Santanópolis, Brejões, Presidente Tancredo Neves, Ubaíra, São Miguel das Matas, Governador Mangabeira, Jiquiriçá, Elísio Medrado. No Estado do Espírito Santo, moram nos municípios de Nova Venécia e em Serra.

Para fundamentar a nossa reflexão recorremos ao diálogo teórico de Masson (2007), Benite (2009), Frigotto (2001) sobre o materialismo histórico dialético e sua importância para compreendermos os aspectos educacionais; Molina e Haje (2015) nos ajudarão a fazem uma análise da política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior e; Reis (2009) e Zago (2006) que orientaram a abordagem sobre a permanência no ensino superior de estudantes universitários de camadas

1 Cabe destacar que a UFRB possui dois cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Esse que ora apresentamos é o curso abrigado no Centro de Ciências em Energia e Sustentabilidade (CETENS), campus de Feira de Santana. A luta pela criação dos cursos e as ações burocráticas iniciais para suas implantações foram feitas coletivamente pelos colegiados dos dois cursos, o que inclui criação dos projetos pedagógicos, processos seletivos especiais para discentes, criação de perfil para concurso docente, bem como, a criação de alguns grupos de estudos e projetos de pesquisa e extensão.

populares. A partir do arcabouço teórico e do diálogo com os diversos sujeitos que compõem o curso em análise reiteramos a importância das políticas de permanência estudantil para formação e escolarização dos povos do campo.

O Materialismo Histórico e Dialético, método e possibilidade teórica, é o nosso instrumento lógico de interpretação da realidade. Ele contém em sua essencialidade lógica a dialética, e neste sentido aponta um caminho epistemológico para nossa interpretação da realidade que, em conformidade com Benite (2009) é pautada da análise crítica do material factual, concreto, um modo de análise concreta do objeto real, dos fatos reais.

Diante do exposto, na primeira parte do artigo, abordamos as condições materiais e histórica da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia em campus de luta e, as especificidades da política de acesso e permanência estudantil dos estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias, inserido na totalidade da Universidade.

Nossa pretensão é tratar especificamente da Licenciatura em Educação do Campo Ciências Agrárias (CFP/UFRB), abordando o acesso e a permanência dos estudantes ancorados na análise das falas dos sujeitos que a compõem. Afirmamos que a mediação das análises permeia o enfoque marxista por uma abordagem ontológica do conhecimento da realidade. Por isso, as falas são interpretadas a partir da fundamentação ontológica adequada para a construção de nossa imagem de mundo, pressupondo o conhecimento de cada modo do ser, bem como de suas interações com outros seres (MASSON, 2007).

Assim, a partir do desenvolvimento da pesquisa destacamos as implicações da permanência em seus aspectos materiais e simbólicos, analisamos a necessidade da existência de políticas institucionais de permanência, as parcerias com os movimentos sociais, os princípios de auto-organização como dimensões idiossincráticas do ser e existir no âmbito da Universidade. Dessa maneira, tecemos reflexões de como essas dimensões articuladas promovem estratégias informais de permanência e contribuem com a materialidade do cotidiano dos cursos, imbricados de potencialidades e fragilidades que se fazem no âmbito institucional e na materialidade da vida dos estudantes nos vários espaços de participação social em que estão inseridos.

Políticas de acesso e permanência estudantil na UFRB

No sentido de contextualizar a produção, em diálogo com o Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal do Recôncavo da

Bahia – PDI – (UFRB, 2015-2019), atentamos para a constituição histórica da Universidade vinculada à dimensão da luta e mobilizações populares articuladas por diferentes segmentos da sociedade que lhe dá identidade regional. Considerando o contexto, vale ressaltar o perfil educacional da classe trabalhadora marcado pela precarização, impossibilidades, desigualdades e discriminação, perfil esse que se manteve praticamente inalterado ao longo de décadas.

No ano de 2003, realizaram-se audiências públicas nos municípios de Amargosa, Cachoeira, Castro Alves, Cruz das Almas, Maragogipe, Mutuípe, Nazaré, Santo Amaro, Santo Antônio de Jesus, São Félix, Terra Nova e Valença com o objetivo de mobilizar a comunidade e criar um ideário capaz de reunir movimentos sociais e forças de todos os matizes políticos em torno da criação da nova universidade. Transposta, com sucesso, esta etapa, foi entregue ao Presidente da República, Luis Inácio Lula da Silva o projeto de criação da UFRB, em outubro de 2003. Em 06 de julho de 2005, o Projeto foi aprovado pela Câmara de Deputados Federais e, em 12 de julho do mesmo ano, obteve sua aprovação pelo Senado Federal. A UFRB, com sede no município de Cruz das Almas, foi criada pela Lei nº 11.151, de 29 de julho de 2005, por desmembramento da Escola de Agronomia da UFBA, com o objetivo de ministrar ensino superior, desenvolver pesquisas nas diversas áreas de conhecimento e promover a extensão universitária (CRUZ DAS ALMAS, 2015-2019).

Em 2015.2 a UFRB ofertou em seus sete campi[2], 45 diferentes cursos de graduação, sendo dois na modalidade do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) e 01 pelo Edital do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), além de 17 cursos de pós-graduação, dos quais 12 cursos são ofertados na modalidade *Stricto Sensu* (02 doutorados, 10 mestrados) e 05 cursos na modalidade *Lato Sensu,* organizados na tabela abaixo:

2 Centro de Formação de Professore (CFP) Amargosa – BA, Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL) Cachoeira – BA, Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas (CCAAB) Cruz das Almas – BA, Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CETEC) Cruz das Almas – BA, Centro de Ciências da Saúde (CCS) Santo Antônio de Jesus – BA, Centro de Ciências e Tecnologias em Energia e Sustentabilidade (CETENS) Feira de Santana – BA, Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (CECULT) Santo Amaro – BA.

Tabela 1: Centros, campi e cursos ofertados UFRB 2015.2

Centro	Campus	Cursos de Graduação	Cursos de Pós-Graduação
Centro de Ciências Agrárias Ambientais e Biológicas (CCAAB)	Cruz das Almas	Agronomia: Ciências Biológicas (Bacharelado e Licenciatura): Engenharia Florestal: Engenharia de Pesca: Medicina Veterinária: Tecnologia em Agroecologia: Tecnologia em Gestão de Cooperativas e Zootecnia.	Stricto Sensu: Mestrado e Doutorado em Ciências Agrárias: Mestrado e Doutorado em Engenharia Agricola: Mestrado em Ciência Animal: Mestrado em Solos e Qualidade de Ecossistemas: Mestrado em Recursos Genéticos Vegetais: Mestrado em Microbiologia Agricola: Defesa agropecuária: Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social.
Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas		Bacharelado em Ciências Exatas e Tecnológicas: Engenharia Civil: Engenharia Mecânica: Engenharia de Computação: Engenharia Elétrica. Matemática (Bacharelado): Matemática (Licenciatura EAD): Engenharia Sanitária e Ambiental.	*Lato Sensu:* Matemática em Rede Nacional — PROFMAT.
Centro de Artes Humanidades e Letras (CAHL)	Cachoeira	Artes Visuais: Ciências Sociais (Bacharelado e Licenciatura): Cinema e Áudio Visual: Tecnologia em Gestão Pública: Comunicação Social/Jornalismo: Licenciatura em História (Diurno e Noturno): Museologia e Serviço	*Stricro Sensu*: Mestrado em Ciências Sociais: Cultura. Desigualdades e Desenvolvimento: Mestrado Profissional em História da África. da Diáspora e dos Povos Indígenas. *Lato Sensu:* História da África. da cultura Negra e do Negro no Brasil.
		Social (Diurno e Noturno)	
Centro de Ciências da Sapude (CCS)	Santo Antônio de Jesus	Enfermagem; Psicologia: Nutrição, Medicina e Bacharelado Interdisciplinar em Saúde.	*Latu Sensu:* Residência em Nutrição Clinica com ênfase em Pediatria e em Terapia Intensiva:

Centro de Formação de Professores (CFP)	Amargosa	Licenciaturas em: Educação Física: Filosofia: Fisica: Matemática. Química; Pedagogia (Diurno e Noturno). Letras-Libras e Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Ciências Agrárias. Edital Pronera: Tecnologia em Agroecologia	*Lau Sensu*: Pós-Graduação em Educação do Campo.
Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (CETENS)	Feira de Santana	BI: Bacharelado Interdisciplinar em Energia e Sustentabilidade. Licenciatura em Educação do Campo com Habilitações em Matemática e Ciências Naturais. PARFOR: Licenciatura em Pedagogia com ênfase em Educação do Campo.	*Lato Sensu:* Pós-graduação em Trabalho. Educação e Desenvolvimento pra a Gestão da Educação Profissional.
Centro de Cultura, Linguagens, e Tecnologias Aplicadas (CECULT)	Santo Amaro	BI: Cultura. Linguagens e Tecnologias Aplicadas.	
PROGRAD/ PARFOR		PARFOR: Licenciatura em Pedagogia	

Fonte: Relatório de Avaliação Institucional UFRB (parcial 2015-2017).

Em diálogo com o descrito, considerando o objetivo do artigo e a implantação da UFRB no contexto, afirmamos avanços históricos na ampliação do patrimônio, quantidade de cursos e do quadro de servidores, bem como ações e parcerias institucionais nas áreas de pesquisa, ensino e extensão imprescindíveis no processo de interiorização do ensino superior federal e transformação da realidade de trabalhadores e trabalhadoras na região e entorno. Nesse sentido, destaca-se a dimensão de uma Universidade socialmente referenciada com 84,3% dos estudantes autodeclarados negros, dados da Pró-reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE), primeira do gênero no Brasil (UFRB, 2015-2019).

Em evidência no artigo, o curso de Licenciatura em Educação do Campo – Área do Conhecimento Ciências Agrárias[3], localizado no Centro de Formação de Professores (CFP) da UFRB em Amargosa-BA, é antes de tudo uma conquista do Movimento Nacional de Educação do Campo, fruto da articulação entre organizações sociais campesinas, universidades e poder público, que lutam pelos direitos humanos básicos nas áreas rurais do Brasil (UFRB, 2013).

Esses elementos corroboram com inquietações e a materialização de reflexões acerca dos riscos e potencialidades do Ensino Superior a partir da implantação do curso de Licenciatura em Educação do Campo – área Ciências Agrárias, na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

O acesso e permanência dos estudantes da Licenciatura em Educação do Campo – área do conhecimento ciências agrárias na UFRB

Os estudantes da Licenciatura em Educação, filhos de camponeses assentados, acampados e de comunidades tradicionais entram na UFRB através de uma política de reparação social, fruto da luta dos seus movimentos pelo direito à educação do e no campo, dívida histórica do Estado brasileiro. Ao adentrarem as coordenações dos cursos, com o apoio da Pró-reitoria de Assuntos Estudantis e Ações Afirmativas, assumem o processo de criação das condições internas da sua permanência.

3 Projeto estruturado a partir das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo (Resolução CNE/CEB 1, 03/04/2002);da Política Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA (Decreto nº 7.352, 04/11/2010); do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO (Minuta Original, 2006); e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/1996).

O caminho encontrado foi abrir licitação para contratação de hospedagem (hotel) e do fornecedor da alimentação (restaurante) considerando que a Residência Universitária não teria capacidade de abrigar os 120 ingressantes e de atender a oferta em tempos alternados e, por não possuir no campus de Amargosa um Restaurante Universitário. Todavia, dada a existência de disponibilidade de recursos, as condições socioeconômicas dos discentes e a necessidade de normatizar o uso dos recursos e a especificidade da assistência estudantil na Licenciatura, foi necessária a criação de uma política específica aprofundando-se o diálogo com a PROPAAE.

No que tange ao debate sobre acesso e permanência na UFRB, destacamos que a PROPAAE tem como macroprocessos finalísticos os propósitos de articular, formular e implementar políticas e práticas de democratização relativas ao ingresso, permanência e pós-permanência estudantil no ensino superior de forma dialógica e articulada com os vários segmentos contemplados por estas políticas, pondo em prática uma ação de corresponsabilidade e mutualidade no trato com as demandas da comunidade acadêmica. A referida Pró-reitoria disponibiliza auxílios financeiros, alimentação e moradia a estudantes em situação de vulnerabilidade social, e busca assegurar a permanência qualificada dos estudantes.

Para tanto, a PROPAAE dispõe do Programa de Permanência Qualificada (PPQ), que é uma das ações constituintes do conjunto de políticas que visam à implementação do sistema de acesso, permanência e pós-permanência dos estudantes da UFRB, com recursos oriundos do Ministério da Educação/PNAES. Aqui o acesso é universal para todos os estudantes que se encontram na condição da vulnerabilidade social.

As condições do financiamento das Licenciaturas em Educação do Campo da UFRB via Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO exigiu da universidade pensar as condições da sua especificidade. Por isso, as coordenações dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo pautaram junto a PROPAAE a criação de um edital específico ancorado no que chamamos de Programa de Permanência Alternância (PPA). Lançado via edital nº 016/2015 na modalidade Auxilio Alternância, oferece o auxílio pecuniário mensal no valor de R$ 400,00. Apesar de seguir todos os rigores dos processos seletivos nessa modalidade, os critérios exigiam que o estudante estivesse regularmente matriculado no curso de Licenciatura em Educação do Campo (CFP ou CETENS) e não fosse beneficiário do Programa de Bolsa Permanência/MEC. Com a finalização dos recursos especiais do PROCAMPO, o PAA busca novas fontes.

O PAA foi a única experiência de programa de permanência na UFRB criado para atender a uma especificidade em termos de cursos, gerando para a gestão desta universidade enormes conflitos e enfrentamentos.

Ao problematizarmos a permanência estudantil na Universidade precisamos partir de um entendimento de que essa permanência perpassa por contradições e conflitos que são mediados cotidianamente, aspectos que são perenes no cotidiano acadêmico e formativo dos estudantes da Educação do Campo.

Entendemos que isso decorre devido ao fato de, na própria gênese da Educação, a dimensão de luta ser incorporada de forma intrínseca e como elemento fundante. Nesse sentido, as formas de existir na Universidade são tensionadas e problematizadas na contradição de sujeitos e espaços sociais.

É a partir desse entendimento que nasce o curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências Agrárias na UFRB. Um curso que surge com uma demanda social de preencher a grande lacuna no sistema educacional, a falta de docentes para as séries finais do ensino fundamental e do ensino médio no campo brasileiro. Dados do INEP/2010 sobre a formação de professores no Brasil apresentados por Antunes-Rocha (2011) revelam que do total de professores com formação superior no País, apenas 11% atuam no campo, espaço geográfico em que 19,10% dos docentes brasileiros exercem sua profissão (UFRB, 2017). Dados do Censo Escolar INEP (2011) também reforçam o diagnóstico que indica a fragilidade na política de formação de professores do campo no Brasil. Dos 342.845 professores que atuam no campo, 160.317 não possuem nível superior (PRONACAMPO, 2012, p. 10).

É nesse contexto que a formação docente apresenta-se como campo de disputa, pois de acordo com Molina e Hage em diálogo com Neves (2013).

> No momento atual, os professores, de maneira geral, estariam sendo preparados para atuar como intelectuais orgânicos da nova pedagogia da hegemonia, sendo submetidos a processos aligeirados de formação, incapazes de oportunizar tempo e espaço para uma formação omnilateral, sendo essa perspectiva substituída por uma formação fragmentada, excessivamente focada na prática, desprovida de uma adequada fundamentação teórica e, pior, apartada da necessária formação de valores que devem integrar a formação docente. (MOLINA, HAGE, 2015, p. 126)

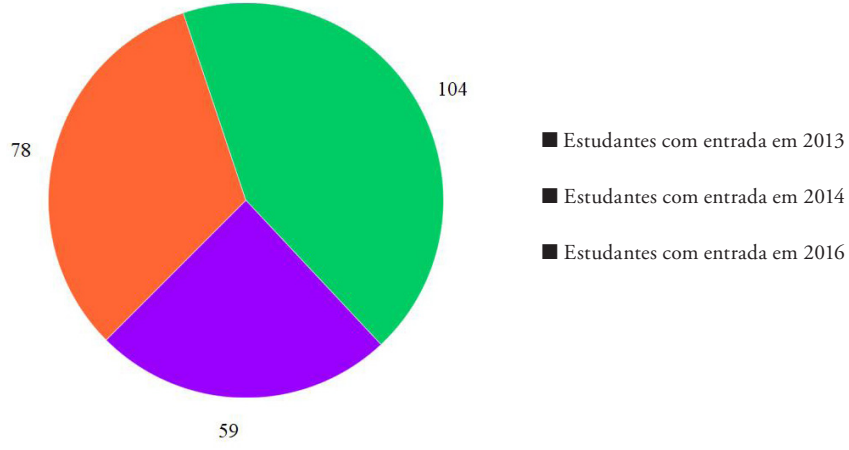
Diante disso, pensar na formação de educadores do campo pressupõe a formação de intelectuais orgânicos da classe trabalhadora (GRAMSCI, 1991), capazes de compreender a contradição presente nas relações sociais de existência.

A elaboração da proposta do curso de Licenciatura em Educação do Campo: Ciências Agrárias (LEdoC/CFP) aconteceu durante o ano de 2012 a partir das experiências desenvolvidas na Especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial do Semiárido Brasileiro e em diversos projetos de ensino, pesquisa e extensão em curso à ocasião no Centro de Formação de Professores da UFRB. Assim, o projeto foi submetido ao Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), do Governo Federal através do Edital de Seleção nº 02/2012– SESU/SETEC/SECADI/MEC de 31 de agosto de 2012, juntamente com a proposta do curso de Licenciatura em Educação do Campo: Matemática e Ciências da Natureza, do Centro de Ciências e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (CETENS/UFRB), localizado no município de Feira de Santana-BA, sendo ambos aprovados (Portaria do MEC/SECADI nº 72, de 21 de dezembro de 2012, D.O.U. de 27 de dezembro de 2012 – Seção 1). Finalmente, a proposta da LEdoC Ciências Agrárias foi aprovada pelo Conselho de Centro do CFP/UFRB em 04/10/2012, e pela Câmara de Graduação da UFRB em seção realizada em 10 de maio de 2013 e regulamentada pela Resolução CONAC/UFRB nº. 009/2013, de 21 de maio de 2013 (UFRB, 2017). Diante da aprovação do curso, foi realizado o processo seletivo especial para inserção dos estudantes. Salientamos que o PROSEL específico para a Educação do Campo, com edital próprio constitui também uma conquista, tendo em vista que a padronização instituída na Universidade através de Seleção Unificada (Sisu) do MEC não contempla a diversidade dos sujeitos sociais do campo.

Ao abordar o aspecto do processo seletivo, Molina (2015) nos esclarece que a realização de um vestibular específico mantém o caráter de política afirmativa do Procampo, tendo em vista "a histórica desigualdade na garantia do direito à educação aos povos do campo, que se traduz na extrema fragilidade das escolas no meio rural, é imprescindível que se garanta a realização de um vestibular específico" (MOLINA, 2015, p. 155), o que não nos exime de fazer uma leitura crítica das ações afirmativas, bem como situá-las simultaneamente, "[...] à luz das reformas estruturais do Estado, como da exigência metabólica do capital e no âmbito da luta de classes" (FRIGOTTO, 2011, p. 21).

O primeiro processo seletivo aconteceu em 08/09/2013, com 437 candidatos inscritos para as 120 vagas ofertadas. Posteriormente, em 2014 aconteceu a segunda seleção com a oferta da mesma quantidade de vagas (120) e recebeu cerca de 600 inscrições. Finalmente, o terceiro processo seletivo, realizado 09 de outubro de 2016 teve 410 inscritos, que concorreram as 60 vagas. Assim, registra-se um quantitativo de 1.442 candidatos, que concorreram as 300 vagas ofertadas pelo curso até o presente momento (UFRB, 2017). Atualmente, o curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias tem o quantitativo de 214 alunos matriculados, distribuídos no gráfico a seguir:

Quantidade de estudantes matriculados no curso de educação do campo Ciências Agrárias



FONTE: SIGAA (2017) – elaboração dos autores

Destaca-se que visando recrutar estudantes mais vinculados à proposta do curso houve um aperfeiçoamento do processo seletivo para ingresso da turma em 2016, com a inclusão de instrumentos de avaliação mais pertinentes para a seleção de candidatos mais adequados ao perfil da LEdoC fazendo uso da carta de intenção e da redação com tema específico da Educação do Campo e da questão agrária.

Ao analisarmos o quantitativo de inscritos nos três processos seletivos do curso, percebemos o quanto a formação de educadores do campo ainda constitui um campo de disputa para o processo de escolarização dos povos do campo, bem como a procura por um curso específico que aborde os modos de

vida do homem e da mulher do campo reflete a necessidade de uma formação que problematize a realidade concreta de um campo em disputa, inclusive, na formação de professores.

Nesse sentido, atualmente no Curso de Educação do Campo – Ciências Agrárias encontram-se alunos oriundos de mais de 30 municípios da Bahia, além de termos estudantes dos estados de Pernambuco e Espírito Santo, conforme pode ser observado no mapa a seguir.

Essa abrangência nos revela a potencialidade que as LEdoCS possuem e a capilaridade que a sua inserção pode atingir enquanto possibilidade e via para termos educadores capazes de compreender os processos de produção e exploração do capital no campo e suas interferências na vida e organicidade das comunidades rurais.

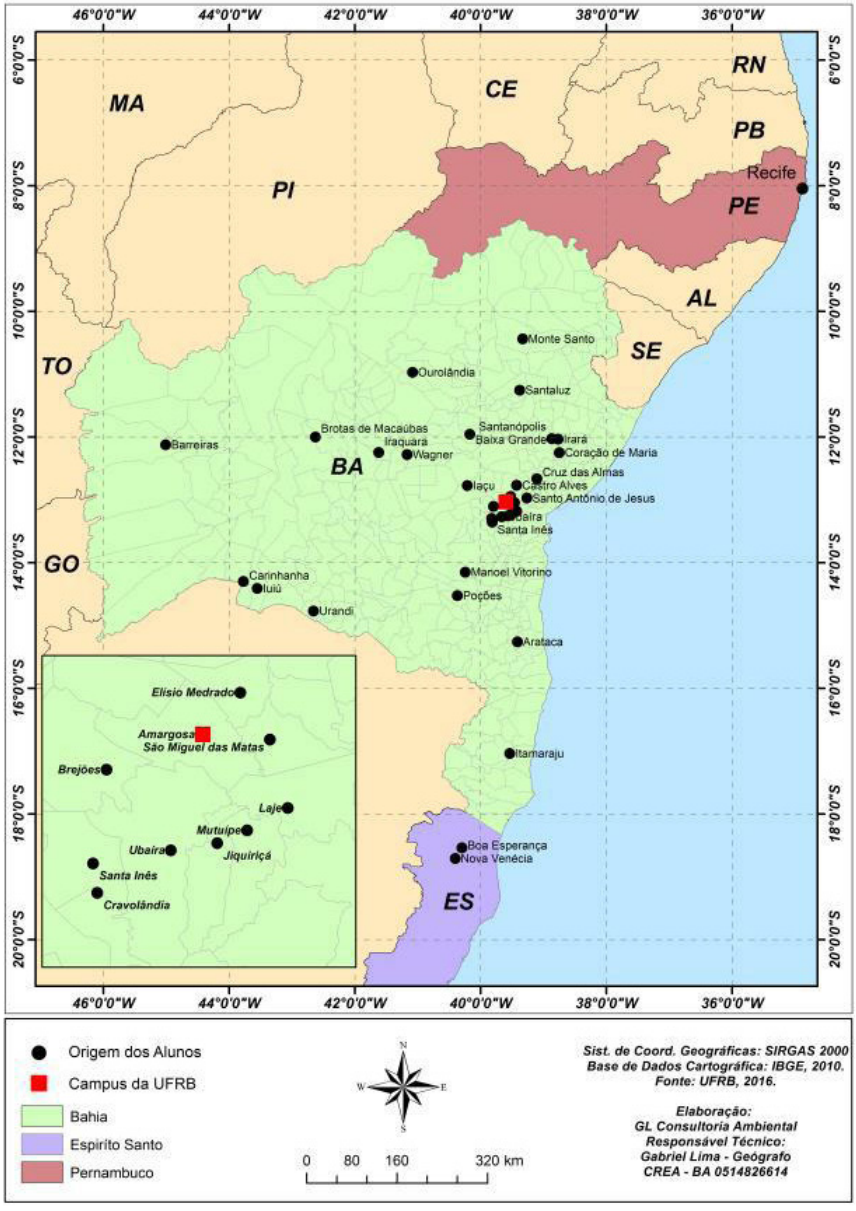
A entrada dos sujeitos sociais do campo traz para o âmbito das políticas de permanência na Universidade outro desafio: como, através de particularidades distintas de sujeitos e metodologia pedagógica do curso promover políticas de permanência que sejam capazes de abarcar a especificidade desses estudantes?

Nesse contexto diverso, uma das primeiras ações para o fortalecimento da permanência no curso é a residência universitária permanente para os estudantes. Trata-se de um prédio alugado pela UFRB para atender exclusivamente à demanda dos estudantes da LEdoC. Possui 20 apartamentos, com capacidade para hospedar até 130 estudantes; e, ainda, espaço de convivência, acesso à Internet e uma cozinha coletiva. (UFRB, 2017).

As condições objetivas e materiais de permanência são destacadas como fator primordial, os estudantes reconhecem a importância das conquistas como a residência, no entanto problematizam questões de estrutura que precisam ser resolvidas, como é possível perceber através da fala:

Na questão da permanência, porque quando a gente se depara com a residência, quando a gente chega super cansado de estudar o dia todo né, de manhã de tarde, e a gente chega pra ler um texto à noite, só tem a cama pra gente ler! É super desconfortável né, porque o corpo já está cansado, a gente acha uma cama, e o quê que a gente vai fazer? Vai deitar. Aí vem os problemas de coluna que é o que a gente mais reclama, aí a gente coloca um travesseiro, dá um jeitinho durante cinco minutos e daqui a pouco não dá mais, vai pro chão, do chão não aguenta mais e vai pra cama entendeu, é muito complicado. (Estudante T)

Municípios de origem dos alunos do curso de licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias. Centro de Formação de Professores – Amargosa. Universidade Federal do Recóncavo Baiano – UFRB



Importa-nos focalizar a relevância da fala para reflexões tanto no campo de permanência material quanto simbólica. Portanto, apesar da residência ter um papel de destaque na permanência dos estudantes, compreendemos que as condições objetivas e materiais exerçampapel fundamental para o andamento dos estudos. Ainda sobre a necessidade de ampliar a reflexão, Zago (2006), ao analisar as dificuldades de acesso e permanência no ensino superior, enfatiza trajetórias marcadas pela desigualdade de oportunidades e antecedentes históricos escolares de estudantes da classe trabalhadora envoltos por uma formação anterior que alimenta a *falta de esperança* nos resultados formais desses sujeitos, provocando baixa autoestima (autoexclusão) e posterior desistência.

Assim, parafraseando Reis (2009), compreende-se a importância da permanência material e simbólica de estudantes em cursos de graduação e pós-graduação, sobretudo das Licenciaturas em Educação do Campo. Permanecer significa continuar nos estudos, mas esta permanência não pode ser resumida, meramente, à conquista de políticas transitórias e assistencialismo, mas como uma política efetiva do Estado.

Marx e Engels[4] (2002) destacam que o primeiro fato histórico é a produção dos meios que permitam a satisfação das necessidades primárias. A produção da vida material é, portanto um fato histórico e deve ser cumprida cotidianamente, conquanto seja condição essencial da existência. Tal pressuposto é também aplicado à existência na Universidade (REIS, 2009).

Para além da permanência material, Reis (2009) problematiza as implicações de acesso das classes populares na universidade e sua relação com a elaboração de estratégias de permanência simbólica. Nesse contexto, permanecer simbolicamente no ensino superior demanda compreensão do processo histórico da luta de classes e de como as estruturas sociais constituem-se em relações de poder onde as classes dominantes veiculam práticas que estigmatizam um grupo com rótulo de inferioridade. Tática largamente utilizada na disputa de poder como forma de garantir a superioridade social.

Em diálogo com o supracitado, torna-se imprescindível reflexões sobre permanência simbólica, estratégias informais de permanência no interior desses espaços de socialização, estratégias essas que podem ser potencializadas especialmente nos períodos de organicidade dos sujeitos. Os estudantes destacam que

4 MARX, Karl. ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. Trad. Castro e Costa. L.C. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

> [...] a questão do momento da organicidade estudantil é muito importante. [...] eu já vi professor querendo pegar a organicidade pra tá adiantando assunto e não reconhecer o espaço da organicidade enquanto afirmação estudantil. Porque você pensa aí essa dinâmica da comida da alimentação, se hoje a organicidade tivesse sido desde o primeiro momento trabalhada da forma e a gente tivesse alinhado, a nossa organicidade hoje com certeza seria diferente [...] por inúmeros motivos o momento de organicidade é um significado de permanência. (Estudante C)

A organicidade configura-se como estratégia coletiva que pode contribuir com a permanência, segundo os sujeitos da pesquisa *organicidade é um significado de permanência*. A luta na esfera da coletividade é ferramenta primordial para superação da precarização das condições de ser e existir na universidade. Para pensar a permanência e as contradições contidas na fala, fundamentados por Reis (2009), vale convocar a reflexão coletiva no processo sobre a percepção da esfera universitária que diz respeito ao desenvolvimento científico, econômico e tecnológico como uma das tarefas primordiais, entretanto não se pode descuidar do chamado *desenvolvimento humano*, isto implica na qualidade de vida acadêmica, não somente no sentido material de subsistência.

Outra política de permanência são as bolsas institucionais. Até o ano de 2016 o curso era contemplado com o Programa de Permanência Alternância (PPA), que oferecia auxílio pecuniário mensal no valor de R$ 400,00 a estudantes regularmente matriculados na LEdoC/CFP, desde que não beneficiados no Programa de Bolsa Permanência/MEC. Para o ano 2016 foram abertos três editais oferecendo, respectivamente, 141 vagas, 50 vagas e 7 vagas, sendo estas remanescentes do edital anterior. Tais editais encerraram-se em janeiro de 2017, o que teve impacto significativo na permanência dos estudantes tanto no tempo comunidade quanto no tempo Universidade, pois sabemos que a bolsa começa a fazer parte da renda familiar dos estudantes.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade – Pibid Diversidade (CAPES/Edital 66/2013), também está atrelado ao curso e se constituiu como uma estratégia, também, de permanência. O programa destina desde março de 2014, 60 bolsas no valor de R$ 400,00 para estudantes da LEdoC, e conta com a participação de quatro Coordenadores de Área (professores do curso) e 12 Supervisores (professores da escola básica). Atualmente o Pidid Diversidade do Centro de Formação de Professores apresenta o total de 27 bolsistas. (UFRB, 2017)

Dentro deste universo, os estudantes da LEdoC acessam outros programas, a saber:

I. O Programa de Educação Tutorial (PET/MEC), na linha "Educação e Sustentabilidade", que conta com 12 vagas, das quais três são preenchidas atualmente por estudantes da LEdoC/CFP;
AI. O Programa de Bolsas de Fomento Tecnológico e Extensão Inovadora/CNPq, que atualmente atende três estudantes do curso;
BI. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), que contempla três estudantes.
IV. O Programa Jovens Agentes de Comercialização (PJAC) do Projeto *Mais Mercado: Articulação entre a oferta da Agricultura Familiar e a demanda do PNAE na Bahia*, financiado pela Secretaria Especial de Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário (SEAD), e objeto do Contrato de Prestação de serviços entre a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e a Fundação de Apoio à Pesquisa e à Extensão (FAPEX). O referido projeto contempla quatro bolsistas de Iniciação Científica. (UFRB, 2017)
V. O Projeto de Extensão Tecelendo, que contemplou em sua última seleção três bolsistas da Licenciatura em Educação do Campo-Ciências Agrárias.

Não há dúvidas do quanto o acesso às diversas modalidades de bolsas contribuem de maneira significativa para que os estudantes permaneçam no curso. No entanto, na análise de uma totalidade do universo da oferta de bolsas, compreendemos a necessidade de refletir sobre as contradições, especialmente a essência das condições de permanência nesse processo. Isto posto, apreciamos a dimensão do projeto de permanência em disputa constante, como percebemos na fala a seguir:

> [...] a gente juntar esses eixos de acesso. Que hoje em dia a gente acessa ao Pet, acessa uma bolsa MEC, a gente acessa uma bolsa de extensão, a gente tem muitas coisas, a dinâmica do curso. Falando a grosso modo, ela não se encaixa com o restante do curso, é tudo feito de uma forma aí depois vem um curso que não é bem dessa forma aí parece que não devemos ta nesses programas, isso se realça a nível também de desistência (Estudante C).

Percebe-se, na fala acima, que há uma clareza dos trâmites e amarras institucionais que muitas vezes impedem o processo de assunção dos estudantes da política geral de permanência na universidade. Os projetos existem e os estudantes ressaltam a contradição de *encaixar-se no processo*, não havendo aproximação entre a configuração de alguns programas e as

especificidades da LEdoC (CFP/UFRB). Essa ausência de aproximação também dificulta a identificação com a proposta da bolsa e seu posterior seguimento. Ainda sobre as bolsas, os estudantes explicitam que:

> [...] um ponto crucial da permanência, na minha opinião hoje, se a gente olhar com atenção, se não efetivar, mas pelo menos, a gente consegue reduzir muito a evasão é o olhar pro PPA, essa política pública da universidade. Se a gente conseguir efetivar o PPA e integralizar o PPA, eu acho que dificilmente, não sei quem viu o documento na íntegra, hoje ele vê a questão da permanência em três aspectos, na moradia, na questão de [...] e essa política de alternância. Se a gente olhar o PPA, dar uma olhada, rever o PPA, olhar ela como uma política pública essencial pra permanência do educando do campo, efetivar ela, integralizar ela, dificilmente a gente vai ter evasões desnecessárias em grupo, como a gente já teve até agora por motivos até banais. O PPA eu acho que tem que dar uma olhada mais carinhoso, mais sensível pra ele. (Estudante C)

Ressaltamos a importância das bolsas na materialização do processo de permanência no interior da LEdoC (CFP/UFRB), no entanto, é necessário problematizar as limitações de políticas de permanência atreladas exclusivamente à concessão de bolsas. Perpassa também pelo entendimento dos sujeitos sociais que fazem parte da materialização da Licenciatura pensar coletivamente na incorporação, de fato, das LEdoCs como parte integrante, que produz conhecimento relevante para a análise da sociedade, necessários no campo da disputa de um projeto de desenvolvimento e social contra-hegemônico.

Considerações finais

Ao problematizarmos a inserção de estudantes da Educação do Campo no Ensino Superior, partimos do pressuposto que a permanência adquire uma dimensão de totalidade inserida em um contexto de sociedade, de universidade, de conhecimento. As provocações emergem da indagação acerca dos *caminhos que nos levam à Universidade*. Para os povos do campo, a questão não é apenas estar ou não estar na Universidade, mas principalmente de disputar projetos societários inseridos numa lógica que exclui e homogeneíza.

No nosso entendimento e a partir das falas dos sujeitos, compreende-se que a permanência está rodeada por elementos diversos e entrelaçados, como: a residência universitária, que envolve não apenas o espaço físico, mas também as condições materiais de estudo; o recurso para a alimentação que também é dividido com materiais de estudo; as bolsas que não abrangem todos os

estudantes e que impacta significativamente na permanência, tendo em vista que muitos discentes se desfizeram dos empregos (apesar da precarização e das condições de trabalho) para estarem no curso.

Além do supracitado, destacam-se ainda os desafios da Alternância[5] na Universidade e os entraves demarcados por condições objetivas para acompanhamento no Tempo Comunidade, fator que exerce influência na permanência dos estudantes, tendo em vista a necessidade de articulação teórica e prática fundamentada na práxis; bem como a falta de aderência teórica e conceitual de alguns docentes no curso e a participação limitada dos movimentos sociais nas ações e gerência pedagógica e metodológica, o que implica, em diversos momentos, na descaracterização inicial do que se pensou para as Licenciaturas em Educação do Campo.

Ainda em relação à assunção dos movimentos sociais no âmbito da Licenciatura, percebemos que não é um fato isolado, mas insere-se numa totalidade concreta de esfriamento do protagonismo dos movimentos sociais, como salienta Molina (2015):

> [...] esse protagonismo foi se perdendo e se transformando em mera representação formal, sem uma efetiva participação na concepção e no "modus operandi" das políticas públicas, à medida que foram se intensificando as mudanças do modelo de desenvolvimento no campo, a partir da consolidação do agronegócio no país. (MOLINA, 2015, 149)

Em diálogo com a citação, salientamos a importância da formação de educadores do campo articulada com o protagonismo dos movimentos sociais. Essa formação se contradiz ao projeto do capital, marcadamente orientado por princípios de exploração da classe trabalhadora.

Essa formação lança o desafio de, na contradição de existir no âmbito da institucionalização das Universidades, promover outras formas de produção de conhecimento e alternativas de permanência dos estudantes.

Desafiados na dinâmica de contradição explicitada, estratégias estão sendo utilizadas pelo coletivo de educadores da LEdoC (CFP/UFRB) no sentido de contribuir com a permanência de estudantes no curso, como a integração das atividades propostas pelos diferentes componentes curriculares

5 Neste ínterim, a Pedagogia da Alternância é pedra basilar metodológica e pedagogicamente para a materialização das LEdoC, tendo em vista o seu caráter de incorporar os saberes camponeses na dimensão pedagógica e institucional dos cursos.

do curso durante um mesmo semestre, diminuindo o excesso de trabalhos solicitados e promovendo uma maior integração e organicidades das atividades sugeridas; inserção e influência de programas como Pibid Diversidade (específico no Centro de Formação de Professores para estudantes vinculados a LEdoC), bem como articulação de práticas envolvendo estudantes do curso de Mestrado Profissional em Educação do Campo (CFP/UFRB) como elementos que potencializam a formação dos licenciandos; elaboração do projeto de pesquisa "Estudantes da Educação do Campo no Ensino Superior: percurso, ingresso, permanência, formação e implicações da LEdoC Ciências Agrárias/UFRB", que, entre outros objetivos, procura compreender as causas da evasão no curso, com vistas a promover ações que minimizem este fenômeno. Há também a busca de parcerias para permanência estudantil com as Prefeituras dos municípios de origem dos alunos e a ampliação do debate com os movimentos sociais (UFRB, 2017).

Diante disso, compreendemos que esses elementos nos remetem a uma realidade repleta de contradições, sendo ela protagonizada por sujeitos sociais, também forjados na contradição. Temos a clareza que esses conflitos fazem parte da construção do curso que ainda está em andamento, todos os sujeitos envolvidos também estão aprendendo na própria construção. São nas estratégias de construir e construir-se, conjuntamente e coletivamente, que as formas de materialização e assunção do que representa a Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias (CFP/UFRB) tomam corpo e ganham identidade própria no cenário da escolarização dos povos do campo.

Referências

BENITE, A. M. C. Considerações sobre o enfoque epistemológico do materialismo histórico-dialético na pesquisa educacional. **Revista Iberoamericana de Educação**. n.º 50/4 – 25 de setembro de 2009.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MASSON, G. Materialismo histórico e dialético: uma discussão sobre as categorias centrais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 2, n. 2, p. 105– 114, jul.-dez. 2007.

MARX, K. ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. Trad. Castro e Costa. L.C. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MOLINA, M. C. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Editora UFPR, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015.

_____.; HAGE, Salomão Mufarrej. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior**. Revista Educação** em Questão, Natal, v. 51, n. 37, p. 121-146, jan./abr. 2015.

REIS, D. B. **Para Além das Cotas:** a Permanência de Estudantes Negros no Ensino Superior como Política de Ação Afirmativa. Tese de Doutoramento. Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia (PPGE/UFBA). 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura (plena) em Educação do Campo – Ciências Agrárias**. Amargosa. 2013.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional.** Cruz das Almas, 2015-2019.

_____. **Relatório sobre a situação do curso de licenciatura em educação do campo** – ciências agrárias. Amargosa. 2017.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas – São Paulo, v. 11, n. 32, p. 226-237, 2006.

Modelo de gestão da educação superior privada brasileira

Claudia Mara Stapani Ruas

Resumo: Este artigo aborda a educação superior privada mercantil focando o Grupo Anhanguera Educacional. O objetivo da pesquisa é analisar o modelo de gestão dessa instituição de educação superior (IES) a partir da abertura de suas ações na BM&FBovespa, em 2007, até se tornar, em 2012, o maior oligopólio educacional da América Latina. Dados documentais, estatísticos e entrevista apresentam as exigências e as estratégias para a inserção e permanência lucrativa no mercado de capitais, da Anhanguera Educacional. Nesta pesquisa, ressalta-se a adoção de um modelo de gestão gerencial oligopólico, com a dominância do capital financeiro, guiado por estratégias racionalizadora, reducionista, otimizadora e padronizadora, apontando como tendência a monopolização do setor, pelo próprio movimento de fusão e aquisição (F&A) observado no mercado da educação superior privada mercantil.

Palavras chave: Educação Superior privada mercantil; Oligopólio; Gestão Educacional; Grupo Anhanguera S.A.

Este estudo analisa a educação superior brasileira: o segmento privado mercantil. Busca-se analisar o modelo de gestão adotado pelas IES, focando o Grupo Anhanguera Educacional, em função de suas particularidades, como ter sido pioneiro na abertura dos serviços educacionais na Bolsa de Valores, em março de 2007; ter sido líder em fusões e aquisições e ser a maior IES privada mercantil, da América Latina (CHAVES, 2010).

O procedimento metodológico utilizado consta de pesquisa exploratória, com levantamento dos documentos produzidos pelo Grupo Anhanguera, bibliografia em livros, artigos, revistas especializadas e jornais diários de grande circulação, fornecendo as bases para a fundamentação teórica necessária à compreensão deste estudo. Baseado em leituras e análises desse material, o trabalho foi formatado em duas partes.

Na primeira parte se abordou o setor privado mercantil e a nova configuração da expansão da educação superior privada com a oligopolização

do setor. Esse processo de formação dos grandes oligopólios no cenário educacional brasileiro deve-se pela liberalização e desregulamentação do setor privado, após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394 de 1996, marco para a transformação da educação superior em negócio. A constituição dos oligopólios ocorreu após 2007, com a abertura do capital das IES na bolsa de valores, permitindo a entrada de novos *players* no negócio, dando início ao processo de F&A de IES brasileiras.

Na segunda parte, se ressaltaram as exigências e as estratégias adotadas pelo Grupo Anhanguera para sua inserção e permanência lucrativa no mercado de capitais. As IES, atuando em um mercado altamente competitivo, precisaram adotar um modelo de gestão gerencial, com foco em resultados, para vencer a concorrência e garantir resultados aos seus acionistas. Dessa forma, as estratégias foram direcionadas, prioritariamente, visando lucro, com uma submissão total ao mercado, da educação superior.

Por fim, conclui-se que a partir da entrada do Grupo Anhanguera na BM&FBovespa, em 2007, comprovou-se o fenômeno da oligopolização do setor. Este foi o caminho percorrido pela Anhanguera, investindo maciçamente no setor educacional, por meio de F&A, por ser um mercado promissor e altamente lucrativo. Seu crescimento exponencial no mercado brasileiro deveu-se por meio da implementação de uma gestão oligopólica, guiada por estratégias racionalizadora, reducionista, otimizadora e padronizada, para atender às demandas do capital financeiro. Essas estratégias facilitaram e agilizaram o processo de F&A das IES, apontando como tendência, a monopolização da educação superior privada mercantil.

A formação de oligopólios: uma nova face da privatização da educação superior

Na segunda metade do século XX, o sistema capitalista brasileiro fortaleceu-se, notadamente na educação superior, dando início a sua lógica mercantil e privatista. Tal processo remonta os anos de 1960, quando novas regras foram estabelecidas pelas Leis de Diretrizes e Bases LDB (1961), pela Reforma Universitária (1968) e pela Reforma do Ensino de 1º e 2.º graus (1971). Precedeu-se a estas reformas, o acordo MEC-*Usaid* (Ministério da Educação e Cultura e United States Agency for International Development) que viabilizou o país o recebimento de apoio técnico e financeiro dos americanos para implementar novas reformas e atrelar nosso sistema educacional ao modelo dos EUA. Este apoio resultou em uma expansão quantitativa do segmento, até a chegada das IES no mercado de ações, pois

segundo Polizel e Steinberg, (2013) quem quiser sobreviver a esse mercado competitivo terá que ser eficaz não só no ensino, como também na condução do negócio chamado educação. Portanto, faz-se necessária a busca de novas oportunidades de mercado para manter o crescimento, tanto quantitativo quanto lucrativo, das IES privadas brasileiras. De acordo com Stephan (2011, p. 364) "[...] entre os anos de 1991 e 2000 o número de IES passou de 893 para 1.180. Uma década depois esse número quase triplicou, sendo de aproximadamente três mil IES em 2010".

Esse cenário concorrencial teve início com a reestruturação da educação superior, durante o governo FHC, com institucionalização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96, uma vez que esta lei "[...] possibilitou um novo ordenamento jurídico para a educação e introduziu inúmeras modificações no campo da educação superior", (FERREIRA, 2012, p. 459).

No Brasil, o cenário da educação superior foi modificado passando a ser considerado como "[...] um vasto supermercado. As escolas e inclusive os nossos alunos tornam-se mercadorias que são compradas e vendidas do mesmo modo como se compram e vendem outro gênero de mercadorias" (APPLE, 2005, p. 18).

Tal contexto foi intensificado a partir da entrada das IES na BM&FBovespa inaugurando o segmento de serviços educacionais. Deu-se início o movimento de F&A, fomentado pela entrada do capital financeiro internacional no segmento, objetivando angariar vantagens, tais como: "[...] economia de escala; maior controle de custos, fruto de uma gestão profissional; menores valores de mensalidade, reflexo da redução de custos; maior potencial de recursos para investimentos e acesso a capital de baixo custos" (POLIZEL; STEINBERG, 2013, p. 11).

Empresas educacionais como Anhanguera, Estácio de Sá, Kroton Educacional, do Grupo Pitágoras de Minas Gerais, e a Sociedade Educacional Brasileira (SEB), controladora do Colégio Oswaldo Cruz, do interior de São Paulo, abriram, em 2007, seu capital no mercado de capitais. A gênese desse processo ocorreu em 2001, quando um grupo de Minas Gerais fechou parceria com o grupo americano *Apollo International*. Esta parceria, de caráter transnacional, foi um dos primeiros sinais da penetração do capital financeiro e durou até 2006, quando o grupo mineiro comprou a parte do investidor internacional. Entretanto, Oliveira (2009, p. 744) acredita que o marco "[...] foi deflagrado a partir de duas transações comerciais. A primeira se refere à

aquisição, em dezembro de 2005, 51%[1] da Universidade Anhembi Morumbi, pelo grupo americano *Laureate* e a segunda o caso Anhanguera".

O panorama educacional transformou-se, a partir daí, segundo Bittar (2002, p. 54) "[...] em um vale tudo nesse nível de ensino. A educação superior transformou-se num grande supermercado, em cujas prateleiras produtos e serviços disputam a atenção e o desejo dos consumidores". Esse cenário foi consolidado com a dominância do capital, principalmente o financeiro, provocando o fenômeno da oligopolização da Educação Superior.

Os grandes oligopólios no país foram sendo constituídos a partir do processo de F&A, sendo destacado o pioneirismo do Grupo Anhanguera. No mercado de ações, em sua primeira Oferta Pública Inicial (IPO – *Initial Public Offerin*) o Grupo captou a quantia de R$ 360 milhões, valor utilizado para dar início aos planos de expansão da Anhanguera.

Sob o código de Ativo AEDU11, em 17 de março de 2007, o Grupo passou a ter como principais investidores "[...] os fundos de investimentos, fundos de pensão e fundos de aposentadoria e poucos bancos" (CARBONARI NETTO, Entrevista, 2014).

Com os valores obtidos em sua segunda IPO, em outubro do mesmo ano, o Grupo adquiriu sua primeira universidade: A Universidade Regional do Pantanal de Campo Grande/MS (OLIVEIRA, 2009). Esta aquisição tornou a Anhanguera, de acordo com Chaves (2010, p. 492-493): "[...] empresa líder em aquisições e fusões de IES, ocupando atualmente a posição de destaque no setor", sendo a vice-liderança ocupada pela Estácio de Sá.

Nesse cenário, a educação superior passou a ser um negócio altamente rentável, principalmente pela valorização das ações. De 2007 a 2012 papéis das principais IES privadas tiveram altas de até 150%, enquanto o Ibovespa[2], no mesmo período, teve alta de 7,4% (CM Consultoria, 2013). Somente em 2012, as ações da Anhanguera valorizaram "[...] 72%, sendo que no mesmo período o Ibovespa acumulava apenas 7,4% de alta no ano" (ANHANGUERA. RRS, 2012, p. 55).

---

1 Em 30 de janeiro de 2013 foi anunciada a compra de mais 49% da UAM, por meio de seu fundo americano de *private equity* KKR, tornando a *Laureate* agora a única proprietária. Para acelerar a expansão em países emergentes, a *Laureate* recebeu um aporte de US$ 150 milhões da *International Finance Corporation* (IFC), braço financeiro do BM. Disponível em: http://economia.estadao.com. br/noticias/geral,laureate-fica-com-100-da-anhembi-morumbi-imp–,990673. Acesso em: 07/11/2014.

2 Ibovespa – principal índice da Bolsa de Valores de São Paulo.

Esse movimento, segundo Braga (2011, p. 15), presidente da consultoria Hoper SA, ainda tem muito espaço para crescer, pois "[...] grupos consolidadores, juntos, possuem quase um bilhão de reais para investir. Os fundos de *private equit* interessados em educação têm capacidade de investimento na ordem de 1,2 bilhões de reais".

Esses grupos consolidadores favoreceram o processo de F&A no Brasil e foram os responsáveis pela formação dos quatros principais oligopólios da educação superior atuantes no país. Na composição desses grupos encontram-se grandes bancos de investimentos nacionais, como o Grupo Pátria, sócio do grupo Anhanguera, e fundos de investimentos internacionais, como o Grupo americano *Laureate*, proprietário, desde 2013, da Universidade Anhembi Morumbi.

Esses investidores passaram a fazer parte do sistema de educação superior brasileira mercantil. Conquistando o mercado de forma cada vez mais incisiva, esses grupos são gerenciados por administradores profissionais que trazem das empresas de mercado estratégias que propiciam, ao negócio da educação, um aumento significativo em seus lucros, o que têm incentivado o crescimento no número de transações no Brasil.

Nesse contexto, está inserido o Grupo Anhanguera, que se submeteu às regras do mercado, e para atender as novas demandas do capital passou a introduzir uma gestão cuja forma está pautada em um modelo de gestão orientado para o mercado. Esse modelo foi responsável por transformar o Grupo em uma das maiores IES, em termos de número de alunos, da América Latina, bem como o tornou atrativo para aquisição, em 2013, pelo Grupo Kroton. Até então, Kroton era tido como um dos menores grupos do setor, com um faturamento inferior à metade da líder e um valor de mercado 20% abaixo da primeira colocada no ranking dos oligopólios, a Anhanguera (CM Consultoria, 2014).

Na busca desenfreada para crescer e ganhar mercado, o Brasil assistiu com essa fusão ao início de um novo ciclo: o das grandes fusões, com a participação direta de agentes do setor financeiro. A Anhanguera, maior empresa do país em faturamento e número de alunos e a Kroton, maior empresa de ensino universitário do mundo em valor de mercado, à frente da chinesa New Oriental, tornando-se uma das maiores empresas educacionais mercantis do mundo.

Modelo de gestão do Grupo Anhanguera

Uma gestão orientada para o mercado atendendo ao capital financeiro foi adotada por todos os oligopólios da educação superior, no Brasil, principalmente pelo Grupo Anhanguera. Esse modelo de gestão, implementado por profissionais oriundos de empresas do mercado, bem como por consultorias contratadas para elaborar planos estratégicos, garantiu às IES um aumento significativo em seus lucros.

Para Colombo (2004), a gestão é um processo mais amplo do que administrar. Além de planejar, organizar, controlar e avaliar, conceitos já intrínsecos à administração, a gestão abrange a busca pela inovação e melhorias de processos, identificando as oportunidades do mercado, minimizando as ameaças e potencializando sua competitividade, elemento chave que impulsiona as IES às novas práticas quanto à gestão.

Dessa forma, a gestão do Grupo Anhanguera identificou como oportunidade o mercado de capitais. Entretanto, para entrar na Bolsa de valores, precisou estruturar-se bem antes de 2007, conforme assevera Carbonari Netto, em entrevista a Polizel e Steinberg (2013, p. 66) "[...] durante 2004, 2005 e 2006 foi iniciado um processo de reestruturação em nossa instituição e a implantação da estrutura da Governança Corporativa (GC)"

Essa estrutura de GC foi introduzida no meio empresarial, na década de 1990, fruto da necessidade das IES em se adaptarem às exigências e padrões internacionais para atrair investidores. As empresas que desejavam entrar e permanecer no mercado de capitais tinham como exigência utilizar algum nível de GC para garantia de transparência nos negócios.

Desde então, empresas de todos os segmentos, inclusive o educacional, precisaram dar atenção especial à qualidade da administração, baseando-se em princípios "[...] de transparência, de ética e eficiência, bem como equidade de tratamento justo de todos os acionistas (minoritários e majoritários) e prestação de contas de sua atuação, assumindo integralmente as consequências de seus atos e omissões" (CVM, 2008, s./p.).

Para atender as exigências do mercado regulatório brasileiro, as IES privadas, com fins lucrativos, profissionalizaram a gestão assumindo práticas de GC. Essas práticas reforçavam a necessidade, do Grupo, em debruçar sobre sua estrutura de poder, buscando separar o contexto empresarial do familiar, para atrair mais investimentos. Para isso, segundo Polizel e Steinberg

(2013) não há necessidade de haver uma ruptura entre o negócio e a família, apenas uma mudança de pensamento em relação à gestão do negócio.

No Brasil, as empresas passaram a inserir práticas da GC, principalmente pela necessidade de atrair capital e fontes de financiamento para ampliar suas atividades empresariais, como foi o caso da Anhanguera. Precisando aderir à GC, a partir de 2006, o Grupo investiu em condutas que aumentaram a transparência da gestão e a comunicação com os acionistas, a fim de ter o retorno esperado na investida sobre o mercado.

Para potencializar a valorização das suas ações, o Grupo seguiu estritamente o disposto nas leis brasileiras, regularizando tributos, observando a necessidade de atendimento às normas mais específicas e rigorosas no que tange aos procedimentos e princípios contábeis de auditoria e divulgação de demonstrativos financeiros. Também foi observada a criação da figura do Diretor de Relações com o Investidor, que compartilha com seus investidores informações claras sobre as atividades e resultados do Grupo, aumentando a confiança e, consequentemente, fortalecendo a imagem institucional (CVM, 2008).

Carbonari Netto (2008) assevera que os gestores da Anhanguera precisaram focar na elaboração de um planejamento estratégico, pois "uma das tarefas centrais desse planejamento é identificar e aproveitar oportunidades do mercado antes dos concorrentes" (BRAGA; MONTEIRO, 2005, p. 93). Esse planejamento, no intuito de capacitar as empresas, torna-se imprescindível, pois são suas estratégias que geram ações, para economizar, crescer e lucrar, fatores indispensáveis para a manutenção e sobrevivência do negócio.

Assim, o Grupo Anhanguera procurou moldar sua gestão para atingir o objetivo do Grupo, em 2012, de ser a maior instituição de ensino superior do Brasil e a primeira opção em educação superior particular para a nova classe média brasileira em todos os mercados onde atua (ANHANGUERA. RRS, 2012, p. 14). Para isso precisou contemplar uma definição dos produtos (cursos e modalidades), preço, estratégia de localização e inovação em benefícios e vantagens. Essas estratégias concretizaram-se mediante uma gestão atenta ao mercado e às suas exigências, que tinha diante de si um novo cenário decorrente do aumento da oferta. Isto é, um número cada vez maior de IES disputando alunos quase que individualmente, emergindo a necessidade de aprimorar uma das mais importantes áreas do conhecimento: o marketing, ferramenta importante para conhecer, captar, lidar e fidelizar clientes.

Ter uma gestão de marketing eficaz é sinal de competitividade. Essa mesma competitividade que vem impulsionando os gestores do setor privado

à "[...] busca permanente de introduzir nas IES os métodos e formas gerenciais concorrentes no mundo empresarial não-educacional" (RODRIGUES, 2007, p. 22).

De acordo com Braga e Monteiro (2005, p. 13), essa busca se fez imprescindível pela necessidade em "[...] baixar custos para continuar a ser competitivo e, ao mesmo tempo, reinventar-se na captação e na fidelização de alunos, de forma a permitir um crescimento contínuo e sustentado".

Para chegar a resultados que tornaram o grupo Anhanguera um gigante do setor foi necessário implementar algumas estratégias reducionistas para auferir maior rentabilidade ao Grupo. Essa estratégia foi a utilização de 20% da carga horária dos cursos, com atividades não presenciais. A adoção deste modelo foi responsável pela maior redução de custos, em função da diminuição nos gastos com a folha de pagamento, pois eximia do pagamento do adicional noturno aos docentes. Oliveira (2009) esclarece que tal estratégia ocasionou uma redução na hora/aula em sala com a presença do professor. Alunos no terceiro tempo de aula são encaminhados para outras atividades em laboratório, bibliotecas ou são simplesmente dispensados.

Essa estratégia condiz com o discurso de Carbonari Netto et al. (2012, p. 41), posto que, na sua visão a educação "[...] passou a ser encarada como uma indústria como outra qualquer, ou seja, um mercado de compra e venda do conhecimento. Neste mercado, somente vendendo, ele cresce e seu proprietário lucra".

Dando continuidade a sua gestão para se tornar, cada vez mais, competitiva, o Grupo Anhanguera procurava oferecer mensalidades inferiores às da concorrência. Sobre o assunto, Mautone (2007, s./p.) afirma que "[...] os valores cobrados nas mensalidades são entre 20% e 50% mais baixos que os das concorrentes".

A oferta de cursos basicamente noturnos coadunava-se com o perfil do alunado a ser atendido e foi um fator estrategicamente estipulado pela empresa, decorrente da averiguação de que a maioria dos alunos trabalhava durante o dia.

Para o Grupo, fatores como mais alunos nas unidades do Grupo, mensalidades com valores mais baixos e cursos compatíveis com a realidade salarial dos estudantes, contribuíram para a diluição de custos indiretos e ganho de escala, otimizando sua gestão para ter excelência nos processos.

As ações implementadas pelo Grupo como a estratégia de preço e o oferecimento de cursos noturnos, somou-se a outra iniciativa adotada pela

Anhanguera: à localização de suas unidades. Mautone (2007, s./p.) afirma:

> A Anhanguera contrata empresas especializadas em mapear a população de determinada região levando em conta dados como: nível de renda, faixa etária e escolaridade, uma metodologia adotada por companhias como *Carrefour, WalMart, McDonald`s*. Só depois dessas análises demográficas detalhadas, que costumam resultar em calhamaços de mais de 100 páginas, a rede decide em qual bairro abrirá uma nova unidade. Em São Paulo, onde a Anhanguera começou a operar, já foram identificados dez pontos viáveis para a instalação de novas escolas. Todos eles estão localizados na periferia, para a população de baixa renda. É importante que as faculdades fiquem perto do trabalho ou de casa, de modo que ela possa economizar o dinheiro do transporte. Economias como essa são fundamentais para que os alunos mantenham a capacidade de pagar as mensalidades

A localização dos *campi*, segundo Mautone (2007) é considerada pelos estudantes do Grupo o segundo atrativo mais importante para a tomada de decisão de onde estudar. Em primeiro lugar os alunos, certamente, apontam para a questão de preço da mensalidade como um fator definitivo para sua decisão.

Sobre o posicionamento do Grupo, no quesito preço, tal estratégia o tornou reconhecido, no mercado educacional, como as "Casas Bahia da Educação" (MAUTONE, 2007, s./p.). Carbonari Netto argumenta que as críticas são comuns, mas que para o Grupo é uma honra ser comparado às Casas Bahia que são referência mundial em eficiência e inovação.

As ações adotadas pela Anhanguera foram as que viabilizaram seu crescimento, pois contribuíram para a matrícula de uma parcela emergente do ensino superior, facilitando seu acesso em função de cursos com preços mais baixos, localização de seus *campi* que, por serem próximos às suas residências e de seus trabalhos, demandam, aos alunos, menos tempo e menos investimento em transporte.

Estratégias reducionistas e otimizadoras para ganho de escala e barateamento de custos foram complementadas por estratégias padronizadoras como a instalação do Programa de Livro-Texto (PLT), considerado programa pioneiro na educação superior que oferece aos alunos a preço de custo, livros reconhecidos no cenário nacional e internacional (ANHANGUERA. RRS, 2008). Ainda, segundo o Grupo, o PLT proporciona aos alunos a oportunidade de adquirir, a cada semestre, livros que serão utilizados em seu curso. Fechar parcerias com editoras e contratar especialistas para produção de conteúdos,

são ações que, como as demais, foram implementadas ao longo dos anos em suas unidades. Ações estas, cruciais para o desempenho e a diferenciação dos produtos do Grupo Anhanguera frente ao mercado e à concorrência.

Para maximizar lucros e captar cada vez mais alunos, o Grupo profissionalizou a gestão de marketing contratando, em 2011, Roberto Valério, profissional do mercado para ocupar o cargo de Diretor-Presidente do Grupo. O executivo teve como tarefa prioritária criar um conceito que estreitasse o seu relacionamento com os alunos. Criou-se a assinatura do Grupo, procurando atender a esse novo posicionamento que cumpria as propostas de ensino do Grupo em tornar-se a maior instituição de ensino superior do Brasil (ANHANGUERA, 2011, s./p.).

Dando continuidade à política de trazer profissionais do mercado e pôr em prática o objetivo de trabalhar a área de novas tecnologias, o Grupo contratou Alexandre Dias, ex-presidente da *Google* Brasil e considerado um dos principais executivos do mercado. Esse profissional assumiu o cargo de executivo-chefe da Anhanguera com a missão de agregar aos cursos inovações tecnológicas, especialmente aquelas relacionadas ao ensino a distância. Em entrevista, Alexandre Dias afirmou que foi contratado pelo Grupo Anhanguera com a finalidade de "elevar a qualidade e a penetração do ensino superior oferecido, focando no grande mercado das classes C e D" (SETTI, 2010, s./p.).

Desta forma, a Anhanguera passou a investir maciçamente em tecnologia e de acordo com Roberto Valério este "[...] é um ponto forte da gestão do grupo: investimento em tecnologia [...] iniciativa suportada por uma governança cada vez mais atuante" (ANHANGUERA. RRS, 2013, p. 7).

Assim, procurando aproximar-se de seu público-alvo, o Grupo investiu no marketing digital, principalmente fazendo uso das redes sociais como *Facebook, Twitter, Youtube, Linkedin e Google*+, para comunicar-se com seus alunos.

Além de utilizar ferramentas que os alunos acessam diariamente, também foram criadas plataformas, estabelecendo parcerias para otimizar e agilizar o relacionamento *online* entre alunos e professores, como *Google Apps.* Para facilitar a colocação de seu acadêmico no mercado de trabalho, o Grupo estabeleceu uma parceria com a *Catho*. Trata-se de um *site* de classificados de currículos e vagas de emprego de maior acesso na América Latina. Para o Grupo, essa parceria é uma forma de mostrar ao aluno que a instituição está cumprindo seu papel de facilitadora entre a academia e o mercado.

No contexto financeiro do Grupo coube ao marketing, enquanto instrumental de gestão, encontrar uma estratégia para solucionar o problema daqueles alunos que não podem ou não conseguem arcar com o valor das mensalidades. Assim, em 2012, o marketing do Grupo sugeriu a criação de uma entidade financiadora, nos moldes do sistema bancário existente no mercado, o qual foi implantado posteriormente pelo Grupo com o intuito de reduzir a incidência da inadimplência. Essa estratégia foi implementada quando a taxa de inadimplência na instituição atingia os 10%. Dessa forma, decidiu-se operar como financeira, parcelando a dívida do aluno.

Outro setor criado pelo Grupo para facilitar o acesso à informação, pelo aluno, foi o Serviço de Apoio ao Estudante (SAE) que faz um atendimento especializado e pessoal e existe em todas as unidades da Anhanguera. Por seu intermédio, o estudante recebe orientação e é encaminhado para resolver dúvidas ou problemas pedagógicos, acadêmicos e financeiros, no intuito de manter o aluno satisfeito desde seu ingresso no Grupo até a conclusão do seu curso. Monitora, constantemente, as suas demandas, por meio da elaboração do projeto "Programa de Acompanhamento Acadêmico para Permanência do Estudante".

Para ser uma das maiores IES do mundo, ao longo dos últimos seis anos de atuação do Grupo, desde sua entrada na BM&FBovespa até ser adquirida pelo grupo Kroton, a Anhanguera precisou adequar, constantemente, sua gestão frente às necessidades e expectativas do mercado, "[...] sempre se antecipando à concorrência, garantindo sua liderança e hegemonia no negócio da educação superior privada brasileira" (ANHANGUERA. RDF, 2007, p. 8).

Com a implementação de um modelo de gestão, com foco em resultados, procurando cada vez mais aumentar a lucratividade do Grupo, a implementação de suas estratégias, para manter sua inserção no mercado de forma lucrativa para seus investidores, nacionais e internacionais, foram decisivas. Foram estratégias que propiciaram aos investidores a garantia de seus lucros, mas também angariaram novos investidores que constataram a alta atratividade do setor pela valorização, cada vez maior, das ações do Grupo.

Considerações finais

A partir da compreensão do cenário da educação superior privada mercantil, da sua abertura de capital no mercado de ações em 2007, entende-se como se constituiu os grandes oligopólios da educação superior mercantil brasileira. Trata-se de um avanço que parece ser impossível refrear, pois esses

oligopólios ocupam um espaço em que impera as leis do mercado, no qual o lucro auferido deve ser apenas um meio pelo qual se possam aprimorar os processos e não um fim em si mesmo.

O processo mercantil na educação superior foi intensificado pelo aumento da competitividade no setor e pelo novo perfil da expansão da educação superior brasileira, com a entrada no negócio educacional de novos *players*, os grandes fundos de investimentos nacionais e estrangeiros. Esses *players* exigiram das IES a adoção de um modelo de gestão, pois, segundo Gramani (2008, p. 441) "[...] uma IES deve estar sempre objetivando maior atratividade, buscando maior rentabilidade, otimizando seus recursos e aumentando os investimentos em si própria". Diante desse cenário e da necessidade de obtenção do lucro, a qualquer preço, e sem uma regulação e controle efetivo do Estado, assistiu-se a um cenário com a total subordinação da educação superior privada, mercantil, ao capital financeiro.

Exigências que ficaram à guisa de um modelo de gestão do Grupo Anhanguera, que em 2010, já era considerado líder em F&A, o maior oligopólio do Brasil e "[...] o segundo do mundo no segmento, em número de alunos, perdendo apenas para o *Apollo*, dos EUA" (ETHOS, 2011, s./p.). Com esse desempenho, o Grupo Anhanguera tornou-se atrativo para o fundo de investimento estrangeiro, o *Advent,* principal acionista da Kroton Educacional, sendo adquirido em abril de 2013, dando início às megafusões no Brasil. Segundo a CM Consultoria, em entrevista a Silva (2012), o Brasil não mais assistirá a maior IES comprar a menor, mas os grandes grupos comprando outros maiores. Nota-se, assim, uma tendência monopólica.

Até o ano de 2010, o Brasil possuía quatro grandes oligopólios: Anhanguera (líder), Estácio (vice), SEB e Kroton. Essa equação se modificou quando o grupo SEB foi comprado por um grupo britânico Pearson e deixou de ter suas ações negociadas na Bolsa. No final de 2010, restavam no mercado de capitais apenas três grandes grupos. Em abril de 2013, após a megafusão entre a Kroton e a Anhanguera, restou, a partir de então, no mercado da educação superior brasileira apenas dois grandes oligopólios: Kroton e Estácio, abocanhando 20% de todo alunado brasileiro.

Ao longo dos seis anos de atuação do Grupo Anhanguera, de 2007 a 2012, o Grupo tornou-se altamente lucrativo para seus investidores. Primeiramente pela profissionalização da gestão adotando a GC como uma exigência para entrar no mercado de capitais, e depois investindo em sua gestão administrativa, aqui entendida como a articuladora das estratégias que impulsionaram a excelentes resultados econômico-financeiros. Após sua

inserção no processo de F&A, no final de 2007, o Grupo contava com mais de 92 mil alunos matriculados em suas unidades, um número mais de três vezes superior ao de dezembro de 2006, e lucro líquido quatro vezes superior ao de 2006, atingindo R$ 63,5 milhões (ANHANGUERA. RDF, 2007, p. 10).

Pelos números apresentados, estamos diante da transformação do saber em mercadoria, com as IES privadas mercantis atendendo à pressão do modelo capitalista neoliberal, regido pela busca incessante do lucro. Esse foi o caminho percorrido pelas políticas institucionais do Grupo Anhanguera, que sempre foram regidas com intuito de agregar valor ao capital e encontraram, na adoção de um modelo de gestão gerencial oligopólico, não apenas mais transparência nas ações, como também maior lucratividade para o negócio, por meio de estratégias racionalizadoras, reducionistas, otimizadoras e padronizadas.

O Grupo Anhanguera passou a ditar normas para o mercado de educação superior privada mercantil, com altos investimentos em tecnologia, marketing e propaganda para captação de alunos não deixando espaço para o surgimento de outras IES. Observa-se, dessa forma, a clara tendência à monopolização, diante do que se apresenta entre as IES privadas mercantis em função da sua concentração, ferindo princípios da livre concorrência.

Referências

APPLE, M. W. (2005). **Para além da lógica do mercado:** compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. São Paulo: DP&A Editora.

ANHANGUERA. **Relações com investidores**. Notícias, 12 março, 2007. Disponível em http//www.mzweb.com.br/anhanguera2011/web/mobile/conteudo_mobile.asp?idioma=0&tipo=39310&conta=28&id=145694>. Acesso em: 27/07/2013.

_____. **Anhanguera reporta crescimento de 125,8% na Receita Líquida e de 243,8% no Lucro Líquido Ajustado no 1º Trimestre de 2007**. Valinhos 2007. Disponível em: http:// www.mzweb.com.br/kroton2010/web/arquivos/ananhanguera_er_1t07_20070517_port.pdf. Acesso em: 14/08/2014.

_____. **RDF 2007**. Demonstrações Financeiras em 31 de dezembro de 2006 e 2005. Valinhos, 2007. Disponível em: http://www.mzweb.com.br/ kroton2010/web/arquivos/ Anhanguera_DF_2006_20091208_port.pdf. Acesso em: 29/09/2014.

_____. **Estatuto social da Anhanguera Educacional Participações S.A.** *2011*. Disponível em: http://www.mzweb.com.br/anhanguera2011/web/arquivos/AEDU11_Estatuto_Social_2 0110708_PORT.pdf. Acesso em: 10/06/2014.

_____. **RRS 2012**. Relatório de Responsabilidade Social 2012. São Paulo, Valinhos, 2012.

_____. **RRS 2013**. Relatório de Responsabilidade Social 2013. São Paulo, Valinhos, 2013.

_____. Relações com os Investidores. **Histórico/2014**. Disponível em: http://www.mzweb. com.br/anhanguera2011/web/conteudo_pt.asp?idioma=0&conta=28&tipo=39269. Acesso em: 27/07/2014.

BRAGA, R. "Ensino superior: perspectivas para 2011". **Linha direta**: inovação, educação, gestão. Belo Horizonte: Ed. 155, ano 14, p. 12-16, fev., 2011.

BITTAR, M. Educação Superior – o "vale tudo" na mercantilização do ensino. **Quaestio**. Sorocaba: UNISO, v. 1, nº 2,2011 p. 51-64.

BRAGA, R.; MONTEIRO, C. **Planejamento estratégico sistêmico para instituições de ensino**. São Paulo: Hoper, 2005.

CARBONARI NETTO, A**.** [et al.]. **A Anhanguera e o processo de aprendizagem e ensino**. Porto Alegre: ICDEP,2012.

_____. **Entrevista** – realizada no dia 10 de setembro de 2014.

CARBONARI, M. E. E; DEMO, P. **A cultura da Anhanguera Educacional:** as crenças e valores, o bom professor, a pesquisa e a avaliação institucional como instrumento de melhoria de qualidade. Valinhos: Anhanguera Publicações, 2009.

CHAVES, V. L. J. Expansão e privatização/ mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios. **Educação e Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 31, n. 111, p. 481-500, abr.-jun. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v31 n111/v31n 111a10.pdf. Acesso em: 20/02/2012.

CM Consultoria. **Antes de Kroton, Anhanguera negociou com Estácio**. 24/04/2013. Disponível em: http://www.cmconsultoria.com.br/vercmnews.php?codigo=65747. Acesso em: 27/05/2013.

_____ . **Fusões e aquisições no ensino superior** – panorama 2007-2014. Marília/SP. 2014. Disponível em: http://www.cmconsultoria.com.br/arquivos/GraficoAquisicoesIES.pdf>. Acesso em: 31/07/2014.

COLOMBO, S. S.[et al.]. **Gestão educacional:** uma nova visão. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CVM. Comissão de Valores Mobiliários. **Bolsa de valores, mercadorias e futuros**. Agosto, 2008. Disponível em: http://www.cvm.gov.br/port/protinv/caderno9-05.pdf. Acesso em: 08/05/2014.

ETHOS. Instituto de responsabilidade Social (2011). **A educação dos negócios e os negócios da educação**. São Paulo, 26 de setembro de 2011. Disponível em:

http://institutoethos.blogs pot.com.br/2011/09/educacao-dos-negocios-e-os-negocios-da.html. Acesso em: 07/09/2014.

FERREIRA, S. "Reformas na Educação Superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011)". **Linhas Críticas**, Brasília, DF, n.36, p. 455-472, maio/ago, 2012. Disponível em: periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/6794/5773. Acesso em: 22/05/2014.

MAUTONE, S. "Educação para as massas". **Revista Exame**. 27/07/2007. Disponível em: http://exame.abril.com.br/revista-exame/edicoes/0898/noticias/educacao-para-as-massas-m0134446. Acesso em: 10/05/2014.

OLIVEIRA, R. P. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 30, n. 108, p. 739-760, out, 2009.

POLIZEL, C.; STEINBERG, H. **Governança Corporativa na educação superior:** casos práticos de instituições privadas (com e sem fins lucrativos). São Paulo: Saraiva, 2013.

RODRIGUES, J. **Os empresários e a educação superior**. Campinas: Autores Associados, 2007.

STEPHAN, P. "Amostra de estudo que define perfil do estudante universitário da classe C", *in:* COLOMBO, Sonia Simões; RODRIGUES, Gabriel Mario e Col. **Desafios da gestão universitária contemporânea**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SETTI, R. **Executivo troca Google por Anhanguera**. 17/09/2010. Disponível em: http://www.cmconsultoria.com.br/vercmnews.php?codigo=47196. Acesso em: 15/04/2013.

SILVA, S. "Um jogo para profissionais". **Revista Ensino Superior**, São Paulo, vol. 14, n. 163, 2012, p. 28-33, abr..

Acesso e permanência nas produções científicas do GT11 ANPEd – (2010 – 2015)[1]

Edineide Jezine
Jailson Batista dos Santos
Maria Gislhaynne da Silva Santos

Resumo: O artigo apresenta o debate do acesso e permanência no contexto da Expansão da Educação Superior Brasileira, a partir das produções científicas do GT 11 da Associação Nacional de Pós-graduação em Educação (ANPEd) no período de 2010 – 2015. O foco principal é o debate que envolve as categorias: expansão da educação superior, democratização do acesso, e permanência em cursos superiores. Os procedimentos metodológicos adotados neste trabalho se sustentam na perspectiva qualitativa em que se realizou o levantamento quantitativo da produção por categoria. A leitura e análise das produções acadêmicas permitiram inferir que o debate sobre a educação superior brasileira no GT 11 ANPEd encontra-se, ainda, centrado nas políticas de expansão e do processo de acesso a esse nível de ensino, em que o uso de dados do Censo da Educação Superior é recorrente, tendo poucos trabalhos na categoria permanência, o que indica a necessidade de avançar nos estudos específicos da permanência em cursos superiores, avaliando os resultados das políticas a partir de estudos de casos, tendo os sujeitos como interlocutores.

Palavras-chave: Educação Superior; Acesso e Permanência; Expansão.

Este artigo tem como objetivo realizar um trabalho de mapeamento sobre produções acadêmicas do Grupo de Trabalho – GT11, apresentadas nas reuniões anuais da ANPEd[2] – Associação Nacional de Pós-Graduação e

1 O trabalho integra a pesquisa **"Políticas de Educação Superior: os desafios da inclusão, acesso e permanência no contexto da expansão das Universidades Federais"** (Edital Universal CNPQ/UFPB) e o Projeto de Iniciação Científica **"Políticas de acesso e permanência na educação Superior: os impactos do SISU e das políticas de cotas no contexto de inclusão na Universidade Federal da Paraíba".**

2 ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – é uma entidade sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. Disponível em: <http://www.ANPEd.org.br/sobre-ANPEd> Acesso em: 15 dez. 2016.

Pesquisa em Educação, no período de 2010 a 2015. Nesse sentido, realiza-se uma análise qualitativa, sobre as categorias democratização do acesso e a permanência no contexto da expansão da educação superior brasileira. Assim, possibilitando uma avaliação significativa das discussões sobre a temática nos últimos cinco anos.

O fenômeno da expansão da educação superior no Brasil, e as categorias que envolvem a democratização do acesso e a permanência, tem sido tema tratado com relevância nos grupos de pesquisas que tratam da Política de Educação Superior, que comporta a Rede Nacional Universitas/o subprojeto Acesso e Permanência. Esse fenômeno é considerado por muitos pesquisadores como um processo complexo, em que a democratização do acesso às políticas de expansão e a permanência do alunado na educação superior se entrelaçam em uma dinâmica complexa própria, envolvendo as políticas de educação superior no Brasil e sua relação com a conjuntura do neoliberalismo e o processo de globalização (PRESTES; JEZINE; SCOCUGLIA; 2012).

O levantamento das produções acadêmicas do grupo de trabalho Política de Educação Superior – GT11/ANPED vem contemplando o debate da temática, categorias de análises que dela se desenvolvem, com relevância, pelo menos ao que constam nas publicações da ANPEd. Nesse sentido, o conteúdo disponível no banco de dados da ANPEd permite detectar uma diversidade de temas relevantes, possibilitando uma investigação de estudos com recortes específicos acerca de suas novas categorias. Tais produções trazem em seus conteúdos diversas análises de dados, apontamentos e reflexões a respeito desse fenômeno.

A elaboração deste trabalho justifica-se pela relevância dos temas que norteiam o fenômeno da Expansão, bem como a importância de um lavamento bibliográfico que fortaleça os espaços de importantes debates proporcionados pelas reuniões científicas da ANPEd. Dessa forma, valorizam-se as produções científicas de professores, pesquisadores, e estudantes da área.

Aspectos metodológicos: caminhos da pesquisa

Num procedimento analítico, o Estado da Arte ou Estado do Conhecimento é definido por Ferreira (2002) como um tipo de pesquisa de caráter bibliográfico, que tem como finalidade discutir certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder em que aspectos e dimensões tais produções se situam e se destacam. Tal procedimento se caracteriza pelo estudo investigativo que resgata, organiza e detalha informações relevantes a respeito da produção de conhecimento.

Sob essa perspectiva, o procedimento metodológico desse trabalho escolheu como objeto de análise e referência as produções acadêmicas publicadas nas Reuniões Científicas da ANPEd, que acontecem anualmente pelo Brasil. Tal procedimento focalizou-se no levantamento das produções publicadas no GT 11 das reuniões realizadas nos períodos 2010 a 2015.

Essa metodologia se embasa em alguns aspectos quantitativos de análise, para tanto, foi necessário fazer um recorte das reuniões, sintetizando uma a uma, e a seleção de artigos que abordaram a temática da Expansão da Educação Superior no Brasil dos trabalhos do GT 11 de cada reunião. A partir dos elementos encontrados nos resumos que se aproximaram do tema, foram selecionados os trabalhos para a análise dos textos completos.

Aspectos gerais das reuniões da ANPEd (2010 – 2015)

O fortalecimento e a promoção do desenvolvimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em educação são uns dos objetivos da ANPEd. Essa Associação realiza anualmente reuniões científicas pelo Brasil desde 1978, e ao longo dos anos vem se consolidando e se aperfeiçoando em suas atividades. As reuniões científicas da Associação são momentos de apreciação do conhecimento que socializam as pesquisas e estudos realizados na área da Educação e afins. Caracteriza-se como espaço que propicia uma troca de conhecimento através da interação e debates de interesse da Associação.

Quadro 1: Reuniões da ANPEd período 2010 a 2015

Reunião	Tema	Período
33ª anual	"Educação no Brasil: O Balanço de uma Década"	17 a 20/10 de 2010
34ª anual	"Educação e justiça social"	02 a 05/10 de 2011
35ª anual	"Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do Século XXI"	21 a 24/10 de 2012
36ª nacional	"Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: Desafios para as Políticas Educacionais"	29/09 a 02/10 de 2013
37ª nacional	"PNE: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira"	04 a 08/10 de 2015

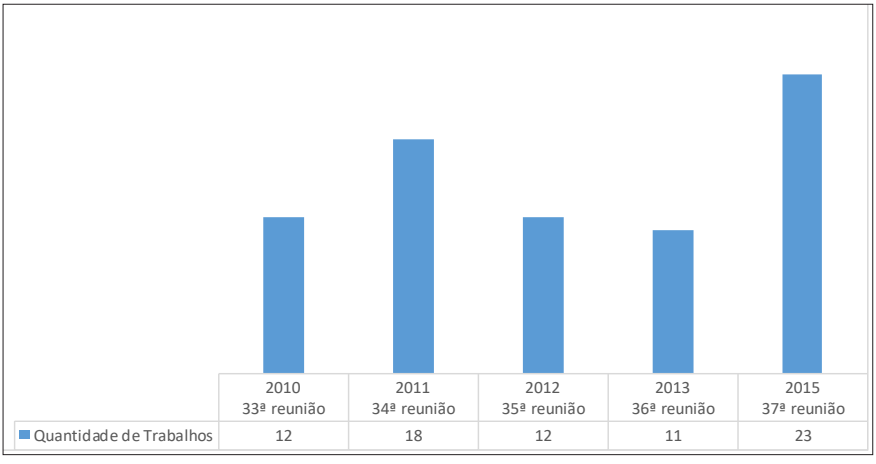
Fonte: Tabela criada a partir das informações disponíveis no site da ANPEd. Disponível em: <http://www.ANPEd.org.br/reunioes-cientificas/nacional> Acesso em: 15 dez. 2016.

Em resumo, as reuniões científicas – nacional e regional – da ANPEd tem constituído espaços permanentes de importantes debates acerca das temáticas que envolvem a educação superior no Brasil, e vem contribuindo com a valorização e aperfeiçoamento das produções científicas de professores, pesquisadores, estudantes e gestores da área, consolidando-se como referência na produção e na divulgação do conhecimento em educação.

Acesso e pemanência no contexto da expansão: recortes[3]

Os trabalhos publicados na ANPEd dentro do GT 11, que contemplam a Política de Educação Superior, tem tratado o fenômeno da expansão com relevância, fomentando importantes debates, e levantado questões pertinentes ao tema. No entanto, para atender o levantamento bibliográfico, faz-se necessário a exposição da quantidade de trabalhos que apesar de não apresentarem uma aproximação acerca da categoria aqui analisada, precisam ser expostas para o entendimento das análises dos trabalhos selecionados.

Gráfico 1: Quantidade de trabalhos GT11 – (2010 – 2015)



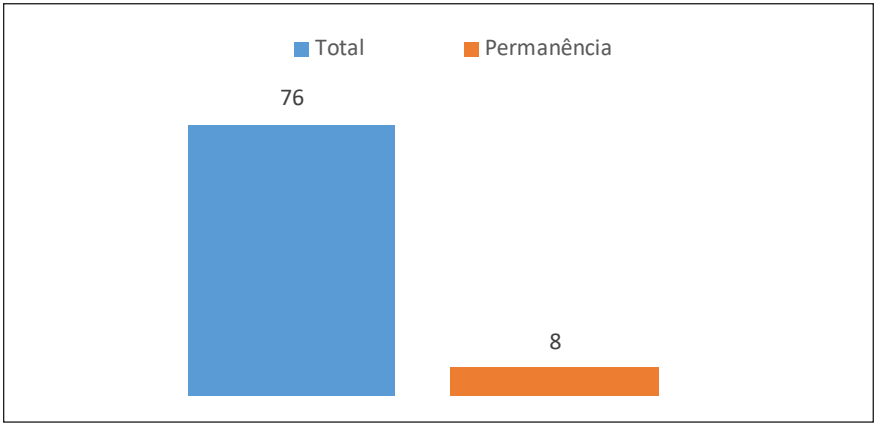
Fonte: Elaborado pelos autores.

3 Esse recorte se delimitou apenas em identificar os trabalhos em que a categoria permanência esteve em evidência pelos autores dos mesmos, o que não significa dizer que os trabalhos que foram descartados não contemplem tal categoria, muitos contemplam de forma superficial, por isso essa delimitação.

O gráfico acima ilustra a quantidade de trabalhos do GT11 publicados nas reuniões científicas da ANPEd no período de 2010 a 2015. Pode-se observar que na 33ª reunião foram publicados 12 trabalhos, a mesma quantidade foi identificada em 2012. Em 2011 foram 18, e em 2013 o número de 11 trabalhos. O interessante nesse levantamento é que em 2015 houve um quantitativo significativo de publicações, com um total de 23. Isso demonstra que a preocupação com as temáticas inseridas no contexto das políticas de educação superior vem aumentando ao longo dos anos.

Do total de 76 trabalhos, no recorte sobre a categoria permanência no contexto da expansão, no respectivo período, foram identificados apenas oito trabalhos, conforme ilustrado no gráfico a seguir:

Gráfico 2: Quantidade total de trabalhos em comparação com os que abordam a permanência no contexto da Expansão



FONTE: Elaborado pelos autores.

Destacam-se agora, com maiores detalhes, os principais títulos publicados no GT 11 das reuniões anuais realizadas nos períodos 2010 a 2015, que contemplam o tema aqui abordado. Conforme ilustrado anteriormente, foram encontrados 8 artigos que se aproximaram da temática.

Quadro 2: ANPEd – cinco anos do GT 11

33ª Reunião ANPEd 2010	**Autores**
Aumento de vagas ociosas na educação superior brasileira (2003-2008): redução do poder indutor da expansão via setor privado?	Jose Vieira de Sousa
34ª Reunião ANPEd 2011	**Autores**
Novas fronteiras na democratização da educação superior: o dilema trabalho e estudo.	Hustana Maria Vargas Maria de FatimaCosta de Paula
35ª Reunião ANPEd 2012	**Autores**
Democratização do acesso à educação superior: o REUNI no contexto da prática.	Ana Lucia Borba de Arruda Alfredo Macedo Gomes
36ª Reunião ANPEd 2013	**Autores**
Expansão e avaliação na fronteira: efeitos da política de educação superior.	Giselle Cristina Martins Real
A expansão da educação superior privada no estado do Rio de Janeiro.	Sueli de Fatima Ourique de Avila
Políticas públicas de permanência na educação superior brasileira nos anos 2000.	Carla Busato Zandavalli Maluf de Araujo
37ª Reunião ANPEd 2015	**Autores**
Educação superior no brasil: expansão e tendências (19952014).	Deise Mancebo
A expansão e a internacionalização da educação superior.	Olgaíses Maués

Fonte: Tabela criada a partir das informações disponíveis no site da Anped. Disponível em: <http://www.ANPEd.org.br/reunioes-cientificas/nacional> Acesso em: 16 nov. 2016.

O artigo intitulado "**Aumento de vagas ociosas na educação superior brasileira (2003-2008): redução do poder indutor da expansão via setor privado?",** escrito por Jose Vieira de Sousa, faz uma análise sobre a tendência do aumento crescente do número de vagas ociosas na educação superior brasileira, sendo evidente esse aumento no setor privado, no período entre 2003 e 2008. De acordo com o autor do referido artigo:

> Nos últimos anos, o aumento crescente do número de vagas na educação superior brasileira não foi acompanhado por um aumento proporcional no número de alunos que ingressaram no sistema, implicando o crescimento dessas vagas nas instituições privadas. Esse aumento progressivo evidencia sinais de um esgotamento no quadro do crescimento do setor privado, bem como de sua possível exaustão. Apesar de nos últimos anos, o governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2008) ter realizado ações que podem contribuir para a elevação da taxa de acesso à educação superior, algumas delas preservam semelhanças com as políticas neoliberais que apoiam a expansão do setor privado, como, por exemplo, o Programa Universidade para Todos (PROUNI). (SOUSA, 2010; p.13)

A partir dessa premissa, o autor questiona a redução do poder indutor da expansão pelas vias do setor privado, trazendo dados referentes à evolução do número de IES, segundo a natureza administrativa entre os períodos 2003 a 2008. Ao analisar tais referências, Sousa (2010) ressalta que a relação entre o público e o privado na educação superior brasileira tem implicado no processo de privatização interna das instituições superiores públicas, atribuindo a essa relação o caráter marcadamente ideológico privado que o Estado assume. Nessa lógica de pensamento, o autor cita Chaves (2005), para inferir que, no contexto sociedade capitalista atual, o Estado assume a responsabilidade pela promoção da esfera pública, enquanto o mercado configura-se como lócus da esfera privada.

Segundo exposto no artigo em questão, o aumento crescente do número de vagas na educação superior brasileira teve predominância no setor privado de ensino, os dados apontam que

> [...] entre 2003 e 2008, houve um aumento de 21,1% no número total de IES no país. Porém, quando separadas por natureza administrativa, verifica-se que as instituições públicas aumentaram em 14,0%, passando de 207 para 236, no período, enquanto as IES privadas cresceram 22,0%. Detalhando-se mais os dados da esfera pública, constata-se um aumento de 12,0% nas instituições federais, 26,1% nas estaduais e 3,3% no que se refere às municipais. (SOUSA, 2010, p. 4)

O artigo em destaque, além de apresentar alguns antecedentes do processo de expansão da educação superior no País – em relação ao número de instituições, que é considerado recente pelos pesquisadores do fenômeno da expansão – enfatiza a evolução das matrículas, nas esferas pública e privada, sob o viés desse fenômeno, sem deixar de considerar que, no Brasil, o aumento

de instituições e matrículas, no ensino superior, é decorrente de uma postura estatal que, em muitos casos, restringe o acesso ao ensino público e estimula o ensino privado.

A discussão levantada pelo autor refere-se ao fato de "que as políticas definidas para a educação superior mais recentemente, como, por exemplo, o PROUNI, reiteram a premissa de que o Estado brasileiro estimula o crescimento do setor privado"(SOUSA, 2010; p.13). Esta é uma primeira ideia que o autor estabelece como sendo uma das principais.

Uma outra ideia parte sobre o fato de ter havido um aumento ocioso do número de vagas no setor privado. Para o autor, esse fato evidencia sinais de esgotamento no quadro de expansão desse setor. Diante desse cenário, surge a seguinte questão: "em que medida o referido Programa configura-se como instrumento de democratização da educação superior? "(SOUSA, 2010; p.13). Com efeito, a análise apresentada possibilitou o entendimento de que, ao mesmo tempo em que a maioria das vagas pouco expressivas são atribuídas ao setor privado, o Brasil é um país ainda mantém uma das mais incipientes taxas de escolarização dos jovens com idade entre 18 a 24 anos, conclui o autor.

As mudanças na educação superior brasileira são explicadas quando compreendidas as suas transformações dentro do contexto político, social e econômico do país. Com efeito, a categoria da permanência no conjunto do debate sobre o fenômeno da expansão, no artigo intitulado "**Novas fronteiras na democratização da educação superior: o dilema trabalho e estudo**", publicado na 34ª Reunião Anped em 2011, de Hustana Maria Vargas e Maria de Fatima Costa de Paula (2011), faz uma análise pertinente a respeito da diminuição do ritmo de crescimento no ensino superior. Nessa perspectiva, as autoras explicam que a política educacional contemporânea para a educação superior está embasada no conceito de democratização do ensino. Porém, ressaltam que esse conceito surge pela primeira vez na legislação educacional no Projeto de lei da Reforma da Educação Superior.

O artigo intitulado **"Democratização do acesso à educação superior: o REUNI no contexto da prática",** de Ana Lucia Borba de Arruda e Alfredo Macedo Gomes, teve como foco de análise o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais no contexto da ampliação do acesso a alunos das classes sociais menos favorecidas, no âmbito da Universidade Federal de Pernambuco. Para tanto, os autores partiram da abordagem do Ciclo Contínuo de Políticas de Ball e Bowe. Segundo Arruda e Gomes (2012), tal enfoque "constitui a principal referência teórico-conceitual, pois permite compreender a análise crítica da trajetória de

programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até sua execução no contexto da prática".

As análises na perspectiva que propuseram os autores do referido artigo, permitiu evidenciar

> [...] a existência de uma diferença significativa entre o número de aprovados egressos de escola pública após a prática do Reuni na UFPE; o percentual de candidatos classificados oriundos de escola pública cuja renda familiar é de um a dois salários mínimos cresceu após o Reuni. Isso requer, de imediato, políticas institucionais do governo federal em termos de investimentos para que esses estudantes tenham longevidade escolar e possam concluir o curso, o que implica na garantia de políticas que possibilitem não apenas o acesso, mas, sobretudo a permanência e a conclusão do curso. (ARRUDA; GOMES, 2012, p. 14).

Já o artigo **"Expansão e avaliação na fronteira: efeitos da política de educação superior"**, de Real (2013), contribuiu ao tema da expansão com as análises sobre o seu processo e a qualidade do ensino superior brasileiro, revelando efeitos desse processo na fronteira entre Brasil e Paraguai. Dessa forma, o problema que norteou o artigo partiu da seguinte questão: "o que revela a expansão da educação superior, desencadeada na região de fronteira entre Brasil e Paraguai, para a educação superior brasileira?" (REAL, 2013). Para responder essa pergunta, a autora utilizou-se de abordagens quanti-qualitativas.

Dessa análise observou-se a seguinte constatação:

> [...] a taxa de expansão paraguaia é significativamente superior à brasileira. Explicita-se que há efeito colateral da política de educação superior brasileira, que não consegue promover expansão na proporção de sua demanda crescente, que induz mobilidade de estudantes brasileiros para países fronteiriços, como o Paraguai, especialmente considerando a valorização monetária do real, no contexto dos países que compõem o Mercosul. Esse processo é referendado pela dimensão normativa da avaliação educacional, que contribui para o processo de revalidação de títulos estrangeiros no país. (REAL, 2013, p. 13)

As análises da autora permitiram inferir que a educação superior possui um cenário de aceleração em seu processo de crescimento das instituições privadas, fomentando várias práticas mercantilistas no país. Não obstante, as formas de se fazer gestão nas instituições privadas estão inteiramente ligadas à lógica do capital atual, dessa forma, o estímulo e investimento nos laços

entre ensino, pesquisa e extensão estão diminuindo, trazendo consequências drásticas para o ensino superior.

A publicação sob o tema **"A expansão da educação superior privada no estado do Rio de Janeiro"** de Avila (2015), por meio de uma análise bibliográfica e documental, realizou uma investigação acerca do crescimento das instituições privadas/mercantis, discutindo justamente sobre esse cenário, a partir de alguns dados, a substituição da produção de conhecimento e do compromisso social pelo lucro e pelo empreendedorismo, revelando um sistema que explora a educação como mercadoria.

Para a autora do referido artigo:

> Imbuídas da perspectiva de "empreendedorismo" e "produtividade" das iniciativas privadas as IFES são estruturadas por princípios de eficácia organizacional, tornado-se distantes da formação intelectual e do conhecimento. Para se pensar a possibilidade de um país em que se possa superar esse modelo neoliberal se faz necessário o reconhecimento da esfera pública como central e estratégica para a reforma do Estado. Esse processo só será possível se a educação não evitar abordar temas como discriminação, exploração e alienação e trouxer à tona a discussão sobre a polaridade público/mercantil e a luta contra a mercantilização (AVILA, 2015, p. 18).

Assim, fez uma retrospectiva histórica da educação superior no Estado do Rio de Janeiro, analisando o processo de privatização, a partir da década de 90. Dessa forma, sinalizou o crescente direcionamento de atividades da universidade para o mercado de trabalho, desencadeando uma comercialização do ensino.

No artigo "**Políticas públicas de permanência na educação superior brasileira nos anos 2000**", publicado na 36ª Reunião, Araujo (2013) faz um estudo investigativo sobre as políticas de permanência dos estudantes em cursos de graduação no Brasil, promovidas pelo Ministério da Educação, nos anos 2000.

De acordo com Araujo (201, p. 15):

> Os aspectos positivos no que toca às políticas de permanência nos anos 2000 referem-se à sua menção explícita em programas do Estado Brasileiro, à ampliação mesmo que sutil das publicações sobre a temática e ao desenvolvimento gradativo de procedimentos que possibilitem a identificação efetiva da permanência dos estudantes nos dados agregados do Censo da Educação Superior, dando suporte futuro à avaliação das políticas públicas.

O artigo em questão analisa o processo de implantação dessas políticas, tomando como referência os dados agregados e documentos disponibilizados pelo Inep, bem como a legislação disponível no sistema do Mec-legis, e documentos relativos ao planejamento do Estado Brasileiro.

Mancebo (2015) em seu artigo "**Educação superior no Brasil: expansão e tendências (1995-2014)**" faz uma análise sobre as principais tendências da educação superior no Brasil, no período entre 1995 e 2014, num contexto da expansão desse nível de ensino. Numa perspectiva de investigação que conjuga aspectos quantitativos e qualitativos, o artigo realiza uma investigação coletiva, cuja construção apoia-se em pesquisa bibliográfica, documental e estatística, com estudos de caso, entrevistas, dentre outros procedimentos.

De acordo com a autora,

> [...] o processo de expansão fez-se acompanhar de uma reorganização do modelo de financiamento público. Para a rede pública, o aumento do financiamento significou novas exigências de eficiência e eficácia empresariais, expansão com contingenciamento de gastos, precarização das condições de trabalho, introdução de metas e prazos sem sempre compatíveis com um ensino de qualidade ou com o desenvolvimento de pesquisas verdadeiramente inovadoras. De outro lado, para o setor privado, foram criadas novas formas de transferir recursos públicos (isenções fiscais, financiamentos diretos, redução de encargos trabalhistas, compra de vagas). (MANCEBO, 2014, p. 15)

Com essa investigação, a autora aponta para um risco de massificação que a expansão do ensino superior comporta, ao reduzir as instituições, em muitas circunstâncias, às necessidades estritas do mercado.

O artigo **"A expansão e a internacionalização da educação superior",** de Maués (2015), analisou a expansão da educação superior, a partir do processo de internacionalização que, de acordo com a autora, "vem ocorrendo com os incentivos do governo federal e que se traduzem por meio de programas oficiais e de ações desenvolvidas pela iniciativa privada, tais como a formação de oligopólios de instituições de ensino" (MAUÉS, 2015). Este trabalho é resultado de uma pesquisa documental que teve como foco de investigação as principais ações em curso sob a rubrica de internacionalização. O resultado dessa investigação indica que o processo de internacionalização vem intensificando a preponderância do setor privado no ensino superior, contribuindo no aumento do número de matrículas na categoria administrativa privada e na organização acadêmica das faculdades.

Ainda sobre esse fato, autora explica:

> A internacionalização da educação é uma decorrência "natural" do processo de mundialização, na lógica capitalista, que leva consequentemente a uma internacionalização financeira. A educação, no momento que passa a ser vista como uma commoditie entra no rol das mercadorias que devem ser valorizadas para que possam ser exportadas e que possam render maiores dividendos nas bolsas de valores. Mas a internacionalização referente à educação também atinge outras facetas que têm levado cada vez mais a uma preocupação dos "homens de negócio" com os resultados apresentados nas planilhas que traduzem não só os custos, mas também os lucros advindos dessa forma de "comercio" (MAUÉS; 2015, p. 3).

O número de pessoas que buscam adentrar no ensino superior vem aumentando consideravelmente, mesmo com as oscilações identificadas no período entre 2014 e 2015. Tal fato interessa consideravelmente a um número maior de empresários, que aproveitam esse fenômeno do crescimento para diversificar os negócios, ampliando assim as fronteiras para o amento dos lucros, tendo em vista que esse crescimento está se dando pela via privada, como mostram as produções nos dados anteriores sobre os egressos na IES do País.

Considerações finais

Com o presente exposto, conclui-se que, no decorrer das análises dos trabalhos, o fenômeno da expansão da Educação Superior Brasileira tem sido tema debatido com relevância nas produções acadêmicas por todo o país. Nas produções publicadas no site da ANPEd não é diferente, pois a temática é considerada por vários pesquisadores como um processo complexo, em que a democratização do acesso, as políticas de expansão e a permanência do alunado no ensino superior, se desenvolvem como novas categorias de análises, e assim amplia o debate sobre o tema em questão.

Pode-se concluir também que há um dinamismo nas mudanças que ocorrem com a educação superior brasileira, sobre tudo, no que diz respeito aos sujeitos que adentram nesse nível de ensino. Tais mudanças são explicadas quando compreendidas as suas transformações, dentro de um contexto maior, que envolve os aspectos políticos, sociais e econômicos do país.

O debate em torno da temática da expansão e suas categorias, comparado com as Sinopses Estatísticas do Censo da Educação Superior, evidencia que as políticas de financiamento, como o FIES, de certa forma, garante a permanência de muitos estudantes no ensino superior, até a sua conclusão. Porém, reforça a predominância do setor privado na educação superior brasileira. No entanto, o

desemprego, a crise política, as dificuldades financeiras e a administração do tempo foram elementos bastante citados pelos autores, como fatores problemáticos que contribuem para a evasão do alunado

Em relação a categoria da democratização do acesso, a discussão sobre o aumento do número de vagas não muito expressivas na educação no ensino superior, enfatizada em alguns artigos aqui analisados, suscita um debate importante em relação à predominância desse fenômeno no setor público, segundo foi exposto pelos autores, o Estado tem um papel atuante nesse processo, uma vez que o investimento em programas como o REUNI e PROUNI de forma massiva reflete na expansão e no acesso e na democratização do ensino superior do país.

Por fim, as análises sobre as produções científicas da ANPEd, em linhas gerais, permitiram concluir que o debate sobre a educação superior brasileira, identificado nas produções analisadas, encontra-se ainda muito centrado no processo de expansão e do acesso deste nível de ensino, atuando de maneira muito sutil quando adentramos na categoria de permanência do alunado na graduação, deixando em aberto as discussões para novos estudos.

Referências

ARAUJO, B. Z. M. C.. **Políticas públicas de permanência na educação superior brasileira nos anos 2000.** 36ª Reunião Anual da ANPEd /2013. Disponível em: <http://36reuniao.ANPEd.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt11_trabalhos_pdfs/gt11_3415_tex to.pdf>. Acesso em 18 nov. 2016.

ARRUDA, L. B. A.; GOMES, M. A.. **Democratização do acesso à educação superior:** o REUNI no contexto da prática. 35ª Reunião Anual da ANPEd /2012. Disponível em: <http://35reuniao.ANPEd.org.br/images/stories/trabalhos/GT11%20Trabalhos/GT112558_int.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2016.

AVILA, F. O. S. **A expansão da educação superior privada no estado do Rio de Janeiro.** 36ª Reunião Anual da ANPEd /2013. Disponível em: <http://36reuniao.ANPEd.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt11_trabalhos_pdfs/gt11_2965_tex to.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2016.

BRASIL.INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA EDUCACIONAIS – INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior**. 2010/2011/2012/2013/2014/2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 15 dez. 2016.

PRESTES, E. JEZINE, E.; SCOCUGLIA, A. **Democratização do Ensino Superior Brasileiro:** O caso da Universidade Federal da Paraíba. Rev. Lusófona de Educação no.21 Lisboa 2012. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.

php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502012000200011>. Acesso em: 16 de jan. 2017.

MANCEBO, D. **Educação superior no Brasil:** expansão e tendências (1995-2014). 37ª Reunião Anual da ANPEd /2015. Disponível em: <http://37reuniao.ANPEd.org.br/wpcontent/uploads/2015/02/Trabalho-GT11-3726.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2017.

MAUÉS, O. **A expansão e a internacionalização da educação superior.** 37ª Reunião Anual da ANPEd /2015. Disponível em: <http://37reuniao.ANPEd.org.br/wpcontent/uploads/2015/02/Trabalho-GT11-3897.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2017.

PAULA, F. C. M.; VARGAS, M. H.. **Novas fronteiras na democratização da educação superior:** o dilema trabalho e estudo. 34ª Reunião Anual da ANPEd /2011. Disponível em: <http://34reuniao.ANPEd.org.br/images/trabalhos/GT11/GT11-418%20int.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2016.

PORTAL G1. **Censo mostra queda de novos alunos no ensino superior.** 2016. Disponível.em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/censo-mostra-queda-de-matriculas-narede-publica-de-ensino-superior.ghtml>. Acesso em 10 jan. 2017.

REAL, C. M. G. **Expansão e avaliação na fronteira:** efeitos da política de educação superior. 36ª Reunião Anual da ANPEd /2013. Disponível em: <http://36reuniao.ANPEd.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt11_trabalhos_pdfs/gt11_2718_tex to.pdf> Acesso em: 17 nov. 2016.

SGUISSARDI, V. **Modelo de expansão da educação superior no Brasil:** predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação a formação universitária. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a04.pdf > Acesso em 10 dez. 2016.

SOUZA, V. J. **Aumento de vagas ociosas na educação superior brasileira (2003-2008):** redução do poder indutor da expansão via setor privado? 33ª Reunião Anual da ANPEd/2010.Disponível.em:.<http://33reuniao.ANPEd.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos% 20em%20PDF/GT11-6552--Int.pdf> Acesso em 15 dez. 2016.

Democratização do acesso à educação superior no Distrito Federal e entorno

Erlando da Silva Rêses
João Flávio Castro Moreira

Resumo: O presente artigo tem como foco a análise o fenômeno do privatismo na Educação Superior (ES), entre o período 1996-2012, no âmbito do Distrito Federal (DF). Nessa linha, parte-se da comparação histórica entre o referido fenômeno e as ideias progressistas originais na constituição da Universidade de Brasília (UnB). Buscam-se convergências e divergências entre o processo privatizante observado e o atendimento de uma crescente demanda por ensino superior, evidenciando a necessidade de sua ampliação em Brasília. Presente na concepção da UnB, o ideal de suprir uma demanda por vagas na ES foi gradualmente minado pela expansão do privatismo em período recente. Paralelamente à expansão da iniciativa privada na ES do DF, a insuficiência de vagas para ingresso na UnB cria demanda por outro espaço universitário público pela sociedade civil. A luta pela fundação de uma nova Universidade Pública Distrital ganha relevo, fortificada no protagonismo dos movimentos sociais. Dialeticamente, essa luta tem produzido acirrados embates de interesses antagônicos.

Palavras-chave: Universidade Distrital; Expansão da Educação Superior; Privatismo; Movimentos Sociais; Acesso à Educação Superior.

Este trabalho pretende entender o fenômeno do privatismo presenciado na Educação Superior (ES) do DF e cotejá-lo com o projeto de universidade, inicialmente idealizado de forma progressista por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. A confrontação passado-presente busca elucidar a possibilidade de retomada de maior espaço público para a ES a partir da criação de uma nova Universidade Distrital no presente contexto. Para tanto, o artigo ganha corpo de estudo de caso centrado na análise comparativa, em âmbito quantitativo e qualitativo, de dados estatísticos que expressam consonância ou dissonância entre o processo de expansão do ES no DF, as ideias inicialmente projetadas para uma universidade brasiliense e a real demanda por vagas nesse nível de ensino ofertado pelo setor público em período recente. Nesse sentido, preliminarmente, opta-se

por discutir as assertivas dos referidos idealizadores da universidade brasiliense em seu próprio contexto, para então, associá-las às práticas de cobertura e movimentos do DF e da região do Entorno pelo acesso à ES.[1]

Na primeira assertiva, Teixeira (1962) sublinha a universidade como instituição imprescindível para a existência de uma sociedade autônoma, condicionando-a enquanto espaço indispensável para a essência de um 'povo'. Em tal definição, considera-se povo enquanto protagonista histórico, mediante a posse de uma universidade em espaço social próprio. Na segunda assertiva, reflete-se o papel da universidade na sociedade, levantando duas das funções universitárias primordiais: a criação cultural e científica e a conscientização social crítica (RIBEIRO, 1975).

No tocante à produção da ciência e da cultura, pressupõe-se uma universidade que necessariamente desenvolva atividades de pesquisa e extensão. Quanto à universidade formadora de pensamento crítico-social, só é possível concebê-la em um meio universitário politizado, seja através dos movimentos estudantis combativos, ou movimentos sociais articulados ao meio universitário[2], dos sindicatos docentes e dos funcionários livres de aparelhamento estatal, autônomos também em relação ao setor privado. Tal complexidade não encontra as condições necessárias para uma formação crítica e politizada no terreno fragmentado das escolas de nível superior, institutos tecnológicos ou conjunto de faculdades isoladas. As instituições de ES que contemplam a riqueza desses elementos, aparentemente dispersos e desordenados, mas coerentemente integrados ao debate crítico, são as universidades.

No Brasil, as instituições que mais contemplam as características supramencionadas são as universidades públicas. No âmbito do DF, em meio ao processo crescente de privatização no ensino superior, a função histórica de politização e criticidade têm recaído sobre uma única universidade pública: a Universidade de Brasília (UnB). No entanto, diante das transformações históricas que caracterizaram as últimas décadas no DF – crescimento populacional acelerado, mudanças, permanências e alternâncias políticas –

1 A região do Entorno é composta de vinte e dois municípios que fazem divisa ou em distâncias próximas ao DF. Em limites circunvizinhos às cidades do DF, mas abismalmente distantes no âmbito econômico, tais municípios, abrigam uma população de 1.015.010 pessoas (IBGE, 2010).

2 Um exemplo desta articulação entre Movimentos Sociais e meio universitário é o Programa de Extensão Intitulado Pós-Populares – Democratização do Acesso à Universidade Pública pelo Chão da Pesquisa, coordenado pelo Professor Erlando da Silva Rêses (TEF/FE/UnB). Ver em: <www.pospopularesunb.blogspot.com.br>.

parecem colocar limites institucionais à UnB, deslocando-a de suas possibilidades e idealizações plausíveis.

Concepção original da UnB e demanda por educação superior no DF

A ideia da fundação da UnB não só atendeu os anseios da sociedade de Brasília por cursos superiores, e do Estado por qualificação de quadros funcionais para a alta burocracia da capital do país – recém-inaugurada nos anos 1960 – como também almejou corrigir os vícios das instituições universitárias até então existentes no Brasil. Nessa lógica, a UnB foi pensada em estruturas administrativas e acadêmicas que romperiam com velho modelo, servindo de referência como o novo tipo institucional que ajudaria o país superar o seu "atraso" (Ribeiro; Teixeira, 1962). De alguma forma, a UnB remetia alguns aspectos da ideia de universidade de pesquisa concebida por Anísio Teixeira para a antiga Universidade do Distrito Federal (UDF), fundada no Rio de Janeiro, em 1935. Ao objetivar o desenvolvimento local e nacional por meio da investigação e inovação, a UDF, mantida pela prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, buscou se distanciar do modelo de uma universidade estritamente voltada para o ensino. A antiga UDF ambicionava não apenas produzir quadros profissionais para as burocracias, mas formar intelectuais: daí a sua vocação para a cultura e a liberdade, através de atividade de ensino, pesquisa e extensão, tal a concepção humboldtiana[3]. Com uma duração efêmera de apenas quatro anos, essa universidade foi prescrita em 1939, por rivalizar o projeto universitário do Estado Novo, o qual atribuía referência nacional à Universidade do Brasil (UB), refundada em 1937. Naquele projeto, percebia-se a inviabilidade de funcionamento de uma universidade dominante para as elites nacionais, ao tempo que em nível local, consolidava-se outra que desempenhava papeis sobrepostos e contradominantes, sem o controle direto do Governo Federal.

Na comparação entre diferentes contextos históricos, não se pode puramente transpor um sobre o outro, mas sim, analisá-los a partir de sua própria dimensão. Neste sentido, em um contexto atual diverso ao da UDF, a sociedade brasiliense contemporânea necessita de outra universidade para contemplar maior parcela das demandas reprimidas por ES. Não será uma universidade para rivalizar com a UnB, mas para complementá-la nas lacunas. Tal como a UnB tenta, com a efetivação do sistema de cotas raciais e sociais,

3 A Referência desta concepção universitária cabe ao alemão Wilhem Von Humboldt, que pensou um modelo de Universidade com a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão.

se distanciar cada vez mais de uma universidade para elites, uma nova universidade pública em Brasília deveria ser voltada, desde seu início, para as classes populares. Nessa concepção, uma nova Universidade Distrital (UD), também deveria diferenciar-se objetivamente da elitizada UDF (1935-1939), aproximando-se do contexto atual. É preciso que seu *campus* seja descentralizado entre várias cidades do DF, voltado para o desenvolvimento destas localidades. A descentralização não impede a composição de um *campus* principal. Entretanto, seguindo a lógica de descentralizar para desenvolver, o *campus* central deveria localizar-se em uma cidade mais desfavorecida socioeconomicamente – assim como os atos normativos-instituintes da UD já sinalizavam.

Distintamente, a UnB foi concebida em um *campus* centralizado e relativamente próximo aos centros de poder da nação. Tal fato, inquestionavelmente, acarretou-lhe problemas no período da ditadura militar (1964-1984). A UnB não chegou a ser oficialmente fechada, tal como a UDF, mas teve o seu desenvolvimento institucional em curso brutalmente interrompido (SALMERON, 2012). Por diversas vezes, o *campus* foi invadido, e a comunidade universitária, duramente perseguida naquele contexto ditatorial, cujo funcionamento foi mantido sob o controle vertical dos militares. Não obstante ocorrerem imensuráveis perdas institucionais e humanas ao longo desse processo, por meio da redemocratização política do país, foram reconduzidos aos quadros da UnB alguns universitários e docentes que sobreviveram à ditadura.

No que tange esse período, a partir dos anos 1980, tanto o contexto político de Brasília como a demanda social pelo ensino superior passaram por muitas mudanças, a começar pelo crescimento populacional total e de grupos populacionais dentro de uma faixa etária regular apta a cursar o referido nível (de 18 a 24 anos). Na Tabela 1, a seguir, considera-se o significativo aumento dos contingentes populacionais totais e dos segmentos da faixa etária universitária que constituem a demanda líquida em potencial para as Instituições de Educação Superior (IES) no DF.

Tabela 1: Evolução populacional e da demanda líquida (faixa etária 18 a 24 anos) em potencial para o curso de nível superior (período 1970-2012)

Ano	Total	Faixa etária 18 a 24 anos	% da população total
1970	537.492	81.149	15,10
1980	1.176.935	188.662	16,03
1991	1.606.094	250.488	15,64
2000	2.051.146	332.959	16,23
2010	2.562.963	334.939	13,07
2012	2.648.532	345.149	13,03
Variação em % (ano base: 1970	392,76	325,33	-2,07

Fonte: Elaboração própria. Cf. DataSUS, IBGE (2012).

De certo, nos seus dez primeiros anos, a UnB foi uma "universidade necessária", tendo atendido satisfatoriamente a uma demanda intelectual através de suas seleções e vestibulares de concorrência muito mais baixa do que os processos para o ingresso entre meados dos anos 1970 e hoje. Entretanto, idealizada inicialmente para ofertar de dez mil a quinze mil vagas, a universidade registrou, em 2011, entre vinte e quatro mil matrículas presenciais em seu *campus* principal, e vinte sete mil, considerando-se os outros três *campi* até então inaugurados que passaram a oferecer cursos presenciais (RIBEIRO; TEIXEIRA, 1962; UnB, 2012). O crescimento institucional ultrapassa em quase duas vezes o número de vagas para qual a UnB foi projetada, sinalizando, ao longo dos anos, o esgotamento de suas possibilidades quanto ao atendimento da imensa demanda por ensino superior na capital da República e uma das maiores regiões metropolitanas do país (IBGE, 2012).[4]

Assim como no Rio de Janeiro dos anos 1930, ou mesmo aquela Brasília dos anos 1960, urge-se que no DF seja impulsionada uma universidade pública com características diferenciadas e que contemple a demanda social de seu próprio contexto. Uma "universidade necessária" que não só contemple a demanda por vagas, mas também resgate alguns aspectos ideários de liberdade e equidade, defendidas por Anísio Teixeira quando este ousou

4 Pela dificuldade de acesso aos dados relativos ao Entorno, opta-se neste trabalho por analisar apenas a população na faixa etária 18-24 anos residente e registrada por censos no DF.

conceber a antiga UDF (RJ), aniquilada pelo autoritarismo político do Estado Novo (1937-1945), e a inovadora UnB, perseguida na Ditadura Militar (1964-1984) e sobrecarregada nos dias atuais.

Nesse sentido, ao tentar atender o dinamismo da sociedade, a UnB se esforça para minimizar a falta de vagas através da construção descentralizada de outros *campi*. Apesar da expansão da UnB em período recente, por meio do estabelecimento de três *campi* secundários no DF – situados nas cidades de Planaltina, Gama e Ceilândia –, é relevante dizer que os eles não correspondem à real demanda por ingresso da população local e regional. De fato, sua expansão possui muitos limites, tanto no campo do financiamento e do orçamento federal para a ES, como pela carência de recursos institucionais, de espaço físico e, principalmente, esgotamento da capacidade de lidar com a diversidade das demandas e necessidades educacionais representadas pela sociedade brasiliense.

Na lógica sinalizada pelos números populacionais (Tabela 1), tendo como base os anos 1970, é possível inferir que, consoante à tendência de atração ao polo dinâmico da nova capital por migrantes em idade ativa, a demanda líquida em potencial para o ensino superior no DF acumulou crescimento da ordem de 325,33%, em 2012. No período analisado (1970-2012), ainda que o segmento populacional universitário – demanda líquida para ES (faixa etária de 18 a 24 anos) – tenha crescido menos que o conjunto total da população (392,76%), esse grupo etário logrou aumento que ultrapassa, proporcionalmente, o incremento de vagas que a UnB pode realizar. Destarte, incrementava-se a dificuldade de concorrência para o ingresso na universidade. Apesar de se observar queda dos contingentes líquidos que demandam a ES na última década (-2,07%), não há dúvidas quanto à existência de lucrativo mercado educacional de nível superior que vem sendo ocupado pelo setor privado.

Em descompasso ao forte crescimento da demanda por ES ao longo do período analisado, a UnB pouco cresceu, tornando-se visivelmente menor quando inserida no contexto atual de processos seletivos ultra concorridos e segmentados, face à escassez de vagas para uma ES pública. No âmbito das disputas pela matrícula pública e gratuita, seja no âmbito do acesso às vagas contempladas por cotas sociais, ou mesmo, nas vagas para concorrência ampliada, falta vagas e sobra grande quantidade de contingentes excluídos do espaço público do ensino superior no DF. A reboque desse processo alimentou-se um consistente processo de privatização que tem operado nas

últimas décadas – o que tem absorvido segmentos da crescente demanda pelo ensino superior brasiliense.

O privatismo da ES é também impulsionado por programas como o Programa Universidade para Todos (Prouni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), possibilitando relativa minimização do problema quanto ao acesso à ES. Dessa forma, o ingresso às vagas mais concorridas da ES público tendem ainda a serem concentradas nas condições de classes altas e médias ou, excepcionalmente, nos indivíduos mais aptos intelectualmente. A referida tendência, apesar da Lei de Cotas Sociais nº 12.711, de 29 de agosto de 2012[5], perpetua a grande dificuldade de ingresso à ES pública. Ao excluir, mantêm-se a lógica da competição pelas escassas matrículas no setor público em meio à negligência continuada do governo local quanto à efetivação de uma UD e a consequente privatização da ES.

Panorama de privatização do ensino superior no DF em período recente

A tendência do privatismo que avança sobre a ES brasiliense pode ser melhor observada na análise da expansão das redes pública e particular de ensino entre 1996-2011. Nessa linha, primordialmente, é possível afirmar que a evolução da iniciativa privada no ensino superior do DF ocorre nesse período paradoxalmente ao aumento dos recursos públicos distritais provenientes do aumento das receitas públicas.

A constatação do esvaziamento do setor público na oferta de ensino superior implica no acompanhamento da evolução quantitativa dos estabelecimentos e das matrículas nas categorias de ES pública e privada no DF, desde o final dos anos 1990 aos anos iniciais da década de 2010. Na tabela a seguir, vislumbra-se o ritmo em que o processo de privatização no ensino superior brasiliense atinge amplos segmentos da demanda por ES no período 1996-2011.

5 Esta Lei possibilita o ingresso de estudantes de escolas públicas na Universidade no percentual de 50% das vagas, garantindo ao acesso de pós-secundaristas egressos de escolas públicas ou estudantes que se insiram em critérios de cotas raciais. A política de cotas tem o mérito de atacar o problema do acesso para fração da classe trabalhadora e dos grupos étnicos historicamente excluídos que logrem aprovação no processo seletivo, mas não tem o escopo de resolver o problema da insuficiência de vagas nas IES públicas.

Tabela 2: Avanço do setor privado sobre a demanda ampla por ensino superior no DF (período 1996-2011)

Ano	Total	Faixa etária (18 a 24 anos)	% da pop. Total	Taxa Bruta ed. superior	Taxa em IES pública	Taxa Bruta em IES privada
1996	1.821.946	284.798	15,63	14,40	4,77	9,63
1997	1.877.015	293.334	15,63	14,585	4,83	10,02
2000	2.051.146	332.959	16,23	20,20	5,34	14,86
2010	2.562.963	334.939	13,07	46,91	7,39	39,52
2011	2.609.998	340.127	13,03	48,45	8,16	40,29

Notas metodológicas: As taxas brutas de matrícula na educação superior são calculadas tendo como base os dados de matrícula no DF referentes à população total e ao segmento da faixa etária de 18 a 24 anos.

Fonte: Elaboração própria. Cf. MEC/INEP (1997; 1999a; 2001; 2012a e 2012b); DATASUS/IBGE (2012)

Em primeiro lugar, é possível constatar um aumento substancial do volume da população do DF no período entre 1996-2011, de um contingente total de 1.821.946 para 2.609.998, alcançando crescimento na ordem de 43,25%. Posteriormente, observa-se que o aumento populacional também incide no segmento etário (18 a 24 anos) que compõe a demanda líquida por ES. No entanto, tal crescimento ocorre em menor magnitude: de um contingente de 284.798 para 340.127 – incremento de 19,43%. Nesse sentido, enquanto há aumento populacional de 43,25%, a população em idade regular ao curso de graduação tem menos da metade desse percentual, acumulando crescimento em apenas 19,43%. O contingente em idade de 18 a 24 anos, no que tange à participação relativa ao total da população brasiliense, decai de 15,63%, em 1996, para 13,03%, em 2011 – uma queda na proporção de 2,60% sobre o conjunto das outras faixas etárias no DF.

Ao se levar em conta que a única universidade pública no DF é a UnB, que juntamente com o Instituto Federal de Brasília (IFB) e a Escola Superior de Ciências da Saúde (ESCS) compõem as ínfimas opções de acessar uma vaga no ensino superior público, é possível afirmar que mesmo com a sinalização do arrefecimento da demanda líquida pela ES, há grande disparidade entre as matrículas públicas e privadas.[6] Outro fato a ser destacado, observando-se os índices de taxa bruta da matrícula em cursos superiores, é a

6 A Escola Superior de Ciências da Saúde (ESCS), fundada em 2002 e mantida pelo governo local.

percepção do ingresso na ES de indivíduos de faixas etárias mais elevadas (25 a 65 anos). Considerando-se que a demanda por ES da população do Entorno aumenta, de alguma maneira, os estabelecimentos brasilienses de ensino superior e que não foram computados na tabela; acredita-se, então, que a queda da faixa etária de 18 a 24 anos como contingente demandante desta etapa de ensino no DF, possivelmente, pode ser minimizada. Outra hipótese bem plausível é que a queda da demanda por ensino superior no DF também tenha sido compensada com a procura por cursos superiores de contingentes de outras idades que avançaram sobre o conjunto populacional.[7]

A hipótese de que outras faixas etárias estão relativizando a queda da demanda líquida pode ser confirmada quanto à observação das taxas brutas de matrícula. Nesse sentido, é possível vislumbrar o avanço da privatização ao calcular-se essas taxas para o ensino superior público e privado ao longo do período em foco. Ao observar que, em 2011, a taxa bruta total para o ensino superior do DF foi de 48,45%, deduz-se que a maior parte dos cursantes da ES estão fora da faixa etária regular (18 a 24 anos).

Outro fato a ser destacado é uma tendência geral de expansão do ensino superior brasiliense, passando de uma taxa bruta de 14,40% de matrículas na ES, em 1996, para 48,45%, em 2011 – ultrapassando em três vezes o volume bruto da matrícula, tendo como base os contingentes medidos em 1996. No entanto, ao aprofundar a análise, observa-se que o aumento da taxa bruta no setor público é ínfimo se comparado com o da iniciativa privada, e menor ainda, se considerar a necessidade real da demanda.

Destarte, a taxa bruta de matrículas públicas sobe de 4,77%, calculados em 1996, para uma proporção 8,41%, no ano de 2011. Apenas 8,41% dos 48,45% da taxa bruta do total de matrículas na ES brasiliense relativa ao ano de 2011, destinavam-se às matrículas da UnB, IFB e ESCS, o restante estava no ensino superior privado. Nesse âmbito, as taxas brutas das matrículas privadas aumentaram no período entre o índice de 9,63%, em 1996, e o de 40,29%, aferido em 2011. Esses índices revelam um aumento significativo da privatização da ES brasiliense, a qual se analisará de maneira mais aprofundada, comparando a evolução anual dos quantitativos de matrícula e também o número de instituições por categorias público e privado.

Através da análise dos dados levantados (Tabelas 3 e 4), permite-se aferir a evolução quantitativa do privatismo no ensino superior do DF. Na presente

7 Cf. IBGE (2010), a população do Entorno supera a faixa de 1.000.000 de pessoas que vivem em municípios, cujas referências de serviços e escolarização dão-se no DF.

análise, optou-se pelos quantitativos totais das instituições de educação superior (IES) e matrículas concernentes ao nível superior de graduação presencial por categorias público e privado. Assim, exclui-se da amostragem as matrículas relacionadas ao nível de ensino de pós-graduação e as modalidades com cursos superiores de Educação à Distância, bem como desconsiderou-se as IES que atuariam exclusivamente em uma dessas categorias não abordadas pela nossa análise. Vale destacar também que, sendo um dos objetivos desta análise o de contrastar o crescimento da ES pública com o da iniciativa privada, optou-se por tipificar, sem distinção, na categoria 'público', todos os estabelecimentos e as matrículas alcançados pelo custeio do DF e da União.

Tabela 3: Evolução do número de IES no DF por categorias público e privado (período 1995-2011)

Tipo de IES	Público	Privado	Total
1995	1	12	13
1996	1	12	13
1997	1	13	14
1998	1	22	23
1999	1	32	33
2000	1	39	40
2001	1	47	48
2002	2	63	65
2003	2	63	65
2004	2	64	66
2005	2	66	68
2006	2	73	75
2007	2	74	76
2008	2	64	66
2009	2	61	63
2010	3	61	64
2011	3	56	59
V%	200,00	366,67	353,85

Fonte: elaboração própria, Cf. MEC/INEP, (1996; 1997; 1999a; 1999b; 2000; 2001; 2002; 2003; 2004; 2006a; 2006b; 2007; 2008; 2009; 2011; 2012a ; 2012b).

O ensino superior público no DF é um direito ao alcance de poucos. No que tange a esta etapa de ensino no modal público, é quase nula a participação direta do governo local, posto que a ESCS, mantida pelo DF– contabilizava 633 matrículas – cerca de 2,2% de toda a matrícula pública no ensino superior do DF (Inep, 2011). O Governo Federal atua diretamente na educação do DF com os repasses para o ensino superior na UnB e o ensino superior profissionalizante no IFB, além de outros programas pontuais. As instituições federais (IFes) dispunham, ao final do período analisado, de 27.237 alunos registrados em matrículas presenciais (Inep, 2012b).[8]

A Tabela 3, apresentada anteriormente, quantifica a evolução dos estabelecimentos públicos e privados da ES brasiliense, dando números ao que a negligência estatal aparenta ignorar. Entre o período analisado, de 1995 a 2011, só se criaram duas instituições públicas de ES (aumento de 200% sobre a única instituição que existia), enquanto que os estabelecimentos privados cresceram na ordem de 366,67%, passando de 12 a 56. Diante do exposto, observa-se grande desequilíbrio entre a expansão de IES públicas e privadas, com claro predomínio das últimas, que correspondem a 99,5% dos estabelecimentos.

Tabela 4: Evolução da matrícula no ensino superior do DF por categorias público e privado (período 1995-2011)

Tipo de IES	Público	Privado	Total
1995	12.811	25.875	38.686
1996	13.581	27.419	41.000
1997	14.170	29.399	43.569
1998	14.651	32.896	47.547
1999	16.925	38.985	55.910
2000	17.777	49.473	67.250
2001	17.627	61.702	79.329
2002	20.501	75.382	95.883
2003	18.759	90.194	108.953
2004	18.747	92.006	110.753
2005	19.079	96.791	115.870

8 Em 2011, a UnB registrava um total próximo a 27.643 matrículas presenciais (UnB, 2012). Para o Inep (2012b), no mesmo ano, esse quantitativo foi medido em 26.945.

2006	19.440	103.413	122.853
2007	19.056	109.005	128.061
2008	18.726	114.192	132.918
2009	22.136	127.884	150.020
2010	24.750	132.361	157.111
2011	27.770	137.034	164.804
V%	116,77	429,60	326,00

Fonte: elaboração própria, Cf. MEC/INEP, (1996; 1997; 1999a; 1999b; 2000; 2001; 2002; 2003; 2004; 2006a; 2006b; 2007; 2008; 2009; 2011; 2012a ; 2012b).

As instituições privadas, no período 1995-2011, quadruplicaram as suas matrículas (429,60%), enquanto as públicas foram ampliadas em 116,77%. Assim, a distância na matrícula entre os setores público e privado se alargou, fundamentando a urgente criação da UD para absorver parte da grande demanda excluída do ensino superior público. Uma nova universidade viria não só para contemplar uma demanda social e o desenvolvimento integrado das cidades do DF e do Entorno, como também em favor do maior equilíbrio público-privado na oferta educacional brasiliense de nível superior.[9]

A UD necessária: da formalização à realidade de funcionamento

A Universidade Distrital não é de hoje imprescindível, e sua necessidade foi há muito tempo percebida e encaminhada por leis e normativas. A primeira manifestação legislativa formal a esse respeito foi prevista na Lei Orgânica do Distrito Federal (LODF), de 08 de junho de 1993, cujo teor de seu Art. 240 colocava ao poder público local a atribuição de estabelecer um sistema distrital de ES: *"O Poder Público criará seu próprio sistema de ensino superior, articulado com os demais níveis, na forma da lei"* (DISTRITO FEDERAL, 1993).

O sistema distrital de ensino superior, previsto na LODF, deveria ser articulado com outros níveis do ensino, requerendo currículo de graduação articulado com o do ensino básico e ações integradas entre a universidade e as escolas de educação básica. Outro ponto importante está na previsão do estabelecimento de *campus* ou faculdades em cidades mais habitadas e carentes de instituições superiores públicas. Levando-se em conta que o IFB foi

9 O mercado educacional do ensino superior, ao longo das últimas décadas, tem se tornado altamente lucrativo no DF, visto que atende principalmente grupos fora da faixa etária jovem (18 a 24 anos).

projetado para se descentralizar entre várias cidades, a ESCS e a UnB se localizam em Brasília, existindo, por parte da última, três *campi* pequenos universitários em outras cidades. Assim, o critério a ser seguido é o de instalar os novos *campi* da Universidade Distrital em quaisquer outras cidades populosas, excluindo-se Brasília. O fato de prever o respeito às vocações regionais das cidades deixa claro o intuito de desenvolvê-las – o que concorrerá para diminuir a dependência da capital e aumentar a integração destas cidades com outras microrregiões.

Apesar de prever o vínculo integrado da UD com a rede pública e a SEDF, a lei garantiu à Universidade Distrital a prerrogativa de autonomia e observou o princípio universitário da indissociabilidade de ensino-pesquisa-extensão. Nesse sentido, a lei deixa uma lacuna a ser preenchida. O Art. 36 da ADT/LODF abre o campo para a criação e a regulamentação da nova UD, a ser definida por outras leis e atos normativos específicos. Nessa perspectiva, a criação da UD foi consolidada formalmente pelo Decreto nº 32.259, de 24 de setembro de 2010.

No referido decreto, alguns pontos devem ser destacados. Em primeiro lugar, o vínculo direto não será com a SEE-DF e, sim, com a Governadoria. Outro fato curioso é o estabelecimento da sede universitária principal na cidade de Samambaia – o que, de alguma maneira, observa o que o Art. 240 da LODF projetava quanto ao estabelecimento da universidade em uma cidade populosa e não atendida por cursos superiores públicos. A própria denominação de Universidade Regional de Brasília e Entorno (Urbe), deixa claro o sentido de descentralização e integração de várias cidades do DF com as microrregiões brasilienses e do Entorno a que estão inseridas. Assim, a lei expressa claramente que não haverá apenas cursos acadêmicos, mas também cursos profissionais e tecnológicos, com foco nas vocações regionalizadas e locais. A esse respeito, o Art. 5º provoca que a nova universidade estará voltada para ações institucionais desenvolvidas em âmbito regional e para as atividades orientadas prioritariamente para as necessidades e problemas do DF e Entorno.

No sentido de constituir a UD, a primeira escola superior cuja criação deveria ter andamento seria a Faculdade Distrital de Educação (FE-DF), prevista pelo Decreto 32.712, de 30 de dezembro de 2010. O credenciamento da nova faculdade ocorreu por meio do Parecer do Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF), nº 289, de 07 de dezembro de 2010, e da Portaria (SEE-DF), nº 240, datada de 30 de dezembro daquele mesmo ano. Segundo os atos normativos, a FE-DF teria funcionamento no espaço do atual Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (Eape). Em ambos os

documentos, é autorizado o credenciamento por três anos, em vigor no período do início de 2010 ao final do ano de 2013.

Apesar de todo arcabouço jurídico-normativo constituído, passados vários anos, a FE-DF e a Urbe permaneceram restrita aos documentos e às discussões. Se a FE-DF vier a funcionar em 2017, virá com um atraso de seis anos em relação à autorização de seu funcionamento e curso de pedagogia – permitidos desde 2011.

UD e o Plano Distrital de Educação (PDE): últimos capítulos de uma acirrada disputa

Os últimos desdobramentos para criação da UD foram objeto de disputa em torno da Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015, que estabelecia o I Plano Distrital de Educação (PDE) para ser implementado no DF, no decênio 2015-2024. Respaldado, a partir de marcos legais contidos no Art. 8º, do Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, e no Art. 10, inciso III, da LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o PDE começou a ser discutido em plenárias e conferências com ampla participação social a partir de 2013.[10]

O PDE transformado em lei manteve vinte e uma metas e centenas de estratégias educacionais, entre as quais as relativas à meta de nº 12, que tratavam da ES e estrategicamente materializavam a Universidade Distrital como meio de expansão do ensino superior e acesso de populações periféricas à qualificação profissional. Até a sua promulgação, derrubada de vetos e versão final, o PDE passou por inúmeras emendas parlamentares, pressões de movimentos sociais, vetos e subtrações de estratégias por parte do Poder Executivo.

Nítido exemplo dessas disputas na conformação do texto final do PDE, a meta nº 12 e suas estratégias quanto a previsão e estabelecimento da Universidade Distrital, foram vetadas pelo Governo de Rodrigo Rollemberg na sanção da respectiva lei. As estratégias (nº 12.1, 12.2, 12.3, 12.4, 12.7 e 12.13) conforme o PDE (lei nº 5.499/2015) previam a consolidação da UD em até 5 anos, através da ampliação da FUNAB (Fundação Universidade Aberta do DF), da incorporação da ESCS e expansão das vagas.

10 Ambos os dispositivos delegam aos Estados, DF e municípios a obrigação de estabelecerem seus respectivos planos decenais de educação. O prazo para a aprovação em lei dos plano estaduais, distrital e municipais de educação seria de um ano a contar da vigência do PNE (Art. 8º, do PNE).

Os vetos do Governador às estratégias supracitadas demonstram uma clara dissociação de interesses entre o governo e a sociedade civil. Um governo de viés fortemente privatista, preocupado em cortar de maneira indiscriminada os gastos públicos. O atual reordenamento político do poder público incentiva, direta ou indiretamente, a ocupação da iniciativa privada nos setores negligenciados ou secundarizados pela esfera estatal, atuando contra os interesses da sociedade civil – composta por movimentos sociais e organizações em prol da melhoria e expansão da educação pública.

Em meio a interesses divergentes, o estabelecimento da UD se encontra refém de restrição de grupos dominantes da iniciativa privada e de governos que lhes refletem e atendem aos anseios, relegando os interesses do bem comum ao segundo plano. Essas pressões, oriundas da luta de movimentos e organizações por uma expansão da universidade pública no DF, engendraram o apoio parlamentar quanto às demandas educacionais suprimidas pelo governo. Ao final de 2015, as referidas estratégias que previam a criação e critérios de funcionamento da UD, vetadas pelo Governo, foram recolocadas no seu devido lugar com a derrubada parlamentar dos vetos do executivo, mantendo a proposta original.

Considerações finais

A UnB foi instalada em um momento inicial da organização da nova capital da república, projetando-se como referência ao atendimento universitário do país e de parcelas da população daquele contexto. Nesse período constituinte, a UnB era uma universidade necessária, posto que foi idealizada não só para atender a demanda voltada ao desenvolvimento capital da república e do Brasil, mas projetava, pelo menos no plano teórico, os ideais de liberdade, equidade, conjugados com o pensamento crítico e inovador – idealizados por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro.

Apesar desses valores fundantes da UnB terem sido atacados no período da ditadura militar, o retorno ao regime democrático, em 1985, descortina crescente demanda por mais direitos sociais no conjunto da sociedade e do campo universitário. Entre essas demandas, revigorava-se a luta pelo o direito à Educação – a qual caberia ao Estado assegurar. Já naquele contexto, o acesso ao ensino superior sobressaía como problema situado no cume da escolarização e entrave ao desenvolvimento do País. No âmbito do DF, ao problema do acesso à ES pública somava-se também a demanda pelo direito à autonomia político-administrativa em relação à União, posto que a população brasiliense ainda permaneceu sem poder escolher os seus representantes políticos por

alguns anos após a queda da ditadura. Esse centralismo burocrático, de alguma forma, pode ter concorrido para o atraso nas discussões e organizações de pautas em prol de uma UD.

Por outro lado, o crescimento populacional das últimas décadas no DF, conjugado com a acumulada defasagem da abertura de vagas em IES públicas, trouxe uma lacuna que foi ocupada pela iniciativa privada do ensino superior, causando relativo abandono das perspectivas originais para a universidade. Tais aspectos, somados a não ocupação do governo distrital quanto ao ensino superior para atender à crescente população do DF, converteu esta etapa de ensino – em âmbito local – em um lucrativo mercado, no processo de privatismo.

No decorrer das últimas décadas, a lacuna de matrículas públicas não foi preenchida por aberturas de vagas, seja pela criação de uma UD ou pela expansão realizada pela UnB. A absorção da demanda por ES resultou do aumento crescente de empresas privadas neste nível de ensino. Apesar de não ser atribuição prioritária dos Estados, dos Municípios e do DF a manutenção de sistemas de ensino superior, diante da configuração de um forte privatismo na ES brasiliense, a ausência da participação efetiva do governo local quanto a oferta desse ensino se torna uma grande omissão.

Neste sentido, as instituições públicas de ensino superior no DF podem ser consideradas elitizadas. Ainda que haja programas como, por exemplo, o Programa de Avaliação Seriada (PAS) e as cotas raciais e sociais para estudantes de escolas públicas, atende-se minimamente parte da enorme demanda represada por ES na capital federal.

O mercado educacional superior constituído no DF explora tanto uma demanda excluída da UnB que busca uma segunda opção de cursos pagos em institutos, faculdades, centros universitários e universidades privadas, como também se dirige em relação aos "cursinhos" preparatórios (pagos) que exploram os que ainda ambicionam entrar na UnB, na ESCS ou em qualquer outro curso em IES pública fora do DF, mediante o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), os vestibulares e diversos outros processos seletivos. Face ao processo de privatização da ES brasiliense, chega-se à UD como a universidade necessária para o DF e entorno. Tal necessidade advém dos desafios expressos pelo contexto atual no que tange a maiores oportunidades de matrículas e cursos na ES pública, bem como o desenvolvimento local que compõe a região aqui apontada.

O veto do governo derrubado pelo legislativo referente aos itens estratégicos do PDE, que preveem a UD, sinaliza uma disputa que põe em

lados opostos os movimentos sociais que lutam pela expansão da ES pública e os interesses privatistas dominantes. A luta pela UD segue em aberto e com o caminho apontado pelo PDE. Entretanto, na medida em que tarda a concretude das metas estratégicas amplamente consensuadas na sociedade civil e já formalizadas no campo jurídico-normativo, o privatismo do ensino superior no DF reina soberano, avança e agradece.

Referências

BANCO MUNDIAL. **Documento estratégico do Banco Mundial**. A educação na América Latina e Caribe. 1999. Disponível em: <http://www.bancomundial.org.br>. Acesso em: 18 jun. 2012.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Câmara dos Deputados/ Coordenação de Publicações (CODEP), 2007.

_____. **Lei nº 9.394,** de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, nº 248, 23 dez. de 1996, Seção I, p. 1-9.

_____. Plano Nacional de Educação 2014-2024: **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014,** que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, nº 169, 30 ago. de 2012, Seção I, p. 1 e 2.

BRASIL. MEC, INEP. **Sinopse estatística do ensino superior**: graduação 1995. Brasília: INEP, 1996. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em: 29 out. 2012.

_____. **Sinopse estatística do ensino superior:** graduação 1996. Brasília: INEP, 1997. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em: 29 out. 2012.

_____. **Sinopse estatística do ensino superior:** graduação 1997. Brasília: INEP, 1999a.

_____. **Sinopse Estatística do Ensino Superior:** graduação 1998. Brasília: INEP, 1999b.

_____. **Sinopse Estatística do Ensino Superior:** graduação 1999. Brasília: INEP, 2000.

_____. **Sinopse Estatística do Ensino Superior 2000**. Brasília: INEP, 2001.

_____. **Sinopse Estatística do Ensino Superior 2001**. Brasília: INEP, 2002.

_____. **Censo da Educação Superior: Sinopse Estatística – 2002.** Brasília: INEP, 2003.

_____. **Censo da Educação Superior: Sinopse Estatística – 2003**. Brasília: INEP, 2004.

_____. **Censo da Educação Superior: Sinopse Estatística – 2004**. Brasília: INEP, 2006a.

_____. **Censoda Educação Superior: Sinopse Estatística – 2005**. Brasília: INEP, 2006b.

_____. **Censo da Educação Superior: Sinopse Estatística – 2006.** Brasília: INEP, 2007.

_____. **Censo da Educação Superior: Sinopse Estatística – 2007**. Brasília: INEP, 2008.

_____. **Censo da Educação Superior: Sinopse Estatística – 2008**. Brasília: INEP, 2009.

_____. **Censo da Educação Superior: Sinopse Estatística – 2009** (dados preliminares). Brasília: INEP, 2011.

_____. **Sinopse estatística do ensino superior: graduação 2010.** Brasília: INEP, 2012a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em: 13 jul. 2012.

_____. **Sinopse estatística do ensino superior: graduação 2011**. Brasília: INEP, 2012b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em: 29 out. 2012.

CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Parecer CEDF nº 289**, de 07 de dezembro de 2010. Credencia, pelo período de 1º de janeiro de 2011 a 31 de dezembro de 2013, a Faculdade de Educação do Distrito Federal – FE-DF; aprova o Regimento Interno e o Plano de Desenvolvimento Institucional e dá outras providências. Disponível em: <http://www.conselhodeeducacao-df.com.br/documentos/pareceres/Pareceres%20de%202010/289--2010-CEDF-FE-DF.doc>. Acesso em: 12 jul. 2012.

_____. **Parecer CEDF nº 301**, de 14 de dezembro de 2010. Autoriza o curso de Pedagogia na Faculdade de Educação do Distrito Federal – FE-DF, aprova o Projeto Pedagógico, incluindo a matriz curricular do Curso de Pedagogia e dá outras providências. Disponível em: <http://www.conselhodeeducacao-df.com.br/documentos/pareceres/Pareceres%20de%20201 0/301--2010-CEDF– Curso Pedagogia-FE-DF.doc>. Acesso em: 12 jul. 2012.

DISTRITO FEDERAL. **Lei Orgânica do Distrito Federal**, de 08 de junho de 1993. Brasília: Câmara Legislativa, 1993.

_____. **Decreto nº 32.259**, de 24 de setembro de 2010. Dispõe sobre a criação da Universidade Regional de Brasília e Entorno – URBE, em cumprimento ao disposto no artigo 240 da Lei Orgânica do Distrito Federal. Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília, nº 185, 27 set. de 2010. Seção I, p. 1 e 2.

_____. **Decreto nº 32.712**, de 30 de dezembro de 2010. Dispõe sobre a criação da Faculdade de Educação do Distrito Federal – FEDF. Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília, nº 249, 30 dez. de 2010. Seção I, p. 10.

_____. **Lei nº 5.499**, de 14 de julho DE 2015. Aprova o Plano Distrital de Educação – PDE e dá outras providências. Disponível em: <http://legislacao.cl.df.gov.br/Legislacao/consultaTextoLeiParaNormaJuridicaNJUR-400766!buscarTextoLeiParaNormaJuridicaNJUR.action>. Acesso em: 26 jan. 2016.

IBGE. **Censos Demográficos 2001 e 2011**. Disponível em: <http://tabnet.datasus.gov.br>. Acesso em: 25 jun. 2012.

RÊSES, E. da S.. **Universidade e Movimentos Sociais**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015.

RIBEIRO, D.. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

SALMERON, R. A.. **A universidade interrompida**: Brasília 1964-1965. Brasília: UnB, 2012.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Portaria nº 240**, de 30 de dezembro de 2010. Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília, nº 249, 31 dez. de 2010. Seção I, p. 12.

_____. **Portaria nº 19**, de 28 de fevereiro de 2011. Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília, nº 43, 02 mar. 2011. Seção I, p. 36.

_____. **Portaria nº 114**, de 31 de julho de 2012. Designa os integrantes do Grupo de Trabalho para a implantação da Faculdade de Educação do Distrito Federal – FEDF de que trata o Decreto nº 32.712 de 30 de dezembro de 2010, e dá outras providências. Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília, nº 153, 02 ago. 2012. Seção II, p. 30.

TEIXEIRA, A.; RIBEIRO, D.. The University of Brasília. ***The Educational Forum***. Wisconsin, v.26, n.3, Part 1, mar. 1962. p. 309-319.

TEIXEIRA, A.. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.38, n.87, p. 21-33, jul.-set. 1962.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Números** (Graduação). Disponível em: <http://www.unb.br/sobre/gradua>. Acesso em: 29 jul., 2012.

Pós-Populares: democratização do acesso à pós-graduação em universidade pública pelo chão da pesquisa

Erlando da Silva Reses
Márcia Mariana Bittencourt Brito
Lenilda Damasceno Perpétuo
Walace Roza Pinel

Resumo: O Programa Pós-Populares é fruto de inquietações que permeiam o discurso de profissionais da área de educação e de atores envolvidos em Movimentos Sociais e Populares, um espaço formativo de aprendizagem-ensino-pesquisa-extensão com o objetivo de democratizar o acesso à Universidade Pública, em especial a Universidade de Brasília – UnB, por meio da formulação de pré-projetos de pesquisa individuais e com perspectiva de intervenção social. Sua metodologia se dá por meio da apresentação das intenções ou pré-projetos de pesquisa para discussão em grupo e, posterior acompanhamento-tutoria de mestrandos, mestres, doutorandos, doutores e professores aos participantes do Programa para o desenvolvimento da pesquisa, tendo como foco os cursos *stricto sensu*. Os indicadores apresentam que menos de 1% da população das Cidades e Entorno do Distrito Federal tem acesso a este nível de formação. Tal situação aponta para a necessidade de ações efetivas e de qualidade, no intuito de ampliar o acesso a uma universidade pública e a produção científica, numa perspectiva participativa e emancipadora.

Palavras-chave: Pós-graduação; Educação Popular; Periferias Urbanas; Intervenção Social, Emancipação.

O Programa de Extensão e Ação Contínua (PEAC), intitulado *Pós-Populares Democratização do Acesso à Universidade Pública pelo Chão da Pesquisa*, constitui-se num espaço formativo que relaciona aprendizagem-ensino-pesquisa-extensão. É resultado de inquietações de profissionais da área de educação e pessoas envolvidas em Movimentos Sociais e Educação Popular, que visa integrar Ensino, Pesquisa e Extensão em torno de projetos com foco na intervenção social na realidade local.

O procedimento metodológico se dá por meio da apresentação das intenções ou pré-projetos de pesquisa para discussão em grupo e posterior

acompanhamento-tutoria de mestrandos, mestres, doutorandos, doutores e professores da UnB aos participantes do Programa para o desenvolvimento da pesquisa, de acordo com a área de interesse e as inquietações dos pesquisadores envolvidos. Nos encontros o diálogo é livre e horizontal, procurando desenvolver o método da dialética e a perspectiva freireana.

Apesar das iniciativas no caminho da democratização da Educação – especialmente no acesso aos programas de Pós Graduação de instituições públicas – o ingresso nas principais Universidades no Brasil ainda é majoritariamente formado por sujeitos e epistemologias vinculadas às classes sociais dominantes, sobretudo na pós-graduação, reforçando a visão hegemônica nos centros de pesquisa e produção acadêmica. Atualmente, o grande desafio é: *como democratizar o acesso à Universidade Pública, visando maior ingresso de pessoas dos meios populares, por meio de epistemologias emancipadoras, nos cursos de Mestrado e Doutorado acadêmicos?*

O programa Pós-Populares ganha relevância por acreditar que políticas públicas devem contemplar as camadas sociais economicamente menos favorecidas, reconhecendo a necessidade de avanços nas áreas social e educacional e com preocupação com a formação acadêmica desta população, sob a perspectiva da Educação Popular e da emancipação social.

Contexto de acesso aos programas de pós-graduação no Brasil e sua relação no Distrito Federal e entorno

Um avanço bastante significativo e que aponta a participação efetiva da sociedade pela luta por seus direitos é, a nosso ver, a modificação no acesso ao ensino superior, que tem permitido a entrada dos denominados "grupos minoritários", a exemplo do acesso de negros, índios e das populações do campo na Universidade Pública, travado por lutas dos movimentos sociais e associações, que, nesse caso, conseguiram acesso através das políticas de ação afirmativa que estão sendo utilizadas para corrigir as desigualdades de acesso à educação superior no Brasil.

No Distrito Federal e Entorno não tem sido diferente, considerando que só há uma Universidade Pública – a Universidade de Brasília. Ao analisar a questão do acesso às Instituições de Ensino Superior (IES), Rêses & Moreira (2016) afirmam que seriam necessárias outras universidades públicas e que

> [...] por outro lado, o crescimento populacional das últimas décadas no DF, conjugado com a acumulada defasagem da abertura de vagas em IES públicas, trouxeram uma lacuna que foi ocupada pela

> iniciativa privada do ensino superior, engendrando relativo abandono das perspectivas originais para a universidade. Tais aspectos, somados a não ocupação do governo distrital quanto ao ensino superior para atender à crescente população do DF, converteram esta etapa de ensino – em âmbito local – num lucrativo mercado, em meio a forte processo de privatismo (p.629).

Os autores revelam que o Distrito Federal segue a mesma lógica da Educação Superior de todo o Brasil, favorecendo o crescimento do setor privado e da mercantilização desse nível de ensino. Nesse sentindo, reafirmar o papel dos Movimentos Sociais é uma condição para o fortalecimento do acesso à universidade pública, tanto na graduação, como nos programas de pós-graduação.

Nesse contexto, ganham força reflexões acerca das palavras de Paulo Freire quando ressalta a necessidade de unir crescimento econômico e elevação da escolarização de um povo (FREIRE, 1987). Para tratar do assunto "democratização do ensino superior", em sua amplitude, devemos pontuar aspectos sociais referentes à formação de um povo, principalmente em categorias fundamentais como etnia, raça, gênero e territorialidade. De acordo com Gomes (2004), esse tipo de análise é fundamental e não nos permite deixar de lado questões que perpassem pelos temas 'cotas' e 'ações afirmativas'.

De acordo com portal do Ministério da Educação – MEC, a escolarização no Ensino Superior brasileiro não ultrapassa 14% da população de jovens entre 18 a 24 anos. Preocupado em melhorar esses números, o Plano Nacional de Educação – PNE (institui metas para serem atingidas a cada dez anos), na edição 2014-2024, dentre as vinte metas educacionais instituídas, algumas foram destinadas ao ensino superior: a meta 12 sugere elevar a taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando qualidade de oferta e expansão de matrículas em 40% no segmento público; a meta 13 propõe elevar a qualidade da Educação Superior pela ampliação da proporção de metas e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75%, sendo, do total, no mínimo, 35% doutores e a meta 14 propõe elevar gradualmente o número de matriculas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores.

O avanço no PNE refere-se, não apenas a ajustes na redação, em relação à edição anterior, mas a uma maior aplicabilidade da lei, visando responsabilizar gestores públicos que descumprirem ou deixarem de realizar as metas. Essas medidas sinalizam uma mudança positiva, mas, ainda assim, surgem alguns

questionamentos referentes ao ensino universitário, tornando necessárias ações futuras que visem solucionar situações-problema como, por exemplo: acesso, permanência e continuidade para além da graduação de populações oriundas das camadas populares.

Apesar de iniciativas no caminho da democratização do acesso à Universidade Pública, não se conseguiu ainda avançar no sentido da universalização do ingresso de novas perspectivas, epistemologias e sujeitos aos seus espaços, sobretudo na pós-graduação. Os crescentes números de matrículas foram influenciados por programas como Programa Universidade para todos – ProUni, ampliação e desburocratização do Fundo de Financiamento Estudantil – FIES, Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras – REUNI e Sistema de Seleção Unificada – SISU. Atualmente, o grande desafio refere-se a: *como democratizar o acesso à universidade pública, visando maior ingresso de pessoas dos meios populares?*

Em 2007, no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), foi assinado o compromisso "Todos pela Educação", com o estabelecimento de 27 metas a serem alcançadas até 2022, priorizando a Educação Básica. Nesse mesmo período, foi estabelecido o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, com metas, ações e recursos financeiros, para atender as ações estabelecidas. E, como ação específica para a Educação Superior, foi criado, pelo Decreto 6.097/2007, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) que, conforme aponta Medeiros (2012), foi uma nova regulação da política de expansão para a educação superior do País.

A Educação Superior Brasileira vem sofrendo profundas transformações, que são consideradas contraditórias, pois, por um lado, vem assumindo a função social de formação de profissionais e, por outro, vem se tornando objeto da comercialização, com a venda dos serviços por instituições privadas e mercantis, que fazem as instituições, desse nível de ensino, se adequar às demandas do capital financeiro internacional, sob a lógica de uma política privatista e de desmonte do Estado Social (CHAVES, 2010).

A forma com que o Brasil vem se ajustando aos interesses mundiais em torno da educação, sobretudo via decretos presidenciais, apontam que as modificações ocorridas nesse setor são formas de mudar os rumos da educação brasileira para atender as orientações internacionais.

Nesse cenário a Educação Superior apresentou uma expansão em todas as formas de acesso e sofreu profundas modificações, impactando, inclusive, a forma de trabalho dos servidores técnico-administrativos, na infraestrutura dos prédios e na forma de oferta dos cursos de graduação e pós-graduação.

Diante desse cenário, as modificações em torno do acesso às vagas têm sido objeto de constante disputa, seja para expandir as vagas nas universidades e atender as exigências do capital internacional em torno dos níveis para melhoria do ensino no Brasil, seja para fomentar disputas na sociedade brasileira, que trava uma verdadeira "Guerra Cultural"[1] em torno das lutas e disputas pelos projetos de educação no País.

O Distrito Federal chama atenção não apenas pela sua relação com a Capital, mas também por sua posição central na Região Metropolitana. Há um fosso entre o Distrito Federal e os municípios que compõem o seu entorno metropolitano, composto de 10 municípios, segundo critérios para enquadramento em aglomeração metropolitana (Luziânia, Valparaíso, Cidade Ocidental, Novo Gama, Formosa, Planaltina de Goiás, Santo Antônio do Descoberto, Águas Lindas de Goiás, Alexânia e Padre Bernardo), tanto em relação ao tamanho do PIB quanto ao valor do PIB *per capita* (MIRAGAYA *apud* DAL ROSSO, 2011).

A partir de um mapeamento do perfil socioeconômico da população local, em números apresentados pela CODEPLAN (BRASÍLIA, 2013a), é possível perceber o percentual da população de jovens entre 18 e 24 anos em algumas localidades do DF e Entorno que concluíram o ensino superior: 4,48% em Ceilândia; 4,85% em Santa Maria; 8,60% no Gama; 4,96% em Valparaiso de Goiás e 4,17% na Cidade Ocidental-GO. Os dados listados corroboram a relação desigualdade/exclusão o que ressalta a importância e necessidade de ações que minimizem a distância entre o real, inaceitável, e o ideal, desejado.

Referente à taxa da população que possuem especialização *stricto sensu*, os indicadores caem para abaixo de 1% (BRASÍLIA, 2013b) nas Regiões Administrativas (R.A's) do DF. Tal situação aponta para a necessidade de ações efetivas e de qualidade, no intuito de melhorar o acesso, a continuidade

1 Hage (2000) Pautando-nos pelo referencial das análises de Gramsci sobre os conflitos culturais contemporâneos, verifica-se que, em última instância, ao participarem deste processo de Guerra pela escola, nos embates pela definição das políticas educacionais, os grupos intencionam conquistar ou fortalecer uma posição de liderança na definição da agenda histórica da sociedade, conquistando ou reafirmando sua hegemonia no interior da mesma.

e principalmente a conclusão dos vários ciclos estudantis da Educação Básica até o ingresso em uma universidade pública, sendo o Programa Pós Populares uma política de enfrentamento a este quadro de exclusão e falta de políticas públicas emancipatórias.

O exercício da coletividade como práxis no programa pós-populares

O programa Pós-Populares tem como perspectiva epistemológica o Materialismo Histórico-Dialético, com ênfase na práxis. A relevância maior do Programa está em aproximar a universidade do seu papel social e efetivamente possibilitar o diálogo e a formação conjunta entre estudantes e professores de pós-graduação. O projeto visa apontar alternativas de democratização do ensino superior à universidade pública, considerando que as mesmas foram pensadas e geridas para a formação intelectual da elite brasileira. (CARVALHO, 1981).

Tendo como perspectiva epistemológica e política a tentativa do ajuste das assimetrias históricas brasileiras, que dizem respeito ao acesso de sujeitos, especialmente àqueles ligados às graduações e licenciaturas que dialogam com o campo da Educação é necessária a construção de propostas que busquem a permanente inclusão de pessoas aos cursos de formação de pesquisadores de mestrado e doutorado. Para VIERA PINTO (1984), na sociedade todos educam a todos permanentemente, como um indivíduo não vive isolado, sua educação é contínua.

Para a consecução do Programa de Extensão e a formação de adultos que se interessam pelo ingresso nos programas de pós-graduação contínua, colaborativa e gratuita buscou-se uma metodologia e uma práxis que fosse ligada às concepções de Educação Popular, especialmente àquelas ligadas ao contexto histórico social da primeira década do século XXI.

De acordo com VIEIRA (2016), a Educação Popular possui uma longa história, densa e bastante diversificada sempre com uma preocupação explícita em relação aos excluídos e aos sujeitos das classes populares. Entende-se que Educação Popular

> [...] foi e continua sendo uma sequência de ideias e de propostas de um estilo de educação que tem como foco o compromisso de ida e volta nas relações pedagógicas de teor político, realizado através de um trabalho cultural estendido a sujeitos de classes populares compreendidos não como beneficiários tardios de um serviço, mas como protagonistas de um processo (BRANDÃO, 2002, p. 142).

Com inspiração nas ideias de Paulo Freire, especialmente aquelas ligadas aos Movimentos de Cultura Popular da década de 60, do século passado, busca-se a conscientização de pessoas que mesmo possuindo curso universitário completo e atuando nas escolas e comunidades locais, são excluídas no acesso à formação de pesquisadores, sendo alijadas do processo ainda na seleção, quando sem experiência em projetos de pesquisa lhes é apresentada a obrigatoriedade da apresentação de um pré-projeto científico pautado na lógica positivista-idealista, afastando-se das questões locais e do cotidiano das classes sociais menos favorecidas economicamente.

O pressuposto metodológico está no afastamento da leitura hegemônica presente no mundo científico e acadêmico, buscando as relações sociais presentes nas epistemologias baseadas na lógica da horizontalidade, cabendo aos educandos-educadores a descoberta coletiva de suas pesquisas. Portanto, o fundamento está na solidariedade humana e reconhecimento de que a participação no Programa é de idênticos filhos e pais da classe trabalhadora, que procuram por meio do ingresso na pós-graduação *stricto sensu* uma e possibilidade de ascensão pessoal e profissional, buscando em suas realidades de filhos da periferia geográfica e cultural, pesquisas que tragam à universidade suas histórias de vidas, seus saberes e problemas, de forma sistemática e acadêmica.

O Programa Pós-Populares, nascido em Ceilândia/DF, está presente e organizado em encontros mensais em duas cidades satélites do DF e no Entorno Sul de Brasília, em Goiás, ampliando seu atendimento na região Centro Oeste.

Cabe ao Coordenador-Professor, propor um diálogo entre sujeitos e projetos semelhantes, próximos em suas origens de classes, anseios e inquietações, que buscam objetivos comuns. A partir da apresentação de intenções de pesquisa e pré-projetos, o grupo participa com dicas e sugestões ao conjunto da proposta de pesquisa, desde contexto epistemológico e literatura pertinente até instrumentos e técnicas de pesquisa.

Imagem 1: Encontro do Pós-Populares em Ceilândia/DF

Fonte: Acervo do Programa

O Pós-Populares teve início na cidade mais populosa do DF e junto ao espaço de desenvolvimento de outros projetos da Educação Popular[2], no prédio da UnB no centro de Ceilândia, no dia 14 de setembro de 2013.

O professor Renato Hilário dos Reis (FE/UnB) destaca essa relação entre os sujeitos envolvidos nas ações de extensão universitária através de uma tipologia: 1) eventista-inorgânica e, 2) orgânica-processual. No primeiro tipo prevalece uma relação pontual e sem compromisso com a comunidade, que se vincula à concepção tradicional de ciência. No segundo tipo inclui-se o sentido da permanência da relação acadêmica com a intervenção para a mudança, prevalecendo a democratização da ciência (RÊSES, 2015). É com este segundo sentido que este Programa se constitui, sobretudo, porque cumpre a função de recolocar e fortalecer o papel da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, entendendo que a universidade tem o papel de retornar à sociedade o saber que dela se origina.

2 CEPAFRE – Centro de Educação Paulo Freire, MOPOCEM – Movimento por uma Ceilândia Melhor e Centro de Memória Viva – Referência e Documentação em Educação Popular, Educação de Jovens e Adultos e Movimentos Sociais do DF (FE/UnB).

Imagem 2: Encontro do Pós-Populares no Paranoá/DF

Fonte: Acervo do Programa

Dessa forma as rodas de diálogos são organizadas em torno de 3 (três) horas e meia, em reuniões em que acontecem semanal ou quinzenalmente distribuídas nas três diferentes localidades. Em síntese, os encontros mensais contam com momentos de estudos; memorial dos participantes; apresentação de propostas de pesquisas; sugestões de leituras, bibliografias e debates para o alinhamento do projeto de pesquisa. Vale ressaltar que a dialogicidade, conforme Freire (1987) está fundamentada no sentido de recepção de palavras como algo muito mais do que um meio, considerando que ela deverá levar os sujeitos a reflexão, ação e transformação sobre o que foi dito em busca dos avanços no percurso do conhecimento científico reelaborado, visando a práxis e a emancipação individual, social e coletiva.

Considerações e apontamentos

Segundo Rêses, Santos e Rodrigues (2016), Brasília apresenta uma elevada oferta de vagas nas universidades públicas e privadas, porém isso não se reflete, necessariamente, em um ingresso de estudantes egressos das classes populares. Tendo em vista que claramente este cenário é ainda mais dramático no acesso à pós-graduação das populações periféricas – geográfica e

culturalmente – é necessário uma práxis que procure romper paradigmas temporalmente construídos e constituídos em nossa sociedade.

Apesar de iniciativas no caminho da democratização do ensino superior, como as Políticas de Ações Afirmativas, registramos a existência de um sistema de ensino elitista, sobretudo na pós-graduação. Assim, é possível avaliar que no decorrer deste período o Programa Pós-Populares cumpre o seu papel como possibilidade de acesso à Universidade Pública, especialmente nos cursos de pós-graduação, dialogando conhecimentos e construindo possibilidades de pesquisa acadêmica de relevante interesse e intervenção social.

A proposta de democratização do acesso à universidade pública visa não apenas a ampliação física do espaço universitário, com o alcance da academia nas periferias, mas principalmente a inclusão, o diálogo e a emancipação dos sujeitos que nascem e vivem nas margens dos grandes centros urbanos, com destaque para o protagonismo na sua própria produção científica.

Experiências como o Programa Pós-Populares demonstram que a relação entre a periferia e a Universidade Pública tem sido ao longo da história constituído de forma contraditória e dialética, com avanços e retrocessos. Reconhecemos a necessidade de ampliação dos meios e espaços com o mesmo objetivo e preocupação, que pautem o desilenciamento e invisibilidade das periferias urbanas, dos movimentos sociais populares e avancem na democratização da educação pública e gratuita.

Referências

BRANDÃO, C.R. **A Educação Popular na Escola Cidadã.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

BRASIL, **Plano Nacional de Educação 2014-2024** . Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASÍLIA. CODEPLAN. (PDAD). **Pesquisa Demonstrativa por Amostra de Domicilio 2013/2014**, 2013a.

_____. (PMAD). **Pesquisa Metropolitana por Amostra de Domicilio**, 2013b.

CARVALHO, J. M. **Unificação da elite:** uma ilha de letrados. In: A construção da ordem. Brasília: UnB, 1981.

HAGE, Salomão. **Guerra cultural pela escola no Brasil:** a disputa pela direção do plano nacional de educação (1988-1999). Tese doutorado. USP, 2000.

CHAVES, Vera Lucia Jacob. **Expansão da Privatização/Mercantilização do Ensino Superior Brasileiro: A Formação dos Oligopólios.** Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 111, p. 481-500, abr.-jun. 2010 481.Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br, acesso em 02 de março de 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra,1987.

MIRAGAYA, Júlio. O fosso econômico e social entre o quadrilátero e seu entorno empobrecido: a industrialização é uma solução. In: DAL ROSSO, Sadi (org). **Trabalho na Capital**. Brasília: Ministério do Trabalho e Emprego, 2011

MEDEIROS, Luciene das Graças Miranda. O REUNI – Uma nova regulação da política de expansão da Educação Superior: O Caso da UFPA **(Tese de Doutorado)**. Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação: Belém, 2012.

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda (Org). **Universidade e democracia: experiências alternativas para a ampliação do acesso à Universidade pública brasileira**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

RÊSES, Erlando da Silva (Org.). **Universidade e Movimentos Sociais**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015.

RÊSES, Erlando da Silva; SANTOS, Mário Bispo dos e RODRIGUES, Shirlei Daudt. **A Sociologia no Ensino Médio – Cidadania e Representações de Professores e Estudantes**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.

RÊSES, Erlando Silva. & MOREIRA, João Flávio Castro. **Universidade Distrital e democratização da educação superior no Distrito Federal e Entorno**. SER Social, Brasília, v. 18, n. 39, p. 610-633, jul.-dez./2016.

VIEIRA, M. C. **Memórias-Testemunhos de Educadores: Contribuições da Educação Popular a Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: Editora CRV, 2016.

O programa bolsa permanência na UFGD e os desafios para a garantia de direitos

Eugenia Portela de Siqueira Marques
Giselle Cristina Martins Real
Jonas de Paula Oliveira

Resumo: O objetivo do texto é analisar as políticas de acesso e permanência institucionalizadas na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), no contexto da crise brasileira. As políticas de acesso e permanência da UFGD vêm se consolidando ao longo dos anos, principalmente a partir dos recursos do PNAES. Nesse trabalho, destaca-se, entre essas políticas, o Programa Bolsa Permanência, pela quantidade e diversidade de alunos que são atendidos vinculados aos diversos cursos de graduação da UFGD. Considerando a importância dessa política para acesso e permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, as reflexões desse estudo se propõem a investigar a seguinte indagação: Quais são os efeitos provocados pelo programa Bolsa Permanência quandoos acadêmicos beneficiados são excluídos pelas regras institucionais previstas no regulamento do programa? Para realizar essa pesquisa, foram utilizados os dados quantitativos e qualitativos coletados na própria instituição, pesquisa documental e bibliográfica. Os resultados dessa análise apontam que existe uma diversidade de situações que evidenciam os limites das políticas institucionais e sua estagnação no atual contexto político brasileiro e a necessidade de ampliar e dar continuidade nas reflexões sobre o tema.

Palavras-chave: acesso e permanência; educação superior; assistência estudantil.

As pesquisas sobre a política de educação superior no Brasil têm se consolidado nas últimas décadas e tornou-se um campo de investigação profícuo, pois a produção do conhecimento sobre esse campo possibilita a abordagem de diferentes categorias relacionadas a) democratização, b) expansão, c) massificação, d) interiorização, e) financiamento, f) avaliação, g) organização acadêmica, entre outras, conforme demonstram os estudos de Amaral (2009); Paula; Heringer (2009), Mancebo (2015), Ristoff (2012), Veloso; Maciel (2015), Dias Sobrinho (2010), entre outros.

No contexto da democratização da educação superior, os estudos sobre acesso e permanência permeiam as discussões no sentido de ampliação do

significado desses conceitos. Com os estudos de Silva e Veloso (2013), compreende-se que acesso, permanência e expansão são fenômenos que requerem uma análise integrada, considerando que há, entre eles, uma correlação. As políticas de permanência se efetivaram por meio do Programa Nacional de Assistência Estudantil –PNAES, criado para garantir a permanência de estudantes de baixa renda, matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior, e visa melhorar o desempenho acadêmico e combater situações de repetência e evasão. Implantado em 12 de dezembro de 2008, é uma das ações oriundas do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE[1].

Entende-se que a concepção de permanência referendada nas legislações está na perspectiva da permanência material, ou seja, refere-se aos aspectos que podem garantir a subsistência na universidade e contribuir para que o acadêmico possa realizar todas as atividades acadêmicas necessárias à conclusão da graduação. Nesse período, os acadêmicos poderão receber algum auxílio que contribuirá para o seu êxito acadêmico (bolsa permanência, bolsa de pesquisa, extensão, programas de iniciação científica e à docência, etc.). Todavia, é relevante considerar que "As instituições de ensino devem pleitear, como tarefa pública e coletiva, a efetiva inserção institucional do aluno, principalmente aquele que pertence a grupos que originalmente não estavam representados no ensino superior" (HERINGER, 2013, p. 93).

Nesse sentido, as políticas de acesso e permanência demandam acompanhamento e avaliação a fim de garantir que a exequibilidade alcance o objetivo precípuo, considerando que as recomendações delineadas nos documentos de política educacional dependem de diferentes fatores, entre os quais então o jogo político, as demandas sociais, e as relações institucionais. Nos estudos realizados por Ball (2001), a esse respeito, considera que as políticas "são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladasatravés de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, emúltima análise, recriadas nos contextos da prática"(p.102).

Esse estudo insere-se na pesquisa "Políticas da Expansão da Educação Superior no Brasil", financiada pelo OBEDUC e desenvolvida pela Rede Universitas/Br. Busca-se responder a seguinte questão: Quais são os efeitos provocados pelo programa Bolsa Permanência da UFGD quando os

1 O PNAES instituído por meio da Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007).

acadêmicos beneficiados são excluídos pelas regras institucionais previstas no regulamento do programa?

O texto está estruturado em três seções, sendo que a primeira contextualiza e analisa alguns aspectos do acesso e permanência no contexto da crise brasileira. A segunda parte analisa avanços e necessidades das políticas de acesso e permanência nas IES públicas. A terceira seção aponta os limites do Programa Bolsa Permanência (PBP) da UFGD e as considerações finais.

Alguns aspectos da política de acesso e permanência no contexto da crise brasileira

As desigualdades no Brasil, em termos sociais, econômicos e educacionais permanecem, apesar dos avanços ocorridos na última década e acentuam-se quando analisados os recortes de raça.[2]Todavia, as diferenças em educação são os fatores que resultam, na maior parte, da diferença de renda, na medida em que as atividades de maior prestígio dependem de educação. É explícito para a sociedade que o acesso à educação superior representa a possibilidade do sujeito se apropriar de conhecimentos vinculados às exigências do mercado e ao desenvolvimento. Nesse contexto, observa-se que a educação superior brasileira passou por mudanças significativas. Para Dias Sobrinho e Brito (2008), a educação é desafiada a

> [...] aumentar a competitividade da economia no mundo globalizado através de incremento na formação de profissionais e, por outro lado, o fortalecimento de valores democráticos, em especial da equidade, através da ampliação das oportunidades de acesso e permanência e o fortalecimento dos valores adequados à formação cidadã (DIAS SOBRINHO; BRITO, 2008, p. 488).

Nessa conjuntura, o Plano Nacional de Educação (PNE) prevê algumas metas e estratégias para garantir o acesso e a permanência: a) Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta; Meta 13: elevar a qualidade da educação superior pela ampliação da atuação de mestre se doutores nas instituições de educação superior para 75%, no mínimo, do corpo docente em efetivo exercício, sendo, do total, 35% doutores;

2 INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA. **Desigualdades raciais, racismo e políticas públicas: 120 anos após a abolição.** Comunicado da Presidência nº. 4. Realização: Diretoria de Estudos Sociais (Disco). Brasília, 13 de maio de 2008.

c) Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu* de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores (BRASIL, 2014). Observa-se que as referidas metas visam à qualidade e também à democratização do acesso e permanência.

A exequibilidade dessas metas do PNE no contexto da crise brasileira acentua os desafios iniciais, principalmente no que se refere aos cortes no orçamento e à articulação da União, estados, Distrito Federal e municípios.

Cabe ao Estado adotar as medidas adequadas que garantam o acesso e a permanência à educação superior e à universidade, e por meio do ensino, pesquisa e extensão, promover ações que garantam a permanência material e simbólica e cumpram as metas do novo PNE, resultado de movimentos coletivos em prol da educação brasileira. Conforme aponta Goergen (2010, p. 916) [...] "Desse amplo e complexo movimento resultou um documento rico e democrático que restaura, de forma veemente, firme e inconfundível, a tese da educação pública de qualidade como direito de todos e dever do Estado".

Avanços e necessidades das políticas de acesso e permanência nas IES públicas

A partir dos anos 2000, são iniciadas, no Brasil, as primeiras medidas públicas voltadas para a garantia da permanência de estudantes na educação superior. Já as políticas de acesso tiveram início, de forma mais consistente, há pelo menos uma década antes.

O contexto de influência em que essas medidas foram engendradas é constituído por questões de ordem econômica, social, política e cultural em que a globalização é mecanismo delineador de suas características.

Diante desses fatores, a educação superior é concebida como mecanismo de desenvolvimento das nações, ao considerar sua interferência nos processos competitivos da economia mundial, o que vai induzir investimentos públicos voltados para sua expansão.

Além da questão econômica, as diretrizes internacionais sinalizam para a centralidade da educação, indicando sua importância para todos e ao longo da vida, concebidas em conferências mundiais, organizadas por instituições com finalidades econômicas e culturais, como a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura) e o Banco Mundial, por exemplo.

Esse quadro levou os gestores educacionais a implementarem medidas públicas efetivas para a expansão da educação superior no país, a partir de meados dos anos 1990 que teve no setor privado o seu maior propulsor. Entre essas medidas, pode-se sinalizar: diversificação de instituições[3]; adoção de sistema cíclico e permanente de avaliação[4]; regulação, normatização da educação tecnológica e profissional[5]; reconfiguração do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies)[6], institucionalização do Programa Universidade para Todos (ProUni)[7], e também medidas mais voltadas para as instituições públicas, como: sistematização da Universidade Aberta do Brasil – (UAB)[8], formulação de programas específicos (Expandir para ficar do Tamanho do Brasil[9] e de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni[10]), concepção do Sistema de Seleção Unificada (SiSU)[11] e reconfiguração do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)[12], e ainda cabe destacar o delineamento do sistema de cotas no ensino superior federal[13].

Entre essas iniciativas, destaca-se a implementação do PNAES, conforme mencionado, e do Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Educação Superior Públicas Estaduais (Pnaest)[14], em 2010, ambos programas voltados para a permanência do estudante na Universidade. Pode-se observar que as medidas públicas voltadas para a permanência estudantil vão ocorrer após a efetivação da ampliação do acesso à educação superior.

O foco desses programas, voltados para a permanência estudantil, estava em destinar recursos financeiros às IES públicas de forma a viabilizar ações de apoio pedagógico e financeiro a estudantes em situação de vulnerabilidade

---

3 Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997 (BRASIL, 1997).
4 Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995 (BRASIL, 1995).
5 Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007a).
6 Lei nº 10.260, DE 12 de julho de 2001 (BRASIL, 2001).
7 Lei nº 11. 096, de 13 de janeiro de 2005 (BRASIL, 2005).
8 Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006 (BRASIL, 2006).
9 Palestra do ex-Secretário da SESu/MEC, Amaro Lins. Disponível em: <https://www.ufpe.br/proacad/images/documentos/apresentacoes/aula_magna_2009_1_expansao_universitaria.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2017.
10 Decreto nº 6.096, de 24 de abril 2007 (BRASIL, 2007b).
11 Portaria Normativa nº 02, de 26 de janeiro de 2010 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010a).
12 Portaria nº 109, de 27 de maio de 2009 (INEP, 2009).
13 Lei nº 12.711, de 20 de agosto de 2012. (BRASIL, 2012) para mais informações.
14 O PNAEst é instituído por meio da Portaria Normativa nº 25 de 28 de dezembro de 2010 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010b).

socioeconômica. A demanda por programas voltados para a permanência estudantil estava presente na produção da literatura da área e nas manifestações dos gestores institucionais, inclusive em períodos anteriores às medidas implementadas, o que explicita o caráter dialógico e de embates travados ao longo do período.

Embora a temática voltada para a evasão como objeto de estudo científico esteja presente na literatura da área da educação desde os anos de 1990, é a partir de 1996, quando há a ampliação das taxas de acesso à educação superior, que cresce a produção sobre o tema (SANTOS JUNIOR, 2015).

O aporte teórico dos estudos nacionais tinha como fonte os trabalhos de Tinto (1975), o mais referenciado. Sua contribuição estava em apontar que não são apenas os fatores externos, e dentre estes os econômicos, produzem evasão, mas também os fatores internos e subjetivos que tratam do envolvimento do estudante ao contexto institucional.

Os estudos sobre evasão vão se constituindo na medida em que vão se ampliando as taxas de matrículas que, embora se caracterizem por movimento contínuo de crescimento, paradoxalmente, apresentam ociosidade nas vagas ofertadas, tanto no setor privado quanto no público, explicitando a complexidade de seu controle diante deste processo.

E diante desses resultados vão sinalizar para a importância de implementação de medidas públicas de caráter abrangente voltadas para a permanência e o êxito estudantil (SILVA, VELOSO, 2013; FELICETTI, MOROSINI, 2009).

Esse cenário também vai ser influenciado pela ação dos gestores institucionais, presente desde 1995, quando o MEC realizou o "Seminário sobre evasão nas universidades brasileiras" (KIPNIS, 2000).

Mas vai se consolidar, posteriormente, à medida que recebe influências dos gestores institucionais. Segundo Santos Junior (2015), a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais (Andifes) exerceu forte influência para a criação do PNAES. O programa Bolsa Permanência do MEC (PBP), criado por meio da Portaria Ministerial nº 389, de 9 de maio de 2013 é outro exemplo. O PBP[15] consistia na concessão de bolsa no valor de quatrocentos reais, paga pelo governo federal diretamente aos estudantes em características de vulnerabilidade estudantil. Os estudantes indígenas e

15 Para mais informações acessar o seguinte endereço eletrônico:<http://permanencia.mec.gov.br/>. Acesso em 13 mar. 2017. (BRASIL, 2017).

quilombolas receberiam o valor em dobro. Outra característica desse programa era a possibilidade de acumulação dessa bolsa com outras, como o Programa de Educação Tutorial (PET) e de Iniciação Científica.

Esse programa ampliava a destinação de recursos financeiros de apoio aos estudantes, com oferta de bolsas de estudos, que já era feita pelas instituições federais por meio do PNAES. No entanto, ao condicionar a oferta de bolsas aos estudantes vinculados a cursos com carga horária diária igual ou superior a cinco horas, excluía os estudantes de cursos noturnos e de licenciatura, cuja carga horária não atendesse os critérios adotados.

As perspectivas de ampliação e consolidação dessas medidas cresciam a partir das discussões deflagradas no espaço da Conferência Nacional de Educação (Conae), que culminou com a aprovação do PNE, quando se previu ampliação dos percentuais de investimento do Produto Interno Bruto (PIB) com a educação, bem como a definição de metas de ampliação da educação superior, conforme mencionado.

No entanto, a partir de 2015, particularmente com as mudanças na gestão do governo do Estado brasileiro, esses programas, e toda a política educacional em curso, entram em processo de redefinição. Como exemplo desse contexto há a aprovação da Emenda Constitucional nº 95, que limita os gastos públicos nos próximos 20 anos (BRASIL, 2016), e a aprovação da Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017), diante de processo de protestos de professores e estudantes.

Esse novo cenário pode promover o esmaecimento das políticas de permanência estudantil, implicando em ampliação imediata das taxas de evasão estudantil como efeito direto desse processo.

Esse dado permite, ainda, apontar para efeitos negativos secundários desse processo, que podem, à primeira vista, implicar em avaliações negativas dos programas em curso, considerando as assimetrias que se ampliam, mesmo se os atuais percentuais de investimento desses programas se mantiverem, pois as políticas de acesso só terão seu ciclo completo, como é o caso da Lei de Cotas, a partir de 2018.

Os limites do programa bolsa permanência da UFGD

A UFGD possui um histórico de preocupações e ações voltadas para as políticas de acesso e permanência. Em 2006, no primeiro ano de sua criação, a Coordenadoria de Assistência Estudantil instituiu o Programa Auxilio Alimentação e em 2007 foi implementado o Programa Bolsa Permanência –

PBP da UFGD, que é analisado nessa pesquisa. No período de 2007 a 2016 ocorreu uma expansão desse atendimento na UFGD, impulsionado pelas políticas nacionais voltadas para o acesso e permanência, particularmente as promovidas pelo PNAES. Além do PBP da UFGD outros programas funcionam de forma colaborativa, visando promover as ações de assistência estudantil na instituição como, por exemplo, PBP do MEC implementado na UFGD em 2013, mas que não é objeto de análise nessa pesquisa. O Regulamento PBP da UFGD estabelece as condições para a concessão do benefício e ao tratar dos objetivos do programa, é possível observar que eles estão relacionados às finalidades das Políticas Nacionais de Assistência Estudantil estabelecida pelo PNAES, conforme segue:

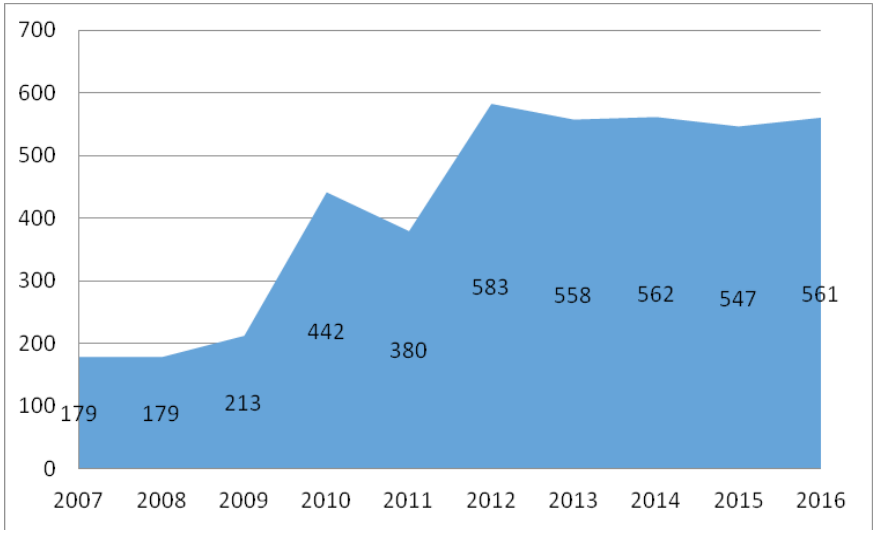
> Art. 5º. O Programa de Assistência Estudantil: Bolsa Permanência da UFGD é destinado aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, regularmente matriculados em cursos presenciais de graduação, que não sejam portadores de diploma de curso superior.
>
> Art. 6º. Para efeito deste Regulamento considera-se Programa Bolsa Permanência da UFGD: benefício financeiro concedido aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, com a finalidade de apoiar financeiramente o estudante para sua permanência na Instituição, buscando reduzir os índices de evasão decorrentes de ordem socioeconômica. (BRASIL, 2016b, p. 3,)

Ao mesmo tempo em que se observa os avanços ocorridos na concessão de benefícios aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, também se destacam seus limites e dificuldades, nesse caso específico apresentados pelo PBP da UFGD (MARQUES; REAL; OLIVEIRA, 2016). As limitações, incialmente observadas com quantidade de acadêmicos beneficiados com o PBP da UFGD, começam a ocorrer a partir de 2012, conforme é possível verificar no Gráfico 1.

No período de 2007 a 2016, a quantidade de alunos matriculados nos cursos de graduação presencial da UFGD, de acordo com dados do Censo da Educação Superior[16], cresceu de 3.115 para 6.745, o que equivale a um percentual de crescimento de aproximadamente 117%.Como apenas os alunos matriculados nessa modalidade de ensino podem concorrer a uma vagando PBP, observa-se que, apesar de ocorrer um crescimento na quantidade de estudantes beneficiados, conforme mostra o gráfico 1, é pequeno quando considera-se a proporção entre beneficiados e matriculados.

16 Informações disponíveis no sítio http://inep.gov.br/web/guest/microdados

Gráfico 1: Número de estudantes atendidos pelo Programa Bolsa Permanência da UFGD, no período de 2007 a 2016



Fonte: Construção própria a partir de dados do sítio da PROAE/UFGD

O percentual de alunos matriculados nos cursos de graduação presencial da UFGD que estavam vinculados ao PBP foi de, aproximadamente, 5,75% em 2007, chegou a 10,58% em 2012, nos anos seguintes teve um pequeno decréscimo e se estabilizou na faixa de 8%, registrando em 2016, aproximadamente, 8,32%. Os avanços e as limitações apresentados no PBP da UFGD no período analisado também são observados no valor da bolsa.

O valor da bolsa pelo PBP, que começou como R$ 150,00 em 2007, alcançou os R$ 300,00 em 2012 e desde 2013 até mês de maio de 2017 está estagnado em R$ 400,00, levando em conta os dados do Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA)[17]. No período de 2013 a fevereiro de 2017, que registra uma inflação acumulada de 30,24%, é possível observar que essa situação provocou perdas aos acadêmicos beneficiados, tendo em vista que nesse período o poder aquisitivo do valor da bolsa paga aos mesmos diminuiu.

A atual situação do PBP da UFGD, ao apresentar uma estabilidade na proporção de acadêmicos beneficiados e nas ações que materializam a sua execução na instituição, possibilita também que sejam analisados os efeitos

17 Informações disponíveis no sítio: <http://br.advfn.com/indicadores/ipca>.

produzidos pelo programa. Dessa forma, observa-se a situação de permanência dos acadêmicos que estavam vinculados ao programa e foram excluídos no ano de 2015, nas seguintes modalidades: a) a pedido, b) devido à conclusão do curso, c) por recebimento de outra modalidade de bolsa, ou d) por não cumprir os critérios estabelecidos no regulamento de concessão da Bolsa Permanência.

A execução das ações de assistência social por meio do PBP da UFGD é realizada com a observação de um Regulamento aprovado pelo Conselho Universitário da UFGD (Couni), o qual prevê a realização prévia de uma avaliação socioeconômica para analisar se o aluno, no momento do requerimento, se enquadra no perfil socioeconômico para recebimento da bolsa (BRASIL, 2016b). Após essa análise, os acadêmicos considerados com o perfil 1 são classificados pelo Índice de Classificação (IC) que se refere à condiçãode variabilidade socioeconômica e ficam habilitados a concorrer às vagas que são disponibilizadas por meio de edital. Nas situações que o acadêmico descumpre algum dos critérios previstos no regulamento e no edital do PBP, inicialmente, ele é suspenso e comunicado pela Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (PROAE) para resolver a pendência; quando a situação é resolvida, geralmente no período de trinta dias, o acadêmico volta a receber o beneficio normalmente. Contudo, quando as pendências não são resolvidas no prazo estabelecido, o acadêmico é, consequentemente, excluído do programa.

O processo administrativo de exclusão dos bolsistas, por um lado, aponta a concretude e materialização das políticas de acesso e permanência promovida pelo programa, que geralmente é observado quando o acadêmico é excluído por motivo de conclusão do curso. Em outras situações, as exclusões ocorrem porque os alunos foram beneficiados com outros programas de bolsas que não podem ser acumulados com o PBP. Por outro lado, a exclusão do programa evidencia possíveis limites dessa política, considerando que logo após a exclusão um percentual dos acadêmicos excluídos evade dos cursos que estavam matriculados, conforme apontado no quadro 1.

Quadro 1: Quantidade de Acadêmicos Excluídos do Programa Bolsa Permanência da UFGD no ano 2015 por situação

Situação no curso no 1º Semestre de 2016	Quantidade	Percentual do total
Cursando	89	49,7%
Formado	45	25,1%
Desvinculado	40	22,3%
Matrícula Trancada	4	2,2%
Falecido	1	0,6%
Total	179	100%

Fonte: Construção própria a partir de dados da PROAE/UFGD

Geralmente, o motivo administrativo utilizado para justificar esse processo de exclusão é o fato dos acadêmicos não cumprirem as obrigações exigidas no regulamento do programa para concessão do beneficio como, por exemplo, não entregar o relatório semestral ou anual no prazo, não assinar o termo de compromisso, não apresentar as justificativas para esclarecer ou resolver alguma questão pendente quando solicitadas.

Os acadêmicos excluídos que estão na situação de cursando, observado no quadro 1, continuam matriculados nos seus cursos, mesmo após não ter mais vínculo com o PBP. O quadro 2 apresenta as justificativas utilizadas para essa exclusão.

Quadro 2: Quantidade de Acadêmicos Excluídos do Programa Bolsa Permanência da UFGD no ano de 2015, na situação cursando no 2º Semestre de 2016 por motivo de exclusão

Motivo da Exclusão	Quantidade	Percentual
Beneficiada em outro programa de bolsas da UFGD	15	17%
Beneficiado Bolsa Permanência MEC	2	2%
Solicitou desligamento do programa	2	2%
Solicitou desligamento para participar do programa Ciência sem Fronteira	1	1%
Mobilidade Acadêmica Internacional	1	1%
Não Cumpriram exigências do regulamento do PBP	68	76%
Total	89	100%

Fonte: Construção própria a partir de dados da PROAE/UFGD

Observa-se das informações do quadro 2 que a exclusão, em alguns casos, é resultado de uma mudança da vida acadêmica do beneficiado, que geralmente é contemplado com outro programa que mantém ou não compromete a situação socioeconômica de vulnerabilidade do estudante, uma vez que em algumas situações, como a mobilidade acadêmica internacional, ele passa a receber uma bolsa com valor superior e quando retornar do processo de mobilidade ainda terá direito de solicitar reingresso a essa modalidade de bolsa. Contemplados com situação semelhante estão 17% dos acadêmicos excluídos que foram beneficiados com outros programas de bolsas ofertados pela própria UFGD nas áreas de Ensino, Pesquisa e Extensão. Contudo, observa-se que, mesmo nos casos em que o acadêmico é excluído do PBP, as ações voltadas para a permanência vão se materializando, considerando que aproximadamente 50% dos alunos que são excluídos permanecem no curso coma possibilidade de conclusão.

Também é possível observar os limites do PBP da UFGD, por meio do percentual de acadêmicos excluídos que se encontram na situação de desvinculados do curso, e que representam aproximadamente 22% do total, conforme consta no quadro 1, uma vez que, mesmo vinculado a um programa de permanência, esse grupo não permanece no curso. Salienta-se que os

acadêmicos desvinculados equiparam-se à condição de evadidos, tendo em vista que os alunos desvinculados, apesar de terem a possibilidade de retornar no prazo de três anos, geralmente não retornam.

Considerações finais

O presente trabalho buscou responder o seguinte problema de pesquisa: Quais são os efeitos provocados pelo programa Bolsa Permanência da UFGD quando os acadêmicos beneficiados são excluídos pelas regras institucionais previstas no regulamento do programa?

As respostas encontradas se bifurcam em dois eixos, quando se deparam com condicionantes internos, de ordem institucional, e externos, de ordem do governo central, que se caracteriza como a instituição mantenedora das universidades federais.

Nesse sentido, é possível observar que a UFGD apresenta ações efetivas voltadas para a garantia da permanência estudantil, a partir da interferência nas questões socioeconômicas, viabilizadas por meio de recursos financeiros do governo federal, particularmente envolvendo os Programas PNAES e PBP.

Os dados institucionais apontam pela efetividade dos programas, uma vez que indicam que cerca de 75% dos estudantes contemplados com essas bolsas conseguem permanecer na instituição e/ou são excluídos por conclusão do curso. Apenas 2,2% dos estudantes que participaram desses programas trancaram o curso.

No entanto, a implementação desses programas, considerando o seu foco de atendimento a estudantes com vulnerabilidade socioeconômica, apresenta alguns limites a serem enfrentados no contexto institucional, que se refere ao rigor dos critérios considerados, que implicam, por sua vez, em exclusão de alguns estudantes antes da conclusão do curso, o que representa 22% de estudantes atendidos por esses programas. As exclusões dos estudantes referem-se ao não atendimento aos critérios da bolsa, particularmente, considerando a carga horária do curso e a exigência de aprovação em, no mínimo, 50% do quantitativo de disciplinas que estiver cursando no semestre.

No entanto, observa-se que, para além dessas questões, o contexto nacional está sugere novos desafios, como a urgência da instituição em adotar medidas que garantam a eficácia do PBP, no sentido de garantir que os acadêmicos que dependem desse benefício não sejam excluídos devido à adoção de critérios incompatíveis com as reais condições dos estudantes,

particularmente, considerando o valor das bolsas ofertadas, que operam na ordem de quatrocentos reais (R$ 400,00).

O segundo eixo de condicionantes ao desenvolvimento dos programas de apoio à permanência estudantil na UFGD está relacionado ao contexto de crise brasileira, que vem indicando para perdas diretas e indiretas, caso os recursos financeiros destinados a esses programas sejam diminuídos ou mesmo mantidos nos percentuais atuais. As perdas serão diretas, pois implicarão em aumento das taxas da evasão, considerando que é a partir de 2017/2018 que os percentuais de inclusão previstos na Lei de Cotas serão plenamente atingidos, com a finalização do ciclo de 5 e 6 anos de alguns cursos, como Engenharia e Medicina.

Em linhas gerais, o presente trabalho aponta para o agravamento das condições de atendimento às proposições do PNE em que são previstas metas de ampliação do acesso à educação superior. Também indica que, se persistirem essas condições de arrefecimento das políticas voltadas para a permanência estudantil, haverá distanciamento das proposições presentes na literatura da área, que indicam para a construção de um ambiente acadêmico mais justo, e que, além das medidas governamentais focadas na assistência estudantil, também sejam oferecidas medidas institucionais focadas no envolvimento e acolhimento estudantil.

Referências

AMARAL, N. C. **Avaliação e Financiamento de Instituições de Educação Superior:** uma comparação dos governos FHC e LULA. Atos de pesquisa em educação (FURB), v. 4, p. 321-336, 2009.

BALL, S. **Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação.** Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, jul/dez. 2001.

BRASIL. **Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995**.Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasília: Palácio do Planalto, 1995. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131.htm>. Acesso em 13. mar. 2017.

_____. **Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1996**. Regulamenta para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos arts. 19, 20, 45, 46, e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília: Palácio do Planalto, 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2207.htm>. Acesso em: 13. mar. 2017.

_____. **Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001**. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Brasília: Palácio do Planalto, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10260.htm>. Acesso em: 13 mar. 2017.

_____. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília: Palácio do Planalto, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm >. Acesso em: 13 mar. 2017.

_____. **Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília: Palácio do Planalto, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm >. Acesso em 13 mar. 2017.

_____. **Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007.** Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Brasília: Palácio do Planalto, 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm>. Acesso em: 13 mar. 2017.

_____. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília: Palácio do Planalto, 2007b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 13. mar. 2017.

_____ **Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Palácio do Planalto, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 13 mar. 2017.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Palácio do Planalto, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 13 mar. 2014.

_____. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília: Palácio do Planalto, 2016a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>. Acesso em: 13 mar. 2017.

_____. **Lei nº 3.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Palácio do Planalto, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 13 mar. 2017.

_____. **Programa de Bolsa Permanência**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://permanencia.mec.gov.br/>. Acesso em: 13 mar. 2017.

_____.Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). **RESOLUÇÃO Nº. 118 DE 28 DE JULHO DE 2016**. Aprova Alterações no Regulamento do Programa de Assistência Estudantil: Bolsa Permanência. Dourados, MS, 2016b. Disponível em: <http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/BOLSA-PERMANENCIA-PROAE/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20118.2016%20Regulamento%20Bolsa%20Perman%C3%AAncia.pdf>. Acesso em: 20 abril. 2017.

DIAS SOBRINHO, J. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, Dec. 2010. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400010&lng=en&nrm=iso>. access on 17 Apr. 2017.

_____.; BRITO, M.R.F. La educación superior en Brasil: principales tendencias y desafios.**Avaliação**, Sorocaba, v. 13, n. 2, p. 487-507, jul. 2008.

FELICETTI, V.L.; MOROSINI, M.C. Equidade e iniquidade no ensino superior: uma reflexão. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 9-24, jan./mar. 2009.

GOERGEN, P. Educação Superior na perspectiva do sistema e do Plano Nacional de Educação**.Educ. Soc.,** Campinas, v. 31, n. 112, p. 895-917, jul.-set. 2010 . Disponível em http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 14 de Abr. de 2017.

HERINGER, R. O próximo passo: As políticas de permanência na universidade pública. In: PAIVA, Angela Randolpho. **Ação Afirmativa em questão**: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA. **Desigualdades raciais, racismo e políticas públicas:** 120 anos após a abolição. Comunicado da Presidência nº. 4. Realização: Diretoria de Estudos Sociais (Disco). Brasília, 13 de maio de 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS "Anísio Teixeira" (INEP). **Portaria nº 109, de 27 de maio de 2009**. Brasília: INEP, 2009. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/legislacao/2009/portaria_enem_2009_1.pdf>. Acesso em: 13. mar. 2017.

KIPNIS, B. A pesquisa institucional e a educação superior brasileira: um estudo de caso longitudinal da evasão. **Linhas Críticas**. Brasília, v. 6, n. 1, p. 109-130, jul./dez. 2000.

MANCEBO, D. **Educação superior no Brasil:** expansão e tendências (1995-2014). 37ª Reunião Nacional da ANPEd, Florianópolis, Out. de 2015. Disponível em: <http://37reuniao.ANPEd.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT11-3726.pdf>. Acesso em 12 de set. de 2015.

MARQUES, E. P. S. ; REAL, G. C. M. ; OLIVEIRA, J.de P. **Acesso e permanência na educação superior:** desafios e alcances das políticas de assistência estudantil na UFGD. In: XXIV Seminário Nacional Universitas/BR: Dívida pública e educação superior no Brasil, 2016, Maringá. Anais do Evento – XXIV Seminário Nacional Universitas/BR. Maringá-PR: UEM, 2016. v. 1. p. 1-15.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria Normativa nº 39**, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2017.

_____. **Portaria Normativa nº 02, de 26 de janeiro de 2010.** Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior dele participantes. Brasília: Ministério da Educação, 2010a. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vestibular/Vest2012_2/SiSU/portaria.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2017.

_____. **Portaria Normativa nº 25 de 28 de dezembro de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil para as instituições de educação superior públicas estaduais – PNAEST. Brasília: Ministério da Educação, 2010b. Disponível em: <http://www.cmconsultoria.com.br/imagens/diretorios/diretorio14/arquivo2886.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2017.

_____. **Portaria nº 389, de 9 de maio de 2013**. Cria o Programa de Bolsa Permanência e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: <http://sisbp.mec.gov.br/docs/Portaria-389_2013.pdf>. Acesso em 13 mar. 2017.

PAULA, M. de. HERINGER, R. **Caminhos convergentes:** Estado e Sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, Action Aid, 2009.

SANTOS JUNIOR, J. da S. Movimento meandroso de expansão do acesso à educação superior no Brasil a partir da década de 1990: a evasão como um entrave para a universalização. In: SEMINÁRIO NACIONAL DA REDE UNIVERSITAS-BR, 23, 2015, Belém. **Anais.** Belém: Universidade Federal do Pará, 2015, p. 886 – 901.

RISTOFF, D. O espelho distorcido. **Cadernos do GEA**. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, nº 1, jan./jun., 2012.

SILVA, M. G. M.; VELOSO, T. C. M. A. Acesso nas políticas de educação superior: dimensões e indicadores em questão. **Avaliação,** Campinas, v. 18, n. 3, p. 727-747, nov. 2013.

_____.; VELOSO, T. C. M. A.. Acesso à educação superior: significados e tendências em curso. **Série-Estudos –** Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB. Campo Grande-MS, n. 30, p. 221-235, jul./dez. 2010.

TINTO, V. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. **Review of Educational Research**, Washington, v. 45, n. 1, p. 89-125, Winter, 1975.

VELOSO, T. C. M. A.; MACIEL, C. E. Acesso e permanência na educação superior – análise da legislação e indicadores educacionais. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 224-250, jan./abr., 2015. Disponível em:<http://www.periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7178/5304>. Acesso em: 5 abr. 2017.

A bolsa permanência na UFMS entre 2013 e 2015

Felipe Vieira Gimenez
Carina Elisabeth Maciel

Resumo: Esta pesquisa tem como objetivo analisar a "Bolsa Permanência UFMS" na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS, campus Campo Grande/MS, como estratégia para favorecer a permanência de alunos, nos cursos de graduação presencial nos anos de 2013 a 2015. Assim, a universidade, por meio de ações que integram a Assistência estudantil, oferece aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica bolsas e auxílios, com o objetivo de permanência na referida instituição. A pesquisa é de caráter exploratório, bibliográfico e documental, apresentando como fontes relatórios e documentos institucionais. As primeiras aproximações nos levaram a identificar que a Bolsa permanência vinculada à política de assistência estudantil na UFMS se constituiu em uma estratégia política de assistência estudantil que favorece, mas não garante a permanência dos estudantes no campus universitário, por meio de bolsas e auxílios financeiros concedidos, e realiza o acompanhamento dos bolsistas que apresentam baixo rendimento nas disciplinas do curso. Conclui-se que a ação Bolsa Permanência contempla parte dos estudantes na ação, é necessário ampliar, assegurando a inclusão e aperfeiçoamento da ação no campus, para correção das distorções identificadas.

Palavras-chave: educação superior; acesso; permanência; assistência estudantil; UFMS.

Neste estudo, pesquisou-se a "Bolsa permanência UFMS" que integra as ações de Assistência Estudantil da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS, *campus*[1] Campo Grande/MS.

O objetivo da pesquisa foi analisar a bolsa permanência UFMS como estratégia para favorecer a permanência de alunos nos cursos de graduação

1 As ações da Assistência estudantil integra o Campus de Campo Grande/Cidade Universitária; Campus de Aquidauana/CPAQ; Campus do Pantanal/CPAN; Campus de Três Lagoas/CPTL; Campus de Coxim/ CPCX; Campus de Paranaíba/CPAR; Campus de Chapadão do Sul/ CPCS; Campus de Nova Andradina/ CPNA; Campus de Ponta Porã/ CPPP e o Campus de Naviraí/ CPNV.

presencial, campus de Campo Grande/MS, nos anos de 2013 a 2015. O problema da pesquisa configurou-se da seguinte forma: a bolsa permanência UFMS pode ser considerada como uma estratégia que favorece a permanência do estudante bolsista na referida instituição?

A pesquisa apresenta por justificativa a necessidade de discutir as políticas de permanência por meio de ações de Assistência Estudantil na educação superior, no campus sede da UFMS/Cidade Universitária. Tendo em vista a ampliação de ações pautadas em políticas de acesso e permanência dos estudantes bolsistas da Ação Bolsa Permanência nos cursos de graduação presencial na UFMS.

A pesquisa teve sua gênese a partir de estudos, pesquisas e discussões desenvolvidas pelo GEPPES/MB com a pesquisa em andamento: "Política de Educação Superior no Brasil Pós-LDB/1996: Impactos na Região Centro-Oeste", financiada pela FUNDECT, desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas de Educação Superior/ Mariluce Bittar (GEPPES/MB), e relacionada com a Pesquisa da Rede Universitas/Br "Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil", financiada pelo OBEDUC/CAPES/INEP e coordenado pela Professora Doutora Deise Mancebo (UERJ).

Deste modo, a pesquisa tem natureza qualitativa de caráter documental, exploratória e bibliográfica tendo como pressuposto metodológico o materialismo histórico dialético. A perspectiva dialética possibilita explicar e compreender a historicidade dos fatos. "A análise documental oferece dados necessários para a pesquisa, a partir de documentos – registros, estatísticas, diários, atas, biografias jornais, revistas, entre outros" (RODRÍGUEZ, 2004, p. 22).

A investigação se baseou nas resoluções, relatórios, leis e decretos que normatizam e regulam os programas e projetos acadêmicos atendidos pela Assistência Estudantil, o que inclui a bolsa permanência.

Com base nas leituras e no material analisado estruturou-se este trabalho em duas partes. Na primeira parte foi feita uma breve contextualização das políticas de acesso na UFMS, em seguida, analisou-se a bolsa permanência, tendo como base os levantamentos quantitativos e qualitativos realizados, o número de estudantes e bolsas concedidas.

Políticas de educação superior: acesso à graduação na UFMS

Ao propor este estudo, coloca-se como questão o acesso à educação superior, como direito e não serviço, e que os investimentos em educação são insuficientes para a garantia plena desse direito, além de, muitas vezes, não considerar as especificidades de uma política de inclusão social de tamanha relevância, assim persiste o desafio da democratização do acesso.

Nesse sentido, o esclarecimento conceitual de determinadas terminologias sobre o que se entende por acesso a educação superior e suas formas de ingresso é encontrado em planos, programas e projetos que vinculados à normatização e regulamentação de funcionamento da IES. Mostra-se compatível com a legislação em vigor, o que é acompanhada por uma expressiva ampliação do acesso, mas sabemos como ocorre o acesso à educação superior que permanece seletiva e meritocrática, correspondendo ao modelo tradicional de universidade destinada à elite, mesmo após mudanças com relação às formas de ingresso.

As políticas de regulação e supervisão da educação superior foram estabelecidas pelo MEC mediante o Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, através do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI. Nele consta orientações que deverão ser seguidas pelas IES credenciadas, ou no caso faculdades ou credenciamento de IES novas. O Art. 15 contempla como pré-requisito do processo regulatório a apresentação do PDI e o Art. 16 considera quais são os elementos mínimos constantes no documento.

Em face às novas demandas pelo capital, a administração pública da UFMS assume para seus efeitos "O desafio, porquanto, [...] em manter a organização integrada às demandas da sociedade no que diz respeito à prestação do serviço e, fundamentalmente, a sua eficácia". (UFMS, 2015, p. 9). Assim está apoiada:

> Na consolidação de uma cultura voltada para os resultados, muito requisitada na atual conjuntura da administração pública, a UFMS concebeu um modelo de gestão fortemente apoiado no planejamento estratégico e na avaliação de desempenho, perpassado, sobretudo, num contexto de mudanças culturais. (IBID, p. 9).

Neste sentido, o processo de elaboração e operacionalização deste plano seguiu um modo de avaliação expressa a uma tendência dominante de regulação e controle atribuída ao Estado e uma concepção de avaliação

institucional formativa voltada para a transformação acadêmica-crítica, defendida por representantes da comunidade acadêmica da universidade.

O PDI é elaborado para um período de cinco anos. Nessa perspectiva, em consulta ao PDI da UFMS, ele é entendido como "[...] um instrumento de planejamento de uma instituição, espaço em que se definem os objetivos e as metas de desenvolvimento para longo prazo, bem como as ações necessárias à concretização do planejamento estratégico". (PDI, 2015-2019, p. 9).

Segenreich (2005) afirma que o PDI tem suas raízes em duas atribuições definidas pela LDB, que são de competência do MEC: credenciamento e avaliação institucional (BRASIL, 1996). Como em vários outros aspectos, a LDB enunciou estas atribuições, deixando seu detalhamento operacional para regulamentação posterior.

O Plano de Desenvolvimento Institucional primeiramente é um pré-requisito para o processo regulatório dos Cursos Superiores. Desta maneira, os dispositivos legais de orientação à elaboração de PDI basicamente estão vinculados a esse processo. Entre eles destacam-se:

A Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – LDB, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e seu art. 46 faz referência ao processo de autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior. A Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Em seu art.º 3º A alínea I, traz o Plano de Desenvolvimento Institucional como um dos instrumentos para identificar o perfil e o significado de atuação da IES.

Em síntese, o PDI é o documento que identifica a instituição de educação superior no que concerne à sua filosofia de trabalho, missão, visão e cultura; demonstrando, ainda, quais são os caminhos pelos quais a instituição elegeu percorrer para se consolidar um bem público indispensável ao exercício da cidadania.

No PDI (2015-2019) o acesso aos cursos de graduação está regulamentado no art. 35 do Regimento Geral da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, aprovado pela Resolução COUN nº 78/2011. O novo Regulamento Geral dos Cursos de Graduação Presenciais da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, a Resolução nº 269, de 1º de agosto de 2013 entrou em vigor a partir do semestre letivo de 2014/1, passou pela aprovação do Conselho de Ensino de Graduação (COEG, 2013).

Assim, com relação ao ingresso poderão adentrar nos cursos de graduação da UFMS segundo o Capítulo IV e art. 18 da Resolução nº 269, as seguintes formas:

> I – portadores de certificado de conclusão do ensino médio ou equivalente que tenham sido classificados em processo seletivo específico; II – acadêmicos regulares, por transferência para cursos afins, mediante existência de vagas e por meio de processo seletivo; III – acadêmicos regulares, por transferência compulsória para cursos afins, mediante comprovação de atendimento à legislação específica; IV – portadores de diploma de curso de graduação, mediante existência de vagas e por meio de processo seletivo; V – acadêmicos regulares de outras instituições, mediante convênios ou outros instrumentos jurídicos de mesma natureza, com instituições nacionais ou internacionais; VI – portadores de certificado de conclusão do ensino médio ou equivalente, mediante convênios ou outros instrumentos jurídicos de mesma natureza firmados com outros países; VII – acadêmicos da Universidade, por movimentação interna entre cursos afins, mediante existência de vagas e por meio de processo seletivo; VIII – acadêmicos da Universidade, por permuta interna entre cursos afins, desde que satisfaçam os requisitos definidos em norma específica; e IX – portadores de diploma de curso de graduação, para complementação de estudos para fins de revalidação de diploma, desde que satisfaçam os requisitos definidos em norma específica (COEG, 2013, p. 7-8).

Entende-se que o ingresso via Sistema de Seleção Unificado – Sisu, na UFMS, é um sistema informatizado pelo qual as Instituições Públicas de Ensino Superior Federal ofertam as vagas em seus cursos a todos os alunos concluintes do Ensino Médio que tenham prestado o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). As vagas nos cursos de graduação presenciais oferecidos pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul são disponibilizadas pelo Sisu, exceto em processos seletivos especiais, conforme Termo de Adesão ao Sisu disponibilizado na página de editais. O Sisu é ofertado duas vezes ao ano, no início do período letivo. A participação no processo seletivo é gratuita e realizada totalmente pela Internet[2].

Nota-se a ampliação das formas de acesso na UFMS. Segundo Durham (1999) entende-se:

2 Informação extraída na íntegra e Disponível em: <http://preg.sites.UFMS.br/ingresso/ingresso-pelo-sisu/>. Acesso em: 06 dez. 2016.

> Por acesso não se deve entender apenas a garantia de vagas nas redes de ensino, mas a oportunidade de uma formação adequada aos interesses e necessidades das diferentes faixas etárias, assim como, nos níveis mais elevados, às necessidades da própria sociedade complexa. Incluem-se, nesta concepção, tanto as demandas do mercado de trabalho como as necessidades de formação de lideranças científicas e tecnológicas, artísticas e culturais, políticas e intelectuais, empresariais e sindicais (DURHAM, 1999, p. 233)

Atualmente, o SiSU domina o ingresso nos cursos de graduação. Só há vestibular para os cursos de Música, Educação no Campo (Procampo), cursos de Educação a Distância e, apesar de não ser um curso de graduação ainda, o curso de Licenciatura Intercultural Indígena (Prolind).

Tabela 11: Processos seletivos ocorridos na UFMS entre 2013-2015

Ano e Semestre	Processo Seletivo	Edital
	Vestibular EaD – Parfor[1]	46/2013
	Vestibular EaD – UAB	33/2013
	SISU	210/2012
2013/1	Movimentação	6/2013
	Transferências	36/2013
	Portador	70 e 79/2013
	SISU	141/2013
2013/2	Movimentação	145/2013
	Transferências	169/2013

1 Segundo Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com a finalidade de fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação – PNE, aprovado pela Lei nº 13.005, de 24 de junhode 2014, e com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19>. Acesso em: 26 dez. 2016.

Ano e Semestre	Processo Seletivo	Edital
2014/1	SISU	311/2013
	Movimentação	224/2013
	Transferências	240/2013
	Portador	10/2014
	Vestibular EaD – Parfor	245/2013
	Vestibular EaD – UAB	242/2013
2014/2	SISU	82/2014
	Movimentação	56/2014
	Transferências	78/2014
	Portador	89/2014
	Vestibular Prolind	4/2015
	Vestibular de Música	220/2014
	Vestibular Procampo	161/2014
2015/1	SISU	1/2015
	Movimentação	162/2014
	Transferências	168/2014
	Portador	222/2014
2015/2	SISU	72/2015
	Movimentação	54/2015
	Transferências	65/2015
	Portador	93/2015

Fonte: DIRA/PREG/UFMS – Divisão de Apoio a Regulação e Avaliação.

Nota-se que a UFMS passa por uma diversificação em seus processos seletivos, no atendimento via vestibular, transferência, movimentação, portador de diploma e SiSU. A resolução do Conselho Universitário nº 26, de 7 de maio de 2009, aprovou a partir do ano de 2011, a adesão total da Universidade ao Sistema de Seleção Unificada. Para o Vestibular de Verão 2010 foi adotado o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como primeira fase (PDI, 2010-2014).

Dessa forma, com as mudanças ocorridas desde sua instituição e operacionalização cujo objetivo inicial era avaliar o Ensino Médio, sua estrutura e finalidade foram alteradas, pois, em 2009, criou-se o SiSU instituído pela Portaria Normativa MEC nº 2, de 26 de janeiro de 2010, com o objetivo de selecionar estudantes a vagas em cursos de graduação, disponibilizadas pelas instituições públicas e gratuitas de educação superior que, por meio dela, participam. Assim, no mesmo ano aconteceu a edição do exame, chamado de Novo Enem, instituído pela Portaria Normativa nº 109 de 27 de maio de 2009.

Segundo Machado (2012, p. 13):

> O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), criado em 1998, ao longo de uma década de sucessivas reedições, tem se tornado um importante instrumento de avaliação, uma vez que, atualmente, seus dados são utilizados com as seguintes finalidades: acesso ao ensino superior nas universidades públicas, financiamento (Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES) para estudos em universidades particulares, critério de concessão de bolsas de estudo em universidades privadas (Programa Universidade para Todos – PROUNI), certificação de conclusão do Ensino Médio (EM), além da seleção para o mercado de trabalho que está prevista nos seus fundamentos. Tais finalidades demonstram a abrangência do exame e fazem refletir sobre sua função dentro da política de reforma do EM.

Observa-se que o Enem passou por uma ampla reforma. Mesmo considerando que ele se tornou um importante mecanismo de acesso a educação superior, por meio de diferentes processos, não deixa de ser um instrumento de avaliação, certificação e seleção para o mercado de trabalho.

Machado (2012) destaca que o pressuposto desta avaliação, além de servir como melhoria da qualidade da educação, revela outras questões: "[...] o documento analisado revela que o Enem, em seu nascedouro, constituía uma experiência que visava muito mais ser uma alternativa de acesso à educação superior e a cursos profissionalizantes pós-ensino médio" (MACHADO, 2012, p. 91). Observa-se que, mais do que avaliar e selecionar, o Enem também implantou uma reestruturação no Ensino Médio. O próximo item discutirá a política de Assistência Estudantil na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS, campus Campo Grande/MS, oferecido aos estudantes, por meio da "Bolsa Permanência UFMS", haja vista que consiste em estratégia de estabilidade do aluno bolsista na referida instituição.

A bolsa permanência e os estudantes atendidos pela ação, entre 2013 e 2015

Assim, pensar nos programas e ações implementadas nos últimos anos, no contexto das Universidades Federais Brasileiras, que correspondem às demandas de acesso e permanência na educação superior, é também apontar as relações e a efetivação das políticas a partir de um programa ou ação específica e os resultados.

A política de permanência está condicionada a outros fatores e condicionantes externos e internos que são inerentes ao contexto do estudante e que segundo Maciel, Silva e Veloso (2015, p. 265) "[...] cumpre assinalar o entendimento expresso em documentos nacionais de que a permanência do estudante na educação superior associa-se a investimentos na assistência estudantil".

Nesse sentido, sabe-se que cada universidade pública federal integra e recebe financiamentos de determinados programas do MEC que, na maioria dos casos, não levam em consideração os reais direitos e necessidades do seu público, ou seja, os seus estudantes.

Nesse entendimento, Cordeiro (2015) entende a permanência como uma política institucional, um compromisso que a instituição assume para evitar/diminuir a evasão de estudantes e que precisa ir além da mera preocupação com números e criar um espaço de relações na universidade, que leve em conta a diversidade e a diferença que constituem o perfil dos/as estudantes, de modo que desempenhe sua função social de promoção e exercício da cidadania.

A UFMS busca redimensionar as ações desenvolvidas, implementando programas existentes e implantando novas ações a partir das áreas estratégicas e linhas temáticas definidas no PNAES, mas é um processo que não apenas se efetiva no acesso à educação superior gratuita. Há necessidade de criação de mecanismos que viabilizem a permanência e a conclusão de curso, reduzindo os efeitos das desigualdades apresentadas por um conjunto de estudantes provenientes de segmentos sociais menos favorecidos e que apresentam dificuldades concretas de prosseguirem sua vida acadêmica com sucesso.

Nesse contexto, aponta-se a ação Bolsa Permanência na UFMS, essa seleção objetiva inserir os estudantes regularmente matriculados nos cursos de graduação presencial da UFMS nas ações da assistência estudantil com vistas à promoção de sua permanência. As modalidades de auxílios, bolsas e subsídios a serem concedidas podem ser descritas a seguir.

A Bolsa Permanência consiste no repasse financeiro no valor de R$400,00 ao acadêmico em situação de vulnerabilidade socioeconômica, de forma a contribuir com as suas despesas básicas durante o período de graduação na Universidade. O acadêmico beneficiado deverá cumprir carga horária de 12 horas semanais em atividades de ensino, pesquisa ou extensão (UFMS, 2015).

Segundo estudos de Borsato (2015), a Assistência Estudantil, no período anterior ao PNAES, ficou marcada pelas ações pontuais, as quais muitas delas, para sua realização, dependiam das parcerias estabelecidas com as fundações de apoio ou empresas, como é o caso da Bolsa-Alimentação e do Auxílio-Moradia. Em virtude dos escassos recursos e, em consequência disso a oferta de poucas vagas, as ações eram focalizadas em atender o público com menor renda familiar e era nisso que se concentrava o trabalho dos poucos assistentes sociais, fazer a seleção dos acadêmicos.

Com a chegada dos recursos do PNAES, novas ações foram organizadas no *campus* da UFMS, dentre estas, a ação denominada – Bolsa Permanência. No regulamento da ação dessa bolsa, Resolução nº 64, de 27 de novembro de 2012, é esclarecida a sua natureza e finalidade[3].

A ação Bolsa Permanência foi criada em substituição a Bolsa de Trabalho Interno, por meio da Resolução nº 31, de 8 de julho de 2008. Sua finalidade é contribuir financeiramente com o acadêmico de forma que este possa custear suas despesas pessoais de alimentação e moradia. Os valores estabelecidos eram de 59% do salário mínimo para os acadêmicos da Cidade Universitária e 72,6% do salário mínimo para os demais campi. Essa diferença era justificada pela existência de transporte coletivo 100% gratuito em Campo Grande (BORSATO, 2015).

Com a Bolsa Permanência, os acadêmicos precisariam cumprir doze horas semanais em projetos de ensino, pesquisa e extensão, escolhidos pelos acadêmicos de acordo com o seu perfil e interesse. Em 2012, ocorreram mais duas alterações na resolução da Bolsa Permanência. A primeira, Resolução do COUN, nº 9, de 2 março de 2012, alterou o valor das bolsas, que passaram a ter como referência os valores das bolsas correspondentes pagas pelas agências oficiais de fomento à pesquisa no país, CAPES e CNPq, qual seja o valor de 400,00 reais.

3 Disponível em: http://preae.sites.UFMS.br/coordenadorias/assistencia/apoio-e-assistencia-academica/bolsa-permanencia/ (resolução Coun nº 64, de 27de novembro de 2012).

FAENG – Faculdade de Engenharias, Arquitetura e Urbanismo e Geografia			2013	2014	2015
SEDE	1	Geografia-Bacharelado	02	02	04
	2	Arquitetura e Urbanismo – Bacharelado	10	09	09
	3	Engenharia Ambiental-Bacharelado	04	10	10
	4	Engenharia Civil-Bacharelado	06	12	08
	5	Engenharia de Produção-Bacharelado	09	11	10
	6	Engenharia Elétrica-Bacharelado	12	17	16
	UFMS		43	61	57
	INFI – Instituto de Física				
	1	Física-Licenciatura	12	15	15
	INMA – Instituto de Matemática				
	1	Matemática-Licenciatura	28	25	18
	INQUI – Instituto de Química				
	1	Química-Bacharelado em química tecnológica	06	13	09
	2	Química-Licenciatura	04	18	06
	UFMS		50	71	48
	TOTAL		395	494	362

A seleção dos estudantes é realizada por meio de um processo seletivo publicado na página oficial do site da Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis – PREAE. As ações de assistência estudantil, como modalidade, número total, valor e campus atendidos constam nos editais e obedecem às seguintes etapas:

> I – análise do formulário socioeconômico e da documentação; e II – entrevista ou visita domiciliar, caso haja necessidade. Art. 12. A seleção será realizada pelos profissionais de Serviço Social vinculados

> à Divisão de Assistência Acadêmica/DIAA/CAE/Preae e, nos Câmpus, pelos profissionais de Serviço Social vinculados à Comissão Permanente de Apoio e Assistência Acadêmica (CPAC). Art. 13. Os acadêmicos serão classificados em ordem decrescente, conforme critérios de classificação, e serão contemplados em número igual ao do número de Bolsas publicadas em Edital. (UFMS, 2015, p. 5-6).

No Quadro 1 a seguir, é identificado por ano, curso de graduação e unidade acadêmica dos estudantes atendidos pela ação bolsa permanência na UFMS (sede) no período entre 2013 e 2015.

Quadro 1: Número de estudantes por curso e unidade acadêmica atendidos na ação Bolsa permanência UFMS campus Campo Grande nos anos 2013-2015

CAMPUS CAMPO GRANDE – GRADUAÇÃO PRESENCIAL					
	CCHS – Centro de Ciências Humanas e Sociais		ANO		
			2013	2014	2015
SEDE	1	Pedagogia-Licenciatura	26	18	07
	2	Ciências Sociais-Bacharelado	15	14	16
	3	Comunicação Social-Habilitação em jornalismo	12	15	16
	4	Psicologia-Bacharelado	10	16	17
	5	Letras-Licenciatura-Habilitação em português/inglês	07	04	02
	6	Letras-Licenciatura-Habilitação em português/espanhol	03	05	05
	7	História-Licenciatura	05	06	04
	8	Educação Física-Licenciatura	05	08	05
	9	Artes Visuais-Bacharelado-Hab. Em artes plásticas.	07	19	09

CAMPUS CAMPO GRANDE – GRADUAÇÃO PRESENCIAL					
	10	Artes Visuais-Licenciatura-hab. Em artes plásticas	22	28	12
	11	Ciências Econômicas-Bacharelado	05	09	04
	12	Filosofia-Licenciatura	06	04	03
	13	Música – Licenciatura	03	01	-
UFMS			**126**	**147**	**100**
CCBS – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde					
SEDE	1	Nutrição-Bacharelado	18	18	18
	2	Fisioterapia-Bacharelado	27	25	19
	3	Enfermagem-Bacharelado	17	33	29
	4	Ciências Biológicas-Bacharelado	14	18	05
	5	Ciências Biológicas– Licenciatura	07	07	01
	6	Farmácia-Bacharelado	14	11	05
	UFMS		97	112	77
	ESAN – Escola de Administração e Negócios				
	1	Administração-Bacharelado	07	05	01
SEDE	FACOM – Faculdade de Computação				
	1	Análise de Sistemas-Bacharelado	01	04	02
	2	Análise e Desenvolvimento de Sistemas-(tecnológico)	01	03	02
	3	Ciência da Computação-Bacharelado	12	11	11
	4	Engenharia de Computação-Bacharelado	07	09	12
	5	Redes de Computadores-(tecnológico)	03	-	-

CAMPUS CAMPO GRANDE – GRADUAÇÃO PRESENCIAL					
	UFMS		24	27	27
	FADIR – Faculdade de Direito				
	1	Direito-Bacharelado	05	13	10
	FAMED – Faculdade de Medicina				
	1	Medicina-Bacharelado	03	-	-
	FAMEZ – Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia				
	1	Zootecnia-Bacharelado	23	31	17
	2	Medicina Veterinária-Bacharelado	10	15	17
	FAODO – Faculdade de Odontologia				
	1	Odontologia-Bacharelado	07	12	08

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados disponibilizados pela PREAE/UFMS/DIAA.

O Quadro 1 registra o número de estudantes por curso e unidade acadêmica atendidos na ação Bolsa permanência UFMS campus Campo Grande (cidade universitária), o número de acadêmicos atendidos em 2013 com a bolsa permanência foram de 395 (trezentos e noventa e cinco) estudantes. Em 2014 foram 494 (quatrocentos e noventa quatro) e em 2015, 376 (trezentos e setenta e seis) estudantes, ou seja, todos os bolsistas no ano de 2015 tiveram suas bolsas renovadas, pois neste ano não houve processo seletivo para seleção de novos bolsistas, apenas edital de renovação.

Com relação aos cursos, observa-se que a bolsa permanência abrangeu, entre 2013 e 2015, 40 cursos de graduação presencial. O total de cursos na universidade de graduação presencial e EAD representam 68 cursos. Há um mesmo curso que oferta matrícula para diferentes períodos como, por exemplo, noturno, integral e EAD. O mesmo curso também pode ser na modalidade bacharelado, licenciatura e tecnológico.

A unidade de maior alcance de bolsas concedidas está nas Ciências Humanas e Sociais – CCHS que totalizou 126 bolsas concedidas aos estudantes

em 2013, em 2014 com 147, e em 2015 como houve apenas edital de renovação totalizou-se 100 bolsas concedidas, à média calculada ficou em 30%.

Há cursos em que o número de estudantes beneficiados é superior, o que representa maior demanda, é o caso dos cursos de Pedagogia (Licenciatura), Ciências Sociais (Bacharelado), Comunicação Social (Habilitação em jornalismo), Psicologia (Bacharelado) e Artes Visuais (Licenciatura com habilitação em artes plásticas). Destes cinco cursos apenas dois são de licenciaturas, dois são bacharelados e outro habilitação em jornalismo. A jornada destes cursos identificados é integral (matutino e vespertino).

A segunda unidade com maior quantidade de bolsistas é o Centro de Ciências Biológicas e da Saúde – CCBS que registrou 97 acadêmicos em 2013, 112 acadêmicos em 2014 e 77 acadêmicos em 2015, a média estimada é de 23%.

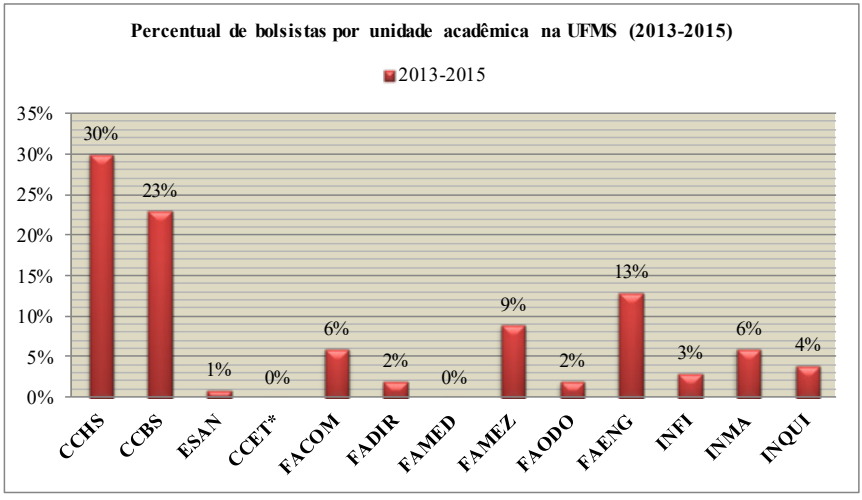
A terceira unidade que representa um quantitativo de estudantes bolsistas é a FAENG em 2013, 43 acadêmicos, 2014 com 61 e em 2015, 57 bolsas renovadas, a média desta faculdade ficou em 13%. Os institutos registraram respectivamente 50 bolsistas em 2013, para 71 em 2014 e em 2015, 48 estudantes, a média somada é de 13%.

O curso de medicina em 2013 contava com três bolsistas em 2014 e em 2015 não apareceu nenhum, e como não houve acesso aos desligamentos do período de 2013, não foi constatado o motivo. A tabela a seguir registra uma síntese da bolsa permanência com relação à unidade acadêmica e o percentual, fazendo uma média no triênio analisado.

Segundo os dados do Gráfico 01, Centros (CCHS e CCBS) totalizam 53% dos bolsistas, ou seja, mais da metade dos estudantes estão concentrados nos cursos das áreas humanas e biológicas. As faculdades (FACOM, FADIR, FAENG, FAODO, FAMEZ e FAMED) agrupam 32% do total, e os institutos (INFI, INMA e INQUI) são minoria, apenas 13% dos bolsistas. A ESAN aparece com 1%, haja vista que integra um curso de graduação presencial, o curso de Administração (Bacharelado).

Vale ressaltar que, no ano de 2015, ocorreu um edital de seleção para o auxílio emergencial na UFMS, que é um repasse financeiro correspondente ao valor vigente da Bolsa Permanência da UFMS. Esse auxílio é uma ação que foi aprovada no ano de 2014 e destina-se, prioritariamente, aos acadêmicos do primeiro semestre dos cursos de graduação presencial, moradores de cidade diferente da localização do Campus correspondente ao seu curso, com incapacidade de suprir as necessidades básicas, principalmente nos aspectos de moradia e alimentação.

Gráfico 01: Percentual de bolsistas por unidade acadêmica na UFMS (2013-2015)



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados disponibilizados pela PREAE.
* Centro extinto em 2013.

A bolsa permanência apresenta, como requisito para o seu recebimento, que o graduando deva possuir renda per capta de até um salário mínimo vigente; não receber benefício/bolsa da UFMS ou outra bolsa paga por programas oficiais com a mesma finalidade; e ter sido aprovado na análise feita pela equipe técnica. Em consulta ao edital de seleção, Preae nº 45 de 22 de outubro de 2015, só na cidade universitária foram 135 inscritos para 84 vagas para auxílio emergencial.

Em consulta ao Relatório de Gestão (2015) da universidade, foram atendidos 449 acadêmicos por meio da ação de Auxílio Emergencial, o que corresponde, aproximadamente, 200% a mais que a meta estabelecida. O quantitativo previsto era de 43 e o realizado foi de 449, soma que registrou todo o campus da UFMS.

No mesmo relatório, justifica-se que esse evento ocorreu devido à ausência dos processos seletivos no ano de 2015, em função da greve, que resultou em uma migração dos acadêmicos em vulnerabilidade para a ação Auxílio Emergencial.

Percebe-se que novas ações devem ser realizadas referentes à assistência estudantil, à permanência desses estudantes na universidade e à efetiva conclusão do curso. As justificativas para este fato são marcados pela exclusão,

transferência seja voluntária ou compulsória e a não a renovação, isto é, o que de fato tem desmotivado estes jovens a não permanecerem na universidade.

A Ação Bolsa Permanência UFMS não é cumulativa com outras Bolsas oferecidas pela UFMS ou pagas por programas oficiais com a mesma finalidade, conforme Resolução (Coun) nº 64, de 27 de novembro de 2012. Torna-se cumulativa com o Suporte Instrumental/Kit na Cidade Universitária e, nos Campus, a Ação Bolsa Permanência UFMS é cumulativa com o Auxílio-Alimentação.

Dos requisitos para participação, o estudante deve atender os seguintes: estar regularmente matriculado em curso de graduação presencial; possuir renda per capita inferior a um salário mínimo e meio nacional vigente e estar cursando a primeira graduação.

Vale destacar que um dos objetivos das ações da assistência estudantil na UFMS é elevar o alcance do acompanhamento de acadêmicos atendidos pela Assistência Acadêmica. Com relação a este objetivo, destacam-se alguns dados pertinentes com relação à política de acompanhamentos dos bolsistas da bolsa permanência na universidade que, no ano de 2014, eram 734 estudantes beneficiários das ações Bolsa Permanência.

Para permanecer na ação, o estudante deve obter aprovação em, no mínimo, 70% das disciplinas matriculadas durante a vigência do benefício, no caso da Bolsa Permanência, e 50% de aprovação das disciplinas matriculadas, no caso do Auxílio Alimentação.

No ano de 2015, dos 390 acadêmicos contemplados com as Ações Bolsa Permanência e Auxílio Alimentação foram convocados para o acompanhamento, e destes, 358 foram acompanhados, o que significou um percentual de 92% em relação aos convocados.

Com fundamento em Silva (2015, p. 55):

> Assim, pode-se interpretar que, salvo situações determinadas, a permanência independe da assistência estudantil. Por sua vez, a assistência estudantil atrela-se à permanência por almejá-la e nela justificar-se. Quer dizer, assistência estudantil é essencial para a permanência, considerando os casos de carência material; por conseguinte, ações gerais qualificadoras de ensino-aprendizagem são importantes para todos, podendo também incidir na decisão de permanência.

Os conceitos presentes nos documentos da UFMS leva a uma reflexão sobre o sentido e alcance das políticas de permanência, cujos ideais se apresentam nos documentos oficiais e relatórios de gestão da universidade. Apresenta-se os princípios de uma universidade e assim problematiza as políticas de permanência, que expõe suas contradições e não garante a permanência, mas que cria estratégias para favorecer, estimular e incentivar financeiramente, ao mesmo tempo que também mascara outro problema social, a desigualdade, e não garante a integração social e nem se preocupa com as singularidades dos seus indivíduos.

É preciso pensar em políticas de permanência de maior alcance social, que visam limitar os efeitos da meritocracia reforçada pela organização institucional, que ignora as desigualdades sociais dos acadêmicos, levando à manutenção ou mesmo acentuação dessas diferenças, pois trata os mais pobres economicamente com maior rigor, controle e exclusão. Apresentam suas contradições e não garantem a permanência, ao mesmo tempo em que favorecem, suprindo dos estudantes o necessário para permanecer, e concedem privilégios a outros.

Considerações finais

As políticas para acesso/ingresso dos estudantes na UFMS possuem suas modalidades e apresentaram mudanças no processo de seleção, passando do tradicional vestibular para o Enem e SiSU.

Os motivos que promovem o vínculo acadêmico são mediante a sua matrícula, mas ao mesmo tempo identifica-se no contexto da política local e nacional sua fragilidade e insuficiência diante da demanda de estudantes que precisam de condições para permanecer no curso.

Dessa forma, a assistência estudantil tem o papel de mobilizar recursos de forma a garantir a permanência e o percurso dos estudantes socialmente diferenciados no processo de formação profissional, o que desmascara a assistência como prática dirigida a grupos minoritários ou atendimento individual/coletivo. As ações estão voltadas a um público específico com determinantes que selecionam, priorizam e financiam determinadas áreas em detrimento de outras emergenciais.

As primeiras aproximações levaram a identificar que a permanência tem relação com os objetivos da política de assistência ao estudante na universidade, sendo a mesma voltada para inclusão social e de direito social.

Persiste, como desafios, mais estudos e reflexões apontadas até o presente momento que inquietam para uma investigação que possa direcionar a elementos de produção de conhecimento e entender as dinâmicas do capitalismo, das reformas universitárias e o papel do Estado dentro das políticas educacionais na sociedade moderna no século XXI, frente à assistência estudantil como política de estado e de direito social dos estudantes na universidade brasileira.

Conclui-se que a permanência é caracterizada, nesta pesquisa, como uma estratégia de uma política de assistência estudantil que favorece, mas não garante a permanência dos estudantes no campus universitário por meio de bolsas e auxílios financeiros concedidos. Assim também fortalece a política local, realizando o acompanhamento dos bolsistas com baixo rendimento nas disciplinas do curso e reprovações.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 2007.

BORSATO, F. P. **A configuração da assistência estudantil na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul após a implantação do PNAES.** 2015. Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Política Social – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015).

CORDEIRO, M. J. de J.; CORDEIRO, A. L. A. Estratégias de permanência de estudantes na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). In: XXIII Seminário da rede Universitas/Br Políticas de Educação Superior no Brasil: a expansão privado-mercantil em questão. **Anais eletrônicos**... Belém/PA, 20 a 23 de maio de 2015. p. 831-851. Disponível em: <http://www.obeduc.uerj.br/arquivos/AnaisRedeUniversitas2705.pdf> Acesso em: 29 jan. 2016.

DURHAM, E. R**. A educação no Governo de Fernando Henrique Cardoso**. Tempo Social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, p. 231-254, out. 1999.

MACHADO, P. H. A. **O ENEM no contexto das políticas para o ensino médio**. Cáceres/MT: UNEMAT, 2012.

MACIEL, C. E.; SILVA, M. das G. M. da; VELOSO, T. C. M. A. Assistência Estudantil: a evolução de uma política pública e os significados no contexto da Educação Superior. In: SOUSA, J. V. (Org.). **Expansão e avaliação da educação superior brasileira**: formatos, desafios e novas configurações. Brasília: Fino traço, 2015. p. 255-276.

RODRÍGUEZ, M. V. A pesquisa documental e o estudo histórico de políticas educacionais. **O Guardador de Inutensílios**, Campo Grande, v.7, p. 17-30, 2004.

SILVA, M. G. M., NOGUEIRA, P. S. Permanência na Educação Superior: traçado dos estudos e faces da realidade. **Educação em Foco**. Belo Horizonte: UEMG. Ano 18. n. 26, dez. p. 43-68. 2015.

SEGENREICH, S. C. D. **PDI:** proposta de plano de trabalho. Rio de Janeiro, 2002. Documento de trabalho.

UFMS. **Decreto nº 5.773 de 09 de maio de 2006**. Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2019. Campo Grande: Ufms, 2015. 202 p. Disponível em: <http://www.pdi.UFMS.br/>. Acesso em: 24 jul. 2015.

_____. **Resolução nº 269, de 1º de agosto de 2013**. Regulamento Geral dos Cursos de Graduação Presenciais da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande: 2013.

_____ . **Relatório de Gestão da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.** Exercício 2013. (Pró-reitoria de Planejamento). Campo Grande: 2016.

_____ . **Relatório de Gestão da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.** Exercício 2014. (Pró-reitoria de Planejamento). Campo Grande: 2015.

_____ . **Relatório de Gestão da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.** Exercício 2015. (Pró-reitoria de Planejamento). Campo Grande: 2016.

Adaptação à universidade: dificuldades e estratégias de permanência de estudantes oriundos de escolas públicas

Hellen Cristina Xavier da Silva
Maísa Aparecida de Oliveira
Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes

Resumo: O presente estudo objetivou analisar a permanência de estudantes dos cursos do Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), oriundos de escolas públicas, visando compreender as principais dificuldades e estratégias dos estudantes para se adaptarem ao campo científico. Como referencial teórico foram utilizadas as contribuições de Pierre Bourdieu. Para a coleta de dados foi utilizado questionário on-line e entrevistas semiestruturadas. Devido a suas origens sociais e familiares, os estudantes oriundos de escolas públicas têm em suas trajetórias acadêmicas a influência de uma herança familiar e capital cultural pouco relacionados com o campo científico. A principal dificuldade de adaptação aos estudos universitários ocorre pela falta de orientação e apoio acadêmico, ou seja, há a ausência da permanência pedagógica. Entre as estratégias de permanência, se destaca o alongamento do curso, a aceitação dos próprios limites e a troca de informações e apoio entre os colegas para acompanhar as exigências do cotidiano acadêmico. As estratégias são escolhas e atitudes individuais, pois os participantes da pesquisa não identificaram um respaldo da universidade na superação de suas dificuldades.

Palavras-Chave: Permanência Estudantil; Ensino Superior Público; Capital Cultural; Habitus; Política Educacional.

A temática deste estudo se insere no contexto da expansão da Rede Federal de Ensino Superior Brasileiro, a partir de 2003, com a implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). O objetivo do Reuni consiste em ampliar o acesso e a permanência na educação superior.

Em consonância com o Reuni, a promulgação da Lei nº 12.711/2012, conhecida como a Lei de Cotas, visou favorecer o acesso das camadas populares à universidade. A partir desta lei, grupos de baixa renda e/ou

negros começam a ter maior acesso, por meio de reserva de vagas, ao ensino superior, que tradicionalmente era majoritariamente branco e elitista (RISTOFF, 2014). Contudo, o ingresso agora reservado por lei não é o suficiente para garantir a permanência dos estudantes de baixa renda e/ou negros nas universidades.

Dessa forma, o objetivo desse estudo consiste em analisar a permanência de estudantes dos cursos do Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), oriundos de escolas públicas, visando compreender as principais dificuldades e estratégias dos estudantes para se adaptarem ao campo científico.

Consideramos como referencial teórico as contribuições do sociólogo Pierre Bourdieu. Em suas análises, o autor nos auxilia a compreender a relação entre os agentes e as instituições. Ao se tratar da educação, Bourdieu (1998) se destaca por desmistificar a ideologia meritocrática associada ao dom, defendendo que o desempenho escolar está relacionado com a origem e com uma bagagem cultural construída socialmente. Nesse sentido, a teoria elaborada por Bourdieu, em especial os conceitos de campo, *habitus*, *ethos*, capital social e cultural proporcionaram embasamento para a análise da adaptação de estudantes oriundos de escola pública, vivenciadas no cotidiano acadêmico. Também consideramos as recentes pesquisas sobre acesso e permanência no ensino superior, dialogando com os dados obtidos nesta pesquisa.

O estudo foi desenvolvido por meio de questionários on-line enviados para os estudantes matriculados nos dois últimos períodos dos cursos do Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Campus São Carlos. O questionário foi composto por questões objetivas sobre a permanência dos estudantes na universidade, relacionadas às condições socioeconômicas e aos elementos que trouxeram maiores dificuldades de adaptação. Tal critério de seleção da amostra foi necessário para a compreensão das trajetórias acadêmicas, percurso que os estudantes percorrem a partir de seu ingresso na universidade até a proximidade de sua conclusão nos cursos escolhidos, dos estudantes na UFSCar. Além disso, a escolha pelo CECH ocorreu por ser o Centro de Ciências da UFSCar com maior número de estudantes oriundos de escolas públicas e que usufruíram das ações afirmativas, de acordo com a pesquisa de Oliveira (2014).

Em um segundo momento, realizamos entrevistas semiestruturadas com seis estudantes que responderam os questionários on-line, a fim de aprofundar as questões levantadas nos questionários sobre a adaptação à

universidade, bem como identificar as estratégias de atuação que auxiliaram os estudantes a superarem os entraves do cotidiano acadêmico.

A permanência e adaptação dos estudantes no ensino superior têm sido discutidas, frequentemente, em diversas universidades públicas, principalmente a partir da Lei de Cotas. Com o novo público a ser atendido, atuar com a diversidade cultural e econômica é um desafio que deve ser enfrentado pelas instituições de educação superior para que não corram o risco de reforçar as desigualdades sociais. Ressaltamos que esse desafio se faz presente no compromisso social da universidade, enquanto produção de conhecimento, exercício da crítica e contribuinte para o desenvolvimento da sociedade.

Apresentamos a seguir os resultados parciais do estudo, ainda em desenvolvimento, destacando as principais dificuldades e estratégias evidenciadas pelos estudantes entrevistados para sua permanência no campo universitário.

O campo científico e a permanência universitária

As contribuições teóricas de Pierre Bourdieu (2004) nos auxiliam a compreender o campo científico e porque a inserção de estudantes de camadas populares na universidade pode não ser uma situação simples.

As universidades, enquanto produtoras de conhecimento são entendidas por Bourdieu como campo científico. Nesse espaço de relações, a luta que se trava é em busca da autoridade (ou de competência) científica. Como explica Bourdieu (1983, p. 122):

> O campo científico, enquanto sistema de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores) é o lugar, o espaço de jogo de uma luta concorrencial. O que está em jogo especificamente nessa luta é o monopólio da autoridade científica definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social; ou, se quisermos, o monopólio da competência científica, compreendida enquanto capacidade de falar e agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado.

Assim, as ações e avaliações que permeiam o ensino superior estão voltadas às autoridades (competência) científicas, o que Bourdieu (1983) denomina de capital científico, ou seja, capital social específico do campo científico.

Como, a priori, os estudantes que entram nas universidades não detêm capital científico, o capital cultural e o *ethos*[1] podem fazer a diferença no campo. O capital cultural é a bagagem de cultura transmitida principalmente pela família, mas também recebe influências ao longo da educação básica, das viagens e dos cursos realizados. Dessa forma, os discentes chegam ao ensino superior com um capital cultural que é usado para diferenciá-los e hierarquizá-los segundo o bem cultural que esses estudantes produzem, apreciam e consomem (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004).

Bourdieu (1998, p. 42) salienta que "a ação do meio familiar sobre o êxito escolar é quase exclusivamente cultural", não sendo a renda o fator determinante para o bom desempenho do educando. No entanto, é comum encontrar baixa escolaridade nas famílias das classes populares. Assim, os filhos de pais graduados possuem um capital cultural que lhes permite identificar na universidade uma continuidade dos processos e vivências familiares, favorecendo o sucesso escolar do estudante. Já os filhos de pais analfabetos e de camadas populares não possuem a mesma bagagem cultural e social; de maneira geral, detêm linguagens e conhecimentos diferenciados do que são esperados pela universidade, sendo, muitas vezes, negligenciados por tal instituição.

Pesquisas sobre a permanência universitária, como a de Oliveira e Melo-Silva (2010) referem-se ao capital cultural como elemento essencial na dificuldade de alunos oriundos de escolas públicas se adaptarem à educação superior. Muitos desses estudantes não têm pais com formação superior e as condições econômicas e culturais são desfavorecidas, o que, segundo os autores, prejudica a formação acadêmica dos estudantes.

Além do capital cultural, o *ethos* também é um reforço para diferenciar os estudantes na busca do capital científico. Bourdieu (1998, p. 41) define o *ethos* como um "sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar". Dessa forma, a união da bagagem cultural e das atitudes frente à escolarização é o que diferencia os estudantes diante do campo científico, com uma tendência à desvantagem para os estudantes de camadas populares.

Para Bourdieu e Passeron (1975), no interior da instituição escolar se exige não apenas o conteúdo escolar, mas um *habitus* escolar. Os estudantes

1 O *ethos* é um conceito de Bourdieu utilizado para se referenciar aos valores, atitudes e posturas diante do capital cultural e da instituição escolar (BOURDIEU, 2012).

precisam se comportar e agir de uma determinada forma legitimada pelo campo científico, inculcando-lhes um novo *habitus*. Novamente, percebe-se a influência da família e da origem sobre o desempenho acadêmico dos estudantes, pois os filhos de pais graduados já detêm o *habitus* esperado pelo campo científico, facilitando a fruição no ensino superior e possibilitando a desigualdade de êxito, como destacado por Nogueira e Nogueira (2015) ao se referirem aos estudos de Bourdieu e Passeron:

> [...] a escola não apenas valoriza a posse da cultura dominante, mas valoriza ainda uma certa forma de se relacionar com ela (marcada pela espontaneidade, desenvoltura, naturalidade), forma que é típica daqueles que a adquiriram precocemente, em seu meio social de origem, e inexistente entre aqueles que a receberam tardiamente e por meio de processos formais de aprendizagem (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2015, p. 53).

Considerando que os estudos de Bourdieu demonstram que a dificuldade nos conteúdos escolares, vivenciados muitos estudantes, não está relacionado ao dom, aptidão ou inteligência, mas a fatores externos aos alunos, que influenciam suas trajetórias acadêmicas. As dificuldades sentidas são elementos que interferem na permanência desses estudantes na universidade.

Nunes e Veloso (2015) reconhecem a importância de dar atenção maior para a permanência universitária para auxiliar os estudantes oriundos de escolas públicas no campo científico. Segundo as autoras, a permanência dos estudantes universitários pode ser entendida como: "aquela que garante a efetivação dos estudos com apoio estudantil, qualidade no ensino e todos os elementos que constituem um ambiente apropriado para o êxito no percurso acadêmico até a integralização do curso" (NUNES; VELOSO, 2015, p. 817).

Cordeiro e Cordeiro (2015) defendem que há uma necessidade de aprofundar a concepção de permanência universitária, ampliando a dimensão econômica para a pedagógica e também cultural, como identificado pelas autoras:

> [...] apesar de as questões socioeconômicas serem as mais citadas quando se trata de permanência na educação superior, outros fatores têm implicado, tanto pedagógicos como culturais, por exemplo, quando se fala do currículo, da formação permanente da comunidade universitária como um todo e da criação de espaços de discussão sobre a questão étnico-racial (CORDEIRO; CORDEIRO, 2015, p. 844).

Veloso e Maciel (2015) também acentuam que a permanência é um grande desafio para o acesso, pois existem diversas variáveis presentes entre o

ingresso e a conclusão na educação superior. As autoras afirmam que a medição da permanência universitária é feita ao conhecer o cotidiano dos estudantes, identificar as dificuldades e os conflitos que prejudicam a formação acadêmica. Embate esse que os estudantes cotistas "travam cotidianamente num ambiente acadêmico, ambiente este histórica e socialmente projetado para outra clientela" (CORDEIRO; CORDEIRO, 2015, p. 840). A universidade deve se preocupar com os "muitos fatores que emergem do cotidiano universitário e provocam a universidade a criar e executar políticas de permanência que levem em conta a diversidade e a diferença [...]" (CORDEIRO; CORDEIRO, 2015, p. 835).

Com as pesquisas voltadas para os estudantes, as novas propostas para a permanência se tornam mais significativas, uma vez que surgiram dos próprios cotistas. Ainda assim, Cordeiro e Cordeiro (2015) salientam que quando há ações de permanência também diminui o índice de evasão, tanto para cotistas como não-cotistas.

Portanto, para obter uma compreensão mais profunda sobre a permanência na educação superior, é preciso conhecer a realidade dos estudantes universitários. Na próxima seção, será apresentado um recorte dos dados obtidos nos dois procedimentos de coleta de dados, os questionários e entrevistas, relacionadas às trajetórias acadêmicas dos estudantes na UFSCar.

Dificuldades e estratégias dos estudantes oriundos de escola pública no campo científico

Para analisar a permanência de estudantes oriundos de escolas públicas na UFSCar, busca-se conhecer as suas características socioeconômicas e suas vivências durante os estudos na graduação. Houve a participação de 60 estudantes, de nove cursos do CECH, na etapa dos questionários e, desta parcela, seis estudantes concordaram em conceder entrevistas semiestruturadas.

Os 60 estudantes oriundos de escolas públicas, participantes de nossa pesquisa, apontaram, a partir dos questionários on-line, que são pertencentes a famílias de baixa renda a classe média baixa, pois 78,3% possuem uma renda familiar de um a seis salários mínimos e também 78,3% residem em casas de três a cinco moradores. Além disso, 75% dos estudantes têm residência familiar própria e 18,3% residem de aluguel. Dessa forma, percebe-se que, apesar de pertencerem às camadas populares, os estudantes são oriundos de famílias com certa estabilidade econômica devido à suas moradias.

A escolaridade dos pais e das mães dos estudantes universitários, oriundos de escolas públicas, é bem diversificada. Contudo, destaca-se que 19,9% dos pais ingressaram no ensino superior e 11,6% conseguiram concluir seus cursos de graduação. Um índice pouco maior foi apresentado pelas mães, 23,3% ingressaram na educação superior, sendo que 10% concluíram tal escolaridade e 5% prosseguiram com os estudos na pós-graduação, dado esse não manifestado para os pais dos estudantes participantes de nossa pesquisa.

Assim, foi verificado que 79,7% dos universitários oriundos de escolas públicas que participaram de nosso estudo constituem a primeira geração familiar que ingressa no ensino superior. Dessa forma, esses estudantes vivenciam um estranhamento ao chegarem ao campo científico, como elucidado pelos dados das entrevistas:

> [...] quando eu estava no curso, eu não entendia nada do que as pessoas falavam, não entendia o que eu estava fazendo ali, não entendia o que era a graduação, do que ela se tratava, eu ia... eu seguia o "fluxo" (Informação verbal, E2).

> Como eu parei para refletir um pouco sobre o primeiro ano, talvez todos os sentimentos que me geraram foi porque eu me sentia fora do ninho. Como se esse espaço não fosse para mim. Porque como que eu, pobre, filha de pobre, vindo da escola pública, periferia, o que eu estaria fazendo nesse espaço, sabe? No meio de tantos que estudaram em escola particular, que tiveram uma ótima base familiar, o que que eu estou fazendo aqui? Então eu me sentia muito deslocada e despreparada. Eu não me sentia preparada para o que os professores esperavam de mim (Informação verbal, E3).

> A gente chega aqui, a maioria dos estudantes chega aqui e demora um ano, um ano e meio para entender o que é a universidade e aí muita coisa já aconteceu (Informação verbal, E6).

Essa nova geração de universitários sofre dois tipos de impactos em suas trajetórias escolares: a primeira é a falta da transmissão de capital cultural (e incluímos também o capital científico, referente ao campo científico) no meio familiar e a segunda é o *ethos* de classes populares, ou seja, atitudes e orientações diante de oportunidades e condições objetivas e que, nesse caso, são atitudes de uma classe que não encontra na escolaridade a ascensão social. Bourdieu (1998, p. 50) esclarece:

> O capital cultural e o *ethos*, ao se combinarem, concorrem para definir as condutas escolares e as atitudes diante da escola, que constituem o princípio de eliminação diferencial das crianças das diferentes classes

> sociais. Ainda que o êxito escolar, diretamente ligado ao capital cultural legado pelo meio familiar, desempenhe um papel na escolha da orientação, parece que o determinante principal do prosseguimento dos estudos seja a atitude da família a respeito da escola, pela mesma função, como se viu, das esperanças objetivas de êxito escolar encontradas em cada categoria social.

Portanto, as características sociais e econômicas das famílias dos estudantes oriundos de escolas públicas podem influenciar em suas adaptações no campo científico, principalmente no que se refere às orientações e posturas diante dos conflitos e/ou oportunidades relacionadas à universidade, pois poucos são aqueles que detêm esse *ethos* na herança familiar. Nogueira e Nogueira (2002, p. 21) ainda complementam que "do ponto de vista de Bourdieu, o capital cultural constitui (sobretudo, na sua forma incorporada) o elemento da bagagem familiar que teria o maior impacto na definição do destino escolar".

Ao nos referirmos às principais dificuldades de adaptação ao ensino superior, as respostas dos questionários apontam que a quantidade de leitura e de estudo foi o principal elemento que trouxe maior dificuldade para os estudantes oriundos de escolas públicas. Logo após, encontra-se a carga horária do curso, e o terceiro elemento com maior dificuldade foi o conteúdo das disciplinas.

Os dados obtidos nas entrevistas também ressaltam a dificuldade de se acompanhar os estudos acadêmicos a partir de uma defasagem cultural apontada pelos estudantes como o principal obstáculo na permanência universitária:

> Eu acredito que principalmente os conteúdos. Eu acho que essa base que se espera, o aluno de escola pública vem com muito mais defasagem do que de uma escola particular (Informação verbal, E3).

> Então, eu acho que a grande dificuldade é essa: aqui partem do pressuposto de coisas que a gente deveria ter aprendido e que não aprendeu por conta de um ensino médio... não digo ruim, mas pouco estruturado (Informação verbal, E1).

> Assim, tudo bem, eu já imaginava que seria difícil estudar em uma faculdade, mas eu acho que não imaginava a dificuldade acadêmica. [...] Então o primeiro final de semestre que eu tive que enfrentar foi terrível. Eu chorava no final de semana, queria voltar para casa (Informação verbal, E4).

Mesmo que alguns elementos difíceis de adaptação à universidade possam ser comuns a todos os estudantes, como abordaram Cordeiro e Cordeiro (2015), os universitários oriundos de escolas públicas encontram maiores dificuldades por não possuírem capital cultural e o *habitus* que a universidade exige aos estudantes. Contudo, como destacado por Setton (2002, p. 61), "Habitus não é destino. Habitus é uma noção que auxilia a pensar as características de uma identidade social, de uma experiência biográfica, um sistema de orientação, ora consciente, ora inconsciente".

Os estudantes oriundos de escolas públicas encontram maiores dificuldades de adaptação no campo científico por não possuírem o *habitus* que a universidade requer, porém, como ressaltado por Setton (2002) e Faria (2011), o *habitus* pode ser modificado, adaptado, aprendido, mas isso requer um grande esforço, pois o *habitus* tem características duradouras. É nessa dimensão de esforço que os universitários oriundos de escola pública se encontram, em que é necessário procurar novas estratégias para a sua permanência.

Nogueira e Nogueira (2015) também ressaltam que para esses estudantes com famílias menos escolarizadas, os estudos acadêmicos se tornam um processo de aculturação, em que eles precisam se distanciar de sua cultura de origem para incorporarem uma nova cultura. Portanto, o estudo no ensino superior, para o novo público discente, é um exercício de aquisição cultural mais árdua do que para os estudantes pertencentes às famílias que já detém esse nível de escolarização.

Ao relatar a existência de uma defasagem cultural, os estudantes oriundos de escolas públicas procuraram, primeiramente, buscar melhorar a sua formação acadêmica diante de seus limites e especificidades:

> Respeitar o meu tempo e as minhas condições. Eu vi que eu não iria acompanhar o ritmo da universidade. Então, eu fiz as disciplinas, da forma que eu consegui, eu comecei aceitar que o "6" era bom, era ótimo, né? (Informação verbal, E2).

> E como a gente entra com algumas coisas para trás de outras pessoas, então a gente precisa de um tempo a mais para fazer essa adaptação (Informação verbal, E1).

Foi comum para esses estudantes decidirem alongar o período de graduação para conseguirem se dedicar mais às disciplinas. Durante essas trajetórias, os colegas de graduação exerceram um papel essencial para favorecer a adaptação dos universitários para estes alunos, tornando-se

importantes agentes na permanência pedagógica, conforme evidenciam os trechos de falas a seguir.

> Eu vejo que eu e as minhas amigas, acho que todas, no nosso grupo somos oriundas de escola pública. Então a gente se junta para se ajudar. Uma vai ajudando a outra, uma vai incentivando a outra (Informação verbal, E3).

> Se comunicar entre a gente e ver como que cada um está superando as suas dificuldades. [...] é coisa assim que não é divulgado e a gente demora muito para descobrir. Então acho que essa parte de comunicação entre a gente é essencial (Informação verbal, E4).

> Algumas pessoas, eu sinto, que elas se uniram. Então, tinha dificuldade de entender alguma matéria, pedia para um colega, ou então dificuldade do tipo "nossa, eu não tenho dinheiro para ir lá para São Paulo ver essa palestra", aí tentava pegar patrocínio, tentavam sempre coisas à parte porque não era a universidade que supria e eu sei que muita gente "abandonou o barco", sabe? Eu não sei dizer se quem abandonou mais foram, justamente, as pessoas de escola pública, mas eu penso que sim (Informação verbal, E5).

Sobre o respaldo da universidade, os estudantes entrevistados ressaltam que as bolsas de auxílio foram essenciais para a sua permanência financeira. Contudo, em relação às suas dificuldades acadêmicas, identificada como o principal entrave de adaptação, os estudantes não perceberam uma ação da universidade para auxiliá-los. As estratégias adotadas e as trajetórias acadêmicas sob a dimensão do esforço pessoal têm ficado a cargo dos estudantes.

O Programa de Acompanhamento Acadêmico aos Estudantes de Graduação (PAAEG) da Pró-Reitoria de Graduação (ProGrad) e de Assuntos Comunitários e Estudantis (ProACE) da UFSCar é pouco conhecido e utilizado pelos estudantes, ficando o atendimento dos tutores disperso pelo *campus,* o que o torna ineficaz. Entretanto, a partir de 2017 o programa está sendo alterado, visando melhorar a divulgação, utilização e integração dos estudantes. A principal mudança do programa foi a "centralização das atividades específicas de tutoria nos espaços da Biblioteca Comunitária (BCo)" (UFSCar, 2017). De acordo com a ProGrad o fato de todas as tutorias serem realizadas em salas da BCo, com acesso a internet, livros e periódicos faz com que a biblioteca se torne um ponto de referência para os alunos, aumentando as possibilidades de integração e de troca de informações e experiências.

Talvez essa recente mudança no Programa de Tutoria da UFSCar surta efeitos positivos, contribuindo para a permanência e o êxito dos estudantes na universidade, entretanto, a proposta acabou de ser lançada, sendo necessária a realização de novos estudos que acompanhem seu desenvolvimento nos próximos anos.

Considerações finais

Com as contribuições teóricas de Bourdieu (1983; 1998; 2004) e Bourdieu; Passeron (1975) considera-se a universidade como um campo, espaço em que há relações de poder e de disputa por um determinado tipo de capital (capital cultural), mediado por regras explícitas e não explícitas, mantendo-se distinto e, relativamente, autônomo. O ingresso das classes populares na universidade coloca esses sujeitos sociais em um campo que, a princípio, lhes é estranho, no qual terão que estabelecer estratégias para sua permanência (SANTOS; GENTIL, 2015).

As respostas dos estudantes oriundos de escolas públicas nos questionários online proporcionaram traçar algumas características socioeconômicas que estão relacionadas com os conceitos de Bourdieu e com as pesquisas sobre permanência universitária. Dentre elas, a principal característica identificada é que os estudantes oriundos de escolas públicas são a primeira geração de suas famílias a ingressarem no ensino superior, o que demonstra que esses estudantes não herdaram de suas famílias o capital científico e desconhecem o campo universitário, dado este que foi reforçado pelas entrevistas.

Entre os elementos que trouxerem maiores dificuldades de adaptação, os estudantes apontaram: a quantidade de leitura e estudo; carga horária do curso; e o conteúdo das disciplinas. Entende-se que a maior dificuldade evidenciada por estudantes oriundos de escolas públicas, decorre de suas origens familiares e sociais, do *habitus* e da falta de apoio e orientação para os estudos acadêmicos, o que nós entendemos como permanência pedagógica. Tal dimensão da permanência continua prejudicada, pois em pesquisas realizadas por Oliveira e Melo-Silva, (2010), os universitários afirmaram que sentiam necessidade de acompanhamento e apoio pedagógico.

As principais estratégias relatadas para a adaptação dos estudantes à universidade estão direcionadas à aceitação dos diferentes limites, ao alongamento do curso, além da troca de informações e apoio entre os estudantes. No entanto, os estudantes oriundos de escolas públicas relataram que não existem iniciativas da UFSCar com o objetivo de auxiliar tais

estudantes em suas dificuldades acadêmicas, evidenciando desconhecer o Programa de Tutoria da instituição.

Assim, considera-se que a permanência estudantil na UFSCar tem um relativo respaldo institucional no que se refere à permanência econômica, disponibilizando algumas modalidades de bolsas auxílio aos estudantes que não apontaram a situação socioeconômica como um entrave para a sua permanência ou não na universidade. Contudo, diante da dificuldade de se adaptarem aos estudos universitários e ao capital cultural que o meio acadêmico exige, os estudantes oriundos de escolas públicas necessitam estabelecer estratégias individuais para conseguirem permanecer na graduação.

Ressalta-se ainda a importância da ação dos colegas universitários, sendo estes os principais agentes que influenciam a permanência universitária. Portanto, a permanência pedagógica é um ponto que precisa ser discutido, bem como a ampliação de programas sólidos dentro da universidade, expandindo as possibilidades e uma melhor fruição do campo científico nas trajetórias acadêmicas de estudantes oriundos de escolas públicas.

Referências

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

_____. O campo científico. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu.** Sociologia. São Paulo: Ática, 1983, p. 122-155.

_____. **Os usos sociais da ciência:** por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos de educação.** Petrópolis: Vozes, 2012. p. 39-64.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 30 ago. 2012. p. 1.

CORDEIRO, M. J. de J. A.; CORDEIRO, A. L. A.. Estratégias de permanência de estudantes na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). In: SEMINÁRIO NACIONAL DA REDE UNIVERSITAS/Br, XXIII, 2015, Belém – PA. **Anais**... Belém: ICED/UFPA 2015.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: Limites e contribuições. **Educação e Sociedade**, ano XXIII, n. 78, p. 15-36, Abril, 2002.

NOGUEIRA, M. A.**; NOGUEIRA**, C. M. M. A realidade social segundo Bourdieu: o espaço social, os campos e os tipos de capital (econômico, cultural, simbólico e social). **Bourdieu e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 29-50.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. Os herdeiros: fundamentos para uma sociologia do ensino superior. **Educação e Sociedade**, v. 36, n. 130, p. 47-62, jan-mar, 2015.

NUNES, R. S. R.; VELOSO, T. C. M. A. Elementos que interferem na permanência do estudante na Educação Superior pública**.** In: SEMINÁRIO NACIONAL DA REDE UNIVERSITAS/Br, XXIII, 2015, Belém, PA. **Anais**... Belém: ICED/UFPA, 2015. p. 815-830.

OLIVEIRA, M. D.; MELO-SILVA, L.L.l. Estudantes universitários: a influências das variáveis socioeconômicas e culturais na carreira. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional** –SP, v. 14, n.1, p. 23-34, Jan/Jun. 2010.

OLIVEIRA, M.A. **A atividade discente na universidade:** os impactos da produtividade acadêmica na formação dos estudantes. 2014. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

RISTOFF, D. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação** (Campinas), v. 19, n. 3, p. 723-747, Nov. 2014.

SANTOS, G. M.; GENTIL, H. S. Expansão do acesso à educação superior: qualidade na formação de professores? In: SEMINÁRIO NACIONAL DA REDE UNIVERSITAS/BR, XXIII, 2015, Belém, PA. **Anais**... Belém: ICED/UFPA, 2015.

SETTON, M. G. J. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação.** n. 20, p. 60-70, Mai/ago. 2002.

UFSCar. Biblioteca Comunitária. BCo recebe Programa de Tutoria da ProGrad. 2017. Disponível em: http://www.bco.UFSCar.br/espacos-bco/programa-de-tutoria/bco-recebe-programa-tutoria-prograd. Acesso em: 07 abr. 2017.

VELOSO, T. C. M. A.; MACIEL, C. E. Acesso e permanência na educação superior – análise da legislação e indicadores educacionais. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 224-250, jan/abr 2015.

O Programa Ciências sem Fronteiras na Universidade de Brasília: reflexões sobre a democratização da educação superior

Juliana Amorim Horta Barbosa da Silva
Danielle Xabregas Pamplona Nogueira

Resumo: Esse artigo versa sobre a democratização da educação superior, especificamente sobre o Programa Ciências sem Fronteiras (CsF) na Universidade de Brasília (UnB). Objetiva analisar o perfil dos alunos que participaram do programa CsF na UnB em 2015 e quais suas percepções quanto à eficácia do Programa. Foi realizada uma pesquisa exploratória com a aplicação de um questionário. Do universo de 385 alunos, 100 responderam ao questionário. Os alunos, em sua maioria, são de etnia branca, de classe média alta, filhos de pais com curso superior, oriundos de escolas privadas e com nível avançado da língua inglesa. Além disso, cursam Engenharias, considerados por Velloso (2006) como cursos de alto prestígio. Concluiu-se que há a reprodução do perfil do aluno desses cursos na UnB e não há estratégias de democratização no programa e nem na universidade, que alcancem outros alunos. Os dados também revelaram que o CsF: a) investe na formação de pessoal altamente qualificado nas competências e habilidades necessárias para o avanço da sociedade do conhecimento; b) amplia o conhecimento inovador de pessoal das indústrias tecnológicas. Porém, existem lacunas institucionais quanto ao incentivo, à promoção e ao compartilhamento das experiências vivenciadas no programa.

Palavras-chave: Educação Superior; Democratização; Ciência sem Fronteiras; Universidade de Brasília.

O Ciência sem Fronteiras (CsF) é um programa que busca promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. A iniciativa é fruto de esforço conjunto dos Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Ministério da Educação (MEC), por meio de suas respectivas instituições de fomento – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e

a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) –, e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC.

O projeto previu a utilização de até 101 mil bolsas em quatro anos para promover intercâmbio, de forma que alunos de graduação e pós-graduação fizessem estágio no exterior com a finalidade de manter contato com sistemas educacionais competitivos em relação à tecnologia e inovação. Além disso, buscou atrair pesquisadores do exterior que quisessem se fixar no Brasil ou estabelecer parcerias com os pesquisadores brasileiros nas áreas prioritárias definidas no programa, bem como criar oportunidade para que pesquisadores de empresas recebessem treinamento especializado no exterior.

Desta forma, este trabalho se propôs a analisar o perfil dos alunos que participaram do programa CsF na UnB no ano de 2015 e as suas percepções quanto à eficácia do programa. Buscou-se refletir em que medida o programa compreende uma ação de democratização na universidade.

Com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato e pela característica do tema "O perfil dos alunos da UnB no programa Ciências sem Fronteiras em 2015 e suas percepções sobre o programa" ser pouco explorado, esta pesquisa classifica-se como exploratória. A fim de descrever estatisticamente o perfil dos alunos que participaram do programa, realizou-se cruzamento de variáveis para comparar o perfil dos bolsistas. Assim, esta pesquisa utiliza as abordagens tanto de natureza quantitativa quanto qualitativa.

No total, 385 alunos participaram do programa Ciência sem Fronteiras em 2015. Para esses, foi enviado um questionário eletrônico. Ao todo, foram recebidas 100 respostas ao questionário, que correspondem a 25,97% dos participantes.

O programa CSF no contexto da educação superior

Durante os últimos vinte anos, se tem observado um diferente cenário emergindo no contexto brasileiro. Enquanto a sociedade brasileira passa a se modernizar progressivamente, suas instituições de ensino superior também procuram se expandir em tamanho e qualidade.Para que isso se consolide, se faz necessário que o Brasil busque de forma mais intensa ligações de pesquisa e transferência de tecnologia. Dessa maneira, a mobilidade acadêmica internacional assume cada vez mais papel relevante em resposta à crescente demanda por recursos humanos qualificados. Visando impulsionar a internacionalização da tecnologia e da inovação, o governo brasileiro tem se

mostrado ativo em relação a iniciativas destinadas a ampliar a intensidade da mobilidade acadêmica internacional (ACEVEDO, 2004).

Em meados de 2011, a ex-presidente do Brasil, Dilma Rousseff anunciou um programa de bolsas de estudos internacionais, conhecido como Ciência sem Fronteiras (CsF), cujos primeiros contemplados foram anunciados em dezembro do mesmo ano. As áreas de conhecimento prioritárias no programa foram aquelas capazes de impulsionar o desenvolvimento produtivo com vistas à estratégia de inserir o Brasil na "economia mundial do conhecimento", ou seja, que tem por base o desenvolvimento do conhecimento científico e tecnológico.

O documento oficial do programa elenca os campos de interesse do Brasil frente a essa nova sociedade do conhecimento globalizada: Engenharias e demais áreas tecnológicas; Ciências Exatas e da Terra; Biologia, Ciências Biomédicas e da Saúde; Computação e Tecnologias da Informação; Tecnologia Aeroespacial; Fármacos; Produção Agrícola Sustentável; Petróleo, Gás e Carvão Mineral; Energias Renováveis; Tecnologia Mineral; Biotecnologia; Nanotecnologia e Novos Materiais; Tecnologias de Prevenção e Mitigação de Desastres Naturais; Biodiversidade e Bioprospecção; Ciências do Mar; Indústria Criativa (voltada a produtos e processos para desenvolvimento tecnológico e inovação); Novas Tecnologias de Engenharia Construtiva; Formação de Tecnólogos. O programa previa bolsas internacionais bem como bolsas nacionais.

Nas bolsas nacionais estavam previstos: atração de cientistas no país, pesquisador visitante especial, e bolsas jovens talentos. Dentre as modalidades de bolsas internacionais previstas para serem disponibilizadas, podem ser citadas: graduação, tecnólogo, treinamento no exterior, doutorado sanduíche, doutorado pleno e pós-doutorado. Os benefícios das bolsas incluiam dentre outros: mensalidade, auxílio-instalação, passagens aéreas e seguro saúde, pagos de 3 a 12 meses ou até 48 meses para doutorado pleno.

No que diz respeito aos principais objetivos do CsF, destaca-se a formação de recursos humanos altamente qualificados nas melhores universidades e instituições de pesquisa estrangeiras, com vistas a promover a internacionalização da ciência e tecnologia nacional, estimulando assim pesquisas que gerem inovação e, consequentemente, que ampliem a competitividade das empresas brasileiras.

De acordo com documento expedido pela Capes, a expectativa era de que as ações implementadas produzissem maior fluxo de investimento

estrangeiro voltado à formação de recursos humanos e à promoção da inovação, da ciência e da tecnologia no Brasil. Desse modo, o programa passou a firmar acordos e parcerias com diversas instituições de ensino, programas de intercâmbio e institutos de pesquisa ao redor do mundo, que funcionassem como intermediárias no contato com as universidades e alocação dos bolsistas.

Considerando-se suas proporções bem como sua orientação, o programa Ciência sem Fronteiras se apresentou como um marco importante para a educação superior, bem como para a ciência e a tecnologia do Brasil. Todavia, convém que seja ressaltado que o referido programa, apesar de ser uma iniciativa fundamentalmente meritória, também apresentava fragilidades.

A iniciativa, que pretendeu conceder ao longo de quatro anos 101 mil bolsas de estudos para alunos de graduação, pós-graduação, técnicos e professores, se deparou primeiramente com as dificuldades referentes à limitação em línguas estrangeiras dos estudantes brasileiros, problema reconhecido pelo próprio governo. A falta do domínio de um segundo idioma foi apontado pelas universidades bem como pelo governo como o principal desafio do Ciência sem Fronteiras (CASTRO, 2012).

Nesse sentido, numa tentativa de potencializar o programa e com a finalidade de possibilitar o aperfeiçoamento na língua inglesa, foi elaborado o Programa Inglês sem Fronteiras (IsF) como recurso adicional e complementar ao CsF, direcionado aos seus candidatos. Além disso, foram ofertadas bolsas em muitas das instituições de destino para o estudo do idioma local antes do início do curso, a fim de capacitar os alunos para a devida realização dos cursos acadêmicos. Contudo, tais ajustes, apesar de relevantes e de contribuírem significativamente para o êxito do programa, não se mostraram totalmente eficazes para evitar o regresso antecipado de bolsistas que não conseguiram comprovar o domínio do idioma para a realização do mesmo. Foi anunciada pelo Ministério da Educação, em abril de 2014, a convocação de 110 bolsistas, para o retorno antecipado ao país por não haverem demonstrado domínio do idioma estrangeiro.

Adicionalmente, outro item que se tem feito constante tema de discussão é colocado pelo cientista político Eduardo J. Gomez, da Universidade Rutgers, nos Estados Unidos, o qual expõe em seu texto "Brazil'seducationchallenge", a questão da prioridade dada ao Programa CsF, tendo em vista os graves desafios enfrentados pelo Brasil para garantir um mínimo de qualidade aos níveis básico e médio da educação.O cientista acrescenta que também existem dúvidas a respeito dos incentivos que serão propiciados aos estudantes no

retorno ao país, uma vez concluídas suas bolsas. Outro fator que tem gerado preocupação refere-se ao risco de uma "fuga de cérebros" (braindrain), uma vez que, apesar do Brasil não apresentar problemas significativos nessa área, as universidades públicas, por sua vez, apresentam dificuldades na contratação com salários e condições de trabalho internacionalmente competitivos.

Não obstante, alguns desafios que o programa viria a enfrentar já haviam sido ressaltados pela "Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação 2012 –2015", apresentada pelo então Ministro Aloizio Mercadante do MCTI:

> O País ainda convive com dificuldades adicionais, pois apesar dos avanços na criação e interiorização de universidades federais, a distribuição dos Programas de pós-graduação no Brasil = e dos recursos humanos por eles formados – ainda é muito concentrada. De fato existe um forte predomínio nas regiões Sul e Sudeste, o que se torna ainda mais extremo no caso dos Programas e centros universitários considerados de excelência, capazes de captar recursos e responsáveis por uma produção mais densa de conhecimento científico-tecnológico. Outro desafio diz respeito à formação de profissionais de nível médio, que está sendo enfrentado pelo ProgramaNacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) (BRASIL, 2012, p. 51).

Apesar de ser considerado evidente o "caminho decisivo" que a educação assume para o desenvolvimento e a inserção internacional do país, questões relevantes são levantadas a todo momento sobre o Programa CsF. Para os senadores Cristovam Buarque (PPS-DF), Hélio José (PMDB-DF), Omar Aziz (PSD-AM) e Lasier Martins (PDT-RS), "não há dúvidas de que a oportunidade tenha sido bem aproveitada pela maioria dos graduandos contemplados" (BRASIL, 2015, p. 49). Eles recomendam ainda aperfeiçoamento na articulação do programa com outros mecanismos capazes de reverter esses ganhos individuais na formação em retornos concretos para a sociedade. E apontam a necessidade de reequilíbrio na oferta de bolsas para estudantes da graduação e da pós-graduação, com prioridade para a pós, tanto na modalidade plena como na sanduíche, em que o estudante começa a graduação, vai estudar no exterior pelo programa e volta para concluir o curso.

A maior parte dos bolsistas, conforme os senadores, proveio de instituições públicas, e que um montante considerável dos estudantes das universidades públicas é oriundo de famílias de baixa e média renda. Assim, se a gratuidade do ensino é assegurada constitucionalmente, no caso das bolsas, cumpre direcioná-las, particularmente na graduação, aos estudantes

que não poderiam financiar, no todo ou parcialmente, os custos dos estudos no exterior.

O atual ministro da Educação (MEC), Mendonça Filho, no entanto, divulgou mudanças no CsF. Segundo nota do MEC, "por decisão do ministro", haverá um novo enfoque. Com ênfase "na pós-graduação para mobilidade de estudantes, professores e pesquisadores, com participação mais ativa das instituições de ensino superior nos processos de internacionalização", o programa terá foco no ensino de idiomas, no país e no exterior, para "incluir jovens pobres do ensino médio matriculados em escolas públicas". A graduação, portanto, estará fora do programa.

Segundo a presidente da União Nacional do Estudantes (UNE), Carina Vitral, a mudança reflete, na prática, mais um grave retrocesso conduzido pelo governo. "Vamos voltar ao tempo em que apenas os filhos dos ricos, e não dos trabalhadores, podiam fazer intercâmbio no exterior", afirmou. Carina entende que há prejuízo para os estudantes e também para o país. "A internacionalização expande fronteiras pessoais e profissionais que se voltam para a contribuição desses profissionais à tecnologia e à ciência do país, que também será expandida."A dirigente estudantil teme que essas mudanças abram caminho para perdas em outros programas estudantis, especialmente quanto ao financiamento dos estudos.

Assim, o que se coloca em pauta é se, efetivamente, o programa tem se apresentado como ação de democratização da educação superior, no sentido de garantir o acesso e a permanência de alunos com equidade e qualidade.

Segundo Catanie Hey (2007), no Brasil, hoje, é necessário o entendimento de que sociedade se vislumbrou construir e que se constrói longe da ideia de igualdade de oportunidades sociais, quando se refere à educação superior. Para eles, as políticas de ampliação do acesso à educação superior representam acesso ao sistema segundo a posição de classe de cada um.

Nesse mesmo sentido, Oliveira *et al* (2008) reconhecem que o acesso à educação superior no Brasil confronta, de um lado, perspectivas mais elitistas de contenção do acesso e, de outro, perspectivas mais populares de ampliação do acesso, o que representa aspirações de largas camadas da sociedade. Logo, a democratização do acesso e a melhoria da qualidade de ensino ainda se apresentam como desafios, sobretudo quanto à alteração do panorama de seletividade social e de escolha elitista existente no país. Sobre os processos seletivos, destacam o relativo papel desses na democratização do acesso à educação superior, deve-se reconhecer que tais modelos de seleção podem

intensificar a reprodução e a seletividade social, bem como podem interferir na organização escolar e no projeto formativo do ensino médio.

Veloso e Maciel (2015), por sua vez, apontam que o conceito de acesso à educação superior envolve três dimensões indissociáveis: o de ingresso, o de permanência e o de qualidade na formação, contrapondo-se, assim a uma visão fragmentada e imediatista. Nesse sentido, o presente estudo analisa o programa CsF na perspectiva de democratização, buscando refletir sobre o perfil dos alunos que participam do programa e suas percepções quanto à eficácia do mesmo. Assim, discute-se o perfil do ingressante, as condições de permanência e a eficácia como fatores de qualidade na formação do graduando na Universidade de Brasília.

O Programa Ciência sem Fronteiras na UnB

Os dados aqui apresentados correspondem às respostas de 100 participantes do programa ao questionário eletrônico disponibilizado aos alunos. Nas análises, foram consideradas apenas as respostas válidas, não sendo registradas as respostas em branco. A partir desses dados, foi possível desenhar o perfil dos alunos e identificar a percepção deles quanto à eficácia do programa.

Perfil dos alunos

Os dados revelaram que a maioria dos alunos é do sexo masculino (57). Quanto à etnia, a maioria, um total de 58, se declara de etnia branca, 30 de etnia parda, sete de etnia negra e dois índios. Sobre isso, considerou-se que, apesar da política de cotas da UnB, a maioria dos alunos contemplados pelo programa continua sendo branca, o que leva o programa a reproduzir o acesso desigual à universidade.

Quanto ao local de residência, os dados demonstraram que a maioria dos alunos, um total de 54, reside no plano piloto, 26 residem nas cidades satélites próximas a Brasília, 14 no entorno do DF e a minoria no Goiás, outro estado, localizado mais distante do Campus Darcy Ribeiro da UnB em Brasília. De forma coerente com essa evidência, 23 alunos possuem uma renda familiar acima de 19.000,00. De acordo com os dados divulgados pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan), o grupo mais expressivo de habitantes – que corresponde a 33,66% do total – chega a embolsar valor superior a 14 mil por mês. Apenas 1,42% dos moradores vivem com, no máximo, um salário mínimo.

No que se refere à escolaridade, a maioria das mães dos alunos (60) tem o nível superior completo, 18 possuem ensino médio, 15 possuem mestrado, quatro possuem doutorado e três, somente o ensino fundamental. Há, portanto, coerência com o perfil populacional do Plano Piloto, no qual o número de pessoas com graduação corresponde a 55,99% dos residentes na região administrativa. Semelhantemente, 58 pais têm o nível superior completo, 18 ensino médio, 14 mestrado, cinco doutorado e cinco fundamental.

Outra característica marcante é a de que a maioria dos alunos (83) concluiu o ensino médio em escola privada. Disso, nota-se certa elitização do perfil dos alunos que compõe o programa CsF na UnB. Os alunos que estão entrando no programa são de classe alta e oriundos de escolas privadas. Somente seis alunos afirmaram ser oriundos de escolas públicas, mesmo com a utilização de políticas afirmativas de cotas pela UnB. Observa-se, portanto, que alunos com estes perfis estão participando pouco ou não estão participando do programa.

Quanto à forma de ingresso na UnB, a maioria dos alunos ingressou para UnB pelo vestibular (83), 15 pelo Programa de Avaliação Seriada (PAS) e somente seis pelo Sistema de Seleção Unificada (Sisu). Vale destacar que apenas 10 desses alunos são cotistas, sendo sete raciais, um social e dois de escolas públicas.

Quanto aos cursos, tem-se: engenharia civil (11); medicina (7); geologia (6); ciência da computação (5); arquitetura e urbanismo (7); engenharia de software (4); engenharia de produção (9); design (3); biologia (8); engenharia mecânica (5); nutrição (2); química tecnológica (3); engenharia eletrônica (3); engenharia elétrica (2); engenharia mecatrônica (6); geofísica (2); educação física (2); física (2); engenharia de energia (1); engenharia aeroespacial (1); engenharia de computação (1); engenharia de redes de comunicação (1); agronomia; medicina veterinária (2); biotecnologia (2);química (1); fisioterapia (1); engenharia química (1); engenharia ambiental (1); estatística (1).

Disso, tem-se que a maioria dos alunos (42) cursa a área de Engenharias e demais áreas tecnológicas. Observa-se nos dados uma concordância com os alunos que ingressam no programa CsF na UnB com as outras universidades que implementaram o programa no Brasil. A maioria dos alunos brasileiros é selecionada para a área de Engenharia e demais áreas tecnológicas, principalmente os que escolhem os EUA como país de destino.

Sobre as áreas dos cursos, Velloso (2006) apresentou um estudosobre o perfil socioeconômico e o desempenho do estudante cotista na UnB. A

literatura indica que os fatores socioeconômicos são altamente associados ao desempenho no vestibular. Cria-se um ciclo em que pessoas com nível socioeconômico alto tendem a escolher cursos de maior prestígio social e o prestigio social dos cursos tende aumentar à medida que estes se tornam mais difíceis no exame vestibular (VELLOSO, 2006). Cardoso (2008) aponta que quanto maior o prestigio social de determinado curso, mais pessoas bem qualificadas irão a ele concorrer.

Para um maior entendimento, Cardoso (2008), explica que a divisão acerca do grau de prestígio dos cursos ocorre de maneira que a UnB adota três categorias em seu vestibular: Humanidades, Ciências e Saúde. Para fins de pesquisa, esses grupos foram agrupados por prestígio social das carreiras que segue o agrupamento adotado por Velloso (2006). Essa forma de agregação é construída com base na média de desempenho dos aprovados em cada curso, assim foram construídas três categorias de grupo: *Alto prestígio*, sendo os cursos que possuem argumento final superiores a meio desvio padrão acima da média; *Médio prestígio*, sendo os que possuem meio desvio padrão acima e meio desvio padrão abaixo da média e *Baixo prestígio*, os que possuem argumento final inferior a meio desvio padrão abaixo da média (ASSUNÇÃO, 2015).

O Quadro 1 abaixo traz exemplos dos cursos e de sua classificação segundo o modelo apresentado por Velloso (2006).

Quadro 1: Exemplos de cursos no agrupamento por prestígio social

Área	Grupo	Exemplos de Cursos
Humanidades	Alto Prestígio	Comunicação, Direito, Economia
Humanidades	Médio Prestígio	Administração, Filosofia, Desenho Industrial
Humanidades	Baixo Prestígio	Pedagogia, Serviço Social, Biblioteconomia
Ciências	Alto Prestígio	Engenharia Elétrica, Mecânica, Mecatrônica
Ciências	Médio Prestígio	Agronomia, Engenharia Civil, Física
Ciências	Baixo Prestígio	Engenharia Florestal, Geologia, Matemática
Saúde	Alto Prestígio	Medicina
Saúde	Médio Prestígio	Nutrição, Odontologia, Psicologia
Saúde	Baixo Prestígio	Enfermagem, Educação Física

Fonte: Velloso (2006), apud Cardoso (2008).

Ao compor o perfil dos alunos que participaram do programa CsF em 2015, observou-se que esses alunos tem a tendência de escolher cursos de alto prestigio, como Engenharias, o que corrobora com a ideia de Velloso (2006), que considera que o vestibular evidencia uma associação entre prestígio social do curso e nível socioeconômico dos candidatos.

Os dados também revelaram que a maioria dos alunos (33) têm 21 anos, 26 têm 20 anos e a minoria (1) são menores de idade ou maiores de 25 anos (2).

Quanto à língua estrangeira, a maioria dos alunos (71) utilizou o inglês como língua estrangeira no programa e que, também, a maioria dos alunos (61) possuía nível avançado de proficiência da língua estrangeira quando ingressaram no programa. Esse dado leva a considerar, por um lado, que esses alunos já ingressaram na universidade com o domínio da língua estrangeira, dada a condição socioeconômica e educacional predominante no perfil, revelando mais um fator de desigualdade no acesso ao programa, se considerar os demais perfis de alunos da universidade que compreendem outras condições socioeconômicas e educacionais e que não tem, na maioria das vezes, oportunidades para o desenvolvimento de proficiência de língua estrangeira para além da escola regular. Por outro lado, revela que não foram envidados esforços da universidade para garantir o pré-requisito aos interessados no programa, pois 73 alunos não realizaram curso de inglês na UnB .

Ainda sobre a língua estrangeira, a maioria dos alunos (95) afirmou que houve melhora no domínio da língua estrangeira após ingressar no programa. Ressalta-se que um dos papéis do programa CsF é o incentivo, por meio da mobilidade acadêmica, que aluno tenha novas experiências e que aprimore por meio do convívio da língua nativa, o desenvolvimento na língua estrangeira de acordo com seu respectivo país de destino.

Ações institucionais de apoio ao Programa Ciência sem Fronteiras e a percepção dos estudantes quanto à sua eficácia

Os dados demonstraram que maioria dos alunos (53) teve conhecimento do programa Ciência sem Fronteiras por amigos ou familiares, 25 tiveram conhecimento por meio da internet e 11 tiveram conhecimento por meio da universidade. Pode-se concluir que a universidade investe pouco na divulgação do programa no meio acadêmico. A maioria dos alunos (81) apontou que a UnB não promoveu nenhuma ação de incentivo para que os alunos participassem do programa. E ainda, ao pesquisar informações sobre o programa CsF na UnB, houve dificuldade em encontrar informações claras.

Quanto à eficácia do programa, a tabela 1 demonstra o grau de concordância dos alunos sobre o alcance dos objetivos propostos, utilizando-se uma escala de 1 a 5, na qual 1 significa "discordo totalmente" e 5 “concordo plenamente”.Os dois objetivos do programa CsF que foram perguntados aos alunos no questionário são: 1– Investir na formação de pessoal altamente qualificado nas competências e habilidades necessárias para o avanço da sociedade do conhecimento; 2– Ampliar o conhecimento inovador de pessoal das indústrias tecnológicas.

Tabela 1: Quanto ao alcance dos objetivos do programa

Objetivos	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**Total**
Investir na formação de pessoal altamente qualificado nas competências e nas habilidades necessárias para o avanço na sociedade do conhecimento.	3	5	20	28	**44**	100
Ampliar o conhecimento inovador de pessoal das indústrias tecnológicas	3	4	25	26	**42**	100

Fonte: Pesquisa de campo

A tabela 1 demonstra que a maioria dos alunos (44) concordam plenamente que objetivo 1do programa foi alcançado. Da mesma forma, a maioria dos alunos (42) concorda que objetivo do programa foi alcançado. Pode-se assim concluir que o programa CsF está de fato contribuindo para o investimento na formação de pessoal altamente qualificado nas competências e nas habilidades necessárias para o avanço na sociedade do conhecimento; e está alcançando a ampliação do conhecimento inovador de pessoal das indústrias tecnológicas.

No entanto, a maioria dos alunos (78) respondeu que a UnB não dispõe de incentivos para que o aluno compartilhe os conhecimentos que ele desenvolveu enquanto estava no exterior. Dessa forma, os dados revelam que falta estratégia institucional por parte da UnB quando os alunos retornam do programa CsF. Para a maioria dos alunos desta pesquisa, a UnB não promove nenhuma forma de incentivo, ação ou promoção para que o aluno compartilhe os conhecimentos que ele desenvolveu no exterior.

Considerações finais

Esse estudo analisou o perfil dos alunos da UnB que participaram do programa Ciência sem fronteiras em 2015, bem como suas percepções acerca da eficácia do programa. Conclui-se que os alunos são em sua maioria branca, de classe média alta, vindos de escolas privadas e filhos de pais possuem nível superior. Esses dados, portanto, corroboram e acompanham a mesma tendência de perfil de ingresso na UnB. A maioria dos alunos cursa Engenharias, considerados por Velloso (2006) como cursos de alto prestígio. Dessa forma, observamos uma tendência do programa Ciência sem fronteiras na UnB de não alcançar alunos de cursos de baixo prestígio, reafirmando o perfil dos alunos de alto prestígio.

Nesse sentido, cabe questionar o programa Ciência sem Fronteiras na UnB no contexto democratização da educação, posto que o programa reproduz uma tendência elitizada. Considerando o perfil histórico da educação superior brasileira, segundo Hey e Catani (2007) e Oliveira *et al* (2008), concluiu-se que o programa Ciência sem Fronteiras na UnB se apresentou como um programa que pouco contribuiu para a democratização da universidade.

Assim, a reflexão acerca da democratização do acesso ao programa, considerou as três categorias apontadas por Veloso e Maciel (2015): ingresso, permanência e qualidade. Ao serem observadas essas categorias, concluiu-se que: a) quanto ao ingresso, o programa reproduz a elitização dos cursos de alto prestígio na UnB e não desenvolve estratégias que possam garantir a igualdade de oportunidades, inclusive quanto às demais categorias de cursos (médio e baixo prestígio); b) quanto à permanência: os alunos não relataram dificuldades quanto à permanência no programa e ainda ressaltaram a melhoria da proficiência da língua estrangeira, sendo, portanto, aparentemente satisfatórias essas condições de permanência, inclusive considerando o perfil socioeconômico desses alunos; c) quanto à qualidade: os alunos indicaram a eficácia do programa, mas revelaram que a efetividade do programa não é incentivada no âmbito da universidade, o que revela, por outro lado, as fragilidades institucionais acerca da implementação de programas federais no cotidiano da instituição, além da efetivação de ganhos individualizados dos alunos e não institucionais.

Por fim, pode-se remeter a Valente e Romano (2002) *apud* Calderon e Borges (2014), no que se refere a políticas nacionais de educação ou, de modo específico, sobre projetos de escola: de um lado, um caráter "democrático e popular, expresso na proposta da sociedade", e de outro, comprometido com "a política do capital financeiro internacional e a ideologia das classes

dominantes, devidamente refletido nas diretrizes e metas do governo". Cabe, portanto, uma nova reflexão: de acordo com o perfil e as percepções dos estudantes da UnB que participaram do programa CsF em 2015, o programa Ciência sem fronteiras consiste em que tipo de projeto? Nesse sentido, espera-se que novos estudos a cerca do programa possam levar ao esclarecimento da sua implementação e dos seus efeitos, no âmbito das políticas públicas para a educação superior.

Referências

ACEVEDO MARIN, R. E. **Internacionalização da educação superior no brasil:** Relatório final. Belém: Associação de Universidades Amazônicas – UNAMAZ, 2004.

ASSUNÇÃO, A. V. **Políticas de cotas raciais na UnB:** um estudo sobre o acesso de negros na universidade durante o período 2004 a 2012. 2015. 65 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Gestão de Políticas Públicas) – Universidade de Brasília, Brasília. 2015.

BRASIL.**Programa ciências sem fronteiras**. Disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf>. Acesso em: 06/09/2016.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. **Estratégia nacional de ciência, tecnologia e inovação 2012 –2015**. Brasília: MCTI, 2012.

BRASIL. Senado Federal. Relatório da Comissão de Ciência, Tecnologia, Inovação, Comunicação e Informática. **Avaliação de Políticas Públicas:** Programa Ciência sem Fronteiras. Brasília: Senado Federal, 2015.

CALDERÓN, H. **O ensino superior e sua evolução.** São Paulo: Scipione, 2014.

CARDOSO, C. B.. **Efeitos da política de cotas na Universidade de Brasília:** uma análise do rendimento e da evasão. 2008. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

CASTRO, C. D. M.; BARROS, H.; SCHWARTZMAN. **Cem mil bolsistas no exterior**. Interesse Nacional, abr a jun 2012. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/cemmil.pdf>. Acesso: 15 jun. 2016.

CATANI, A.M.; HEY, A.P. A educação superior no Brasil e as tendências das políticas de ampliação de acesso. **Atos de pesquisa em educação**, Blumenau, v. 2, n. 3, p. 414-429, set./dez. 2007.

OLIVEIRA, J. F.; CATANI, A. M.; HEY, A. P.; AZEVEDO, M. L. N. **Democratização do acesso e inclusão na educação superior no Brasil**. Disponível em: <http://www.redecaes.com.br/bibliografia_joao/democratiza%C2%A6%C3%8Ao%20do%20acesso.pdf>. Acesso: 15 jun. 2016.

MOROSINI, M. (Orgs.). ***Educação superior no brasil –*** 10 anos pós-LDB. Brasília: INEP, 2008. p. 71-88.

VELOSO, T. C. M. A.; MACIEL, C. E**. Acesso e permanência na educação superior:** análise da legislação e indicadores educacionais. Revista Educação em Questão, v. 51, n. 37, p. 224 – 250, 2015.

VELLOSO, J. Cotistas e não cotistas: Rendimento de alunos da Universidade de Brasília. **Cadernos de pesquisa**, Brasília, v. 39, n. 137. 2006.

Assistência estudantil: a política de moradia em foco

Letícia Pereira de Sousa
Maria do Carmo de Lacerda Peixoto

Resumo: Muito foi produzido sobre a origem social dos estudantes e as ações empreendidas pela configuração social a que pertenciam para potencializar o acesso ao Ensino Superior. As pesquisas voltadas para compreensão do prolongamento do percurso escolar e a chegada à universidade, por meio de trajetórias tidas como "atípicas" e "singulares", destacam a importância das políticas de assistência estudantil institucional para permanência dos estudantes nesse nível de ensino (PORTES, 1993, 2001; VIANA, 1998, 2001; LACERDA, 2007; PIOTTO, 2007). O presente artigo tem por objetivo mapear o percurso de institucionalização de uma política nacional de assistência estudantil, especialmente os programas de moradia estudantil oferecidos em universidades federais. A partir da consulta aos *sites* das universidades foi realizado o levantamento do quantitativo de vagas de moradia e sua distribuição regional. O estado de Minas Gerais se destaca pelo quantitativo de instituições federais de ensino superior e pelo número de vagas destinadas à moradia estudantil. A partir da análise mais criteriosa das ações e programas voltados para moradia estudantil em Minas Gerais, observa-se uma política singular, em relação às demais universidades federais, desenvolvida pela Federal de Ouro Preto.

Palavras-chave: Assistência Estudantil; Moradia Estudantil, Política Pública.

Analisar as estratégias sociais e familiares que possibilitaram a constituição de uma trajetória de escolarização de longo curso, a partir da década de 1980, passou a ser um dos principais objetos de estudo da Sociologia da Educação. Tais produções se desenvolveram em oposição às Teorias da Reprodução que compreendiam a escola como aparelho ideológico do estado ou mesmo como instância de produção e reprodução das desigualdades sociais. A ampliação desses estudos ocorreu de forma privilegiada na França, constituindo um campo sociológico específico e com interesses voltados para a compreensão dos processos de sucesso e fracasso escolar (SOUSA; PORTES, 2011).

No contexto brasileiro, os estudos sobre trajetórias escolares começam com os trabalhos de Portes (1993, 1998, 2001) ao se ocupar da escolarização de longo curso de sujeitos provenientes de meios populares que tiveram acesso a todos os cursos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) (PIOTO, 2012). A corrente de estudos nacionais amplia-se no fim da década de 1990 com os trabalhos de Maria José Braga Viana (1998; 2001), Jailson de Souza e Silva (1999), Wânia Maria Guimarães Lacerda (2006), Débora Cristina Piotto (2007), Nadir Zago (2007), entre outros.

Muito foi produzido sobre a origem social dos estudantes e as ações empreendidas pela configuração social a que pertenciam para potencializar o acesso ao ensino superior. Essas pesquisas voltadas para compreensão do prolongamento do percurso escolar e a chegada à universidade por meio de trajetórias tidas como "atípicas" e "singulares" destacaram a importância das políticas de assistência estudantil para permanência dos estudantes nesse nível de ensino.

O presente artigo tem por objetivo mapear o percurso de institucionalização de uma política nacional de assistência estudantil, especialmente os programas de moradia oferecidos em universidades federais. A partir do levantamento de vagas e sua distribuição regional dentre as universidades, volta-se o olhar para o Estado de Minas Gerais e para a singular política de moradia estudantil desenvolvida pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).

Assistência estudantil no brasil: história e legislação

Historicamente, no Brasil, a conquista de um diploma de curso superior era comum apenas às elites. E para aqueles que, mesmo não pertencendo a classes abastadas econômica e culturalmente, acessavam o ensino superior, não existiam ações ou programas institucionais voltados para garantir sua permanência até a conclusão dos cursos. Os auxílios recebidos se pautavam na caridade por parte de estudantes melhor posicionados economicamente e em favores de entidades religiosas (PORTES, 2001).

A primeira prática de auxílio estudantil desenvolvida pelo estado brasileiro remete ao governo de Washington Luís em 1928. Nesse período, foram destinadas verbas para construção e manutenção da Casa do Estudante Brasileiro em Paris. De acordo com o Decreto nº 5.612, de 26 de dezembro de 1928, a Casa do Estudante Brasileiro tinha por objetivo "facilitar a vida

material dos estudantes patricios na capital franceza" (BRASIL, 1928)[1]. Tal fato evidencia não apenas a preocupação dos governantes em garantir condições para a permanência dos estudantes filhos da elite nacional em Paris, mas também representa um marco no desenvolvimento de políticas de moradia estudantil além das fronteiras nacionais.

Em 1929, foi criada no Rio de Janeiro a Casa do Estudante do Brasil, dirigida pela presidente vitalícia e fundadora Ana Amélia de Queirós Carreiro. De acordo com o verbete do *Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro*[2], a Casa foi a primeira entidade estudantil de âmbito nacional visando à assistência social aos estudantes e era responsável pela divulgação e difusão de obras e atividades culturais. Em 1942, a Casa do Estudante iniciou a construção de sua sede, contando inclusive com recursos públicos. O edifício de 12 andares possuía restaurante e residência estudantil, e disponibilizava recursos para matrículas e serviço médico gratuito aos estudantes. Apesar do caráter privado, a Casa do Estudante desenvolveu um importante papel na reivindicação política e social por programas de assistência estudantil e se expandiu para outros estados do país.

Após a revolução de 1930, que derrubou o governo de Washington Luís e impediu a posse de Júlio Prestes, Getúlio Vargas tomou o poder e deu início a uma série de reformas. Nesse cenário, foi aprovado ainda o Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, que versava sobre o Estatuto das Universidades Brasileiras e estabelecia o modelo universitário como preferencial para a organização da educação superior no país. Esse decreto encarregava os estudantes de cada instituto universitário ou instituto isolado de se articular para a formação de "associações, destinadas a crear e desenvolver o espirito de classe, a defender os interesses geraes dos estudantes e a tornar agradavel e educativo o convivio entre os membros dos corpos discentes" [3]. Dentre as

1 Decreto Nº 5.612, de 26 de dezembro de 1928. Autoriza o Governo a crear, em Paris, a Casa do Estudante Brasileiro, abrindo o credito necessario para a sua construcção. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-5612-26-dezembro-1928-561387-publicacaooriginal-85007-pl.html>. Acesso em: 20 fev. 2017.

2 Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/arquivo>. Acesso em: 20 ago. 2016.

3 Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 193. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferencia, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização technica e administrativa das universidades é instituida no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-norma-pe.html>. Acesso em: 20 ago. 2016.

funções dos diretórios estudantis, estava o estímulo a associações destinadas à assistência material e espiritual dos estudantes. É possível identificar nos artigos do texto uma preocupação no oferecimento de assistência médica aos estudantes. O artigo nº 108 do referido Decreto afirma: "A secção de previdencia e de beneficencia da Sociedade de Professores organizará, de accordo com o Directorio Central dos Estudantes, o serviço de assistencia medica e hospitalar aos membros dos corpos discentes dos institutos de ensino superior". A legislação destaca ainda a possibilidade de oferecimento de bolsas de estudo destinadas a amparar estudantes "reconhecidamente pobres, que se recomendem, pela sua applicação e intelligencia, ao auxilio instituído". O principal critério para o recebimento de bolsas de estudos se pautava na apresentação explícita de bons resultados que justificassem o investimento. As discussões ainda se limitavam à questão do mérito ou dom e não compreendiam as ações de assistência como direito social.

Na Constituição de 1934, foi mencionada, no Capítulo II – *Da Educação e Cultura* –, a necessidade de prestar auxílios à comunidade estudantil. De acordo com a Carta Magna, a União, os Estados e o Distrito Federal deveriam reservar parte dos seus patrimônios para a formação de fundos destinados à educação. No artigo nº 157, parágrafo segundo, fica estipulado que "Parte dos mesmos fundos se aplicará em auxílios a alunos necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica" [4].

A partir da atuação do Conselho Nacional de Estudantes, no ambiente da Casa do Estudante do Brasil no Rio de Janeiro, foi criada, em agosto de 1937, a União Nacional dos Estudantes (UNE). Em 1938, a recente UNE realizou seu 2º Congresso Nacional, quando cerca de 80 associações universitárias e secundárias participaram do evento, além de representantes docentes e um representante do ministro da Educação. As teses desenvolvidas ao longo do congresso se pautavam em dois eixos: a situação cultural e a situação econômicas dos estudantes. Sobre essa última, foram levantados problemas quanto ao pagamento de taxas e matrícula, necessidade de subvenção do Estado e problemas de habitação, alimentação, assistência médica, dentaria e jurídica para os estudantes, dentre outros serviços (POERNER, 2004).

4 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm.> Acesso em: 20 ago. 2016.

Na Constituição de 1946, no Capítulo II – *Da Educação e da Cultura* –, o artigo nº 172 afirmava: "Cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar" [5]. Observa-se que o tema da assistência começou a se firmar na agenda política do governo.

Anos depois, o tema da assistência universitária ainda estava em debate. Em 1961 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Esta estabelecia no artigo 90, a assistência social, médico-odontológica e de enfermagem aos alunos, e, no artigo 91, a oferta de bolsas gratuitas aos educandos para custeio total ou parcial dos estudos. A LDB abordava a assistência estudantil como um direito dos estudantes, característica que foi tratada de forma menos enfática na atual Lei de Diretrizes e Bases.

Percorrendo o caminho de institucionalização da assistência, em 1970, foi criado pelo governo federal o Departamento de Assistência ao Estudante (DAE), vinculado ao Ministério da Educação e Cultura. O DAE tinha por objetivo desenvolver uma política de atendimento voltada para os alunos de 1º, 2º e 3º graus. De acordo com o Plano de Ação do Departamento de Assistência ao Estudante 1980-1985, foi estabelecido como objetivo para o ensino superior

> [...] apoiar e incentivar as atividades do aluno de 3º grau, assistindo materialmente os carentes de recursos e oportunizando, também, uma real participação de toda a população universitária em programas que desenvolvam o seu potencial e possibilitem o engajamento na comunidade em que vivem (DAE, 1980-1985, p. 16) [6].

Em 1985, ocorreu em Florianópolis o I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. Dentre os encaminhamentos do encontro, verificou-se a necessidade de criação de um programa na Secretaria de Ensino Superior com dotação orçamentária para desenvolver apoio e promoção de estudantes universitários. O II Encontro Nacional aconteceu dois anos depois na cidade de Belo Horizonte-MG, no qual foi criado o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace), encarregado de elaborar e propor ao Ministério da Educação (MEC) a política de Promoção e Apoio ao Estudante. As reuniões

5 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm>. Acesso em: 20 ago. 2016.

6 Plano de Ação do Departamento de Assistência ao Estudante (DAE), do Ministério da Educação e Cultura, 1980-1985. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002937.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2017.

e encontros do Fonaprace foram acompanhados por entidades estudantis como UNE, por Diretórios Centrais de Estudantes (DCEs) das Universidades e Secretaria Nacional de Casas Estudantis (Sence), todos articulados para o fortalecimento da assistência estudantil. Em 1989, foi criada a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), importante parceira do Fonaprace no processo de reivindicação por programas voltados para a assistência (FONAPRACE, 2012).

No contexto atual, o desenvolvimento de políticas voltadas para a garantia da permanência de estudantes ao longo da educação básica e superior está pautado em princípios legais. No artigo nº 206, da Constituição Federal de 1988, afirma-se que o ensino será ministrado tendo como princípio a igualdade de condições para o acesso e *permanência* na escola e a garantia de padrão de qualidade. Nesses termos, a Constituição aponta para a necessidade de recursos que ultrapassem o acesso e garantam a possibilidade de continuidade dos estudos.

O histórico processo de lutas e reivindicações por ações de apoio estudantil junto às políticas de ampliação do acesso às universidades colocou em cena a importância do papel do Estado no desenvolvimento de políticas de assistência, como direito dos estudantes de baixa renda (SOBRINHO, 2010; BORGES, AQUINO, 2012). A institucionalização de um plano nacional de assistência estudantil é recente. Essa conquista foi fruto de esforços coletivos de dirigentes, docentes e discentes, e significa um avanço em termos de garantia de recursos financeiros para implantação e manutenção dos programas de assistência. No entanto, a aprovação do Decreto do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) não significa seu estabelecimento como uma política de Estado, fato que gera incertezas sobre a consolidação do programa mediante a troca de governos.

Políticas públicas de assistência estudantil

A constituição de uma política pública é um processo dinâmico e, de acordo com o referencial teórico-analítico adotado, composta de diferentes fases. De modo geral, é possível resumir esse processo em três estágios, sendo o primeiro a definição de agenda, seguido pela implementação da política e, por fim, sua avaliação. Em determinadas políticas, antes da definição de agenda, existe o processo de reivindicação dos interessados que pressionam a inclusão do tema na agenda oficial dos governos (SOUZA, 2006; MAINARDES, 2006). Vale ressaltar que a ideia do ciclo de desenvolvimento de uma política não se restringe a etapas lineares ou sequenciais. São processos dinâmicos, interligados

e que sofrem influências constantes de grupos de interesse. Mainardes (2006), ao apresentar o ciclo de políticas de Ball e Bowe (1992), destaca a complexidade dessa abordagem e enfatiza os processos micropolíticos e a ação de profissionais que lidam com as políticas no nível local.

Como abordado no item anterior, o processo de consolidação de uma política nacional de assistência estudantil se deu ao longo do desenvolvimento do ensino superior no país, perpassando por iniciativas individuais até o estabelecimento de programas institucionais. Diferentes grupos estabeleceram diálogo e reivindicaram melhores condições de acesso e permanência nesse nível de ensino.

Dentre os grupos de interesse, destacam-se as reivindicações de movimentos estudantis e a articulação do Fonaprace na realização de encontros para debater as políticas de apoio aos estudantes desde 1980. Foi a partir da atuação do Fonaprace que o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 incorporou o tema da assistência estudantil no item referente ao Financiamento e Gestão da Educação Superior. O texto aprovado no PNE/2001 propunha: "Estimular a adoção, pelas instituições públicas, de programas de assistência estudantil, tais como bolsa-trabalho ou outros destinados a apoiar os estudantes carentes que demonstrem bom desempenho acadêmico"[7].

Na sequência, o Fonaprace elaborou uma minuta para o plano nacional de assistência estudantil, que previa a destinação de verbas específicas para assistência na matriz orçamentária do MEC, além de vinculação entre as políticas de acesso e programas de permanência. Esse Plano passou a orientar as ações referentes à temática, sendo base para elaboração de propostas orçamentárias paras as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

A partir da definição do tema na agenda oficial do governo, em 2007, houve a atualização do Plano Nacional de Assistência Estudantil e sua implementação por meio da Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro. Esse é um marco na história de atuação do Fonaprace e para a institucionalização da assistência estudantil nas IFES. Em 2010 o Plano Nacional de Assistência ganhou força de Lei, por meio do Decreto nº 7.234, de 19 de julho, assinado pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

A assistência estudantil permanece como âmbito a ser desenvolvido e continua presente nos ordenamentos legais, o atual Plano Nacional de

7 Lei nº 10.171, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 20 ago. 2016.

Educação (PNE-2014-2024)[8], contempla a questão e propõe na meta nº12, estratégia 12.5 "ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil".

Ao longo do processo de reivindicação por melhores condições de permanência, a representação estudantil se manteve participativa. Na 48ª Reunião do Fonaprace, realizada em outubro de 2010, em Recife, a Coordenação Nacional do Fórum recebeu a "Carta do Movimento", documento encaminhado pela Secretaria Nacional de Casas Estudantis (Sence). A carta apresentava dentre as reivindicações: a viabilidade de construção de Casas Estudantis e Restaurantes Universitários nos *campi* que ainda não os possuíam (FONAPRACE, 2012). Estes foram âmbitos contemplados dentre as áreas para efetivação do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que tem por objetivo:

I – 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;

IV – contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

As áreas para efetivação das ações do PNAES são:

I – moradia estudantil; II – alimentação; III – transporte; IV – atenção à saúde; V – inclusão digital; VI – cultura; VII – esporte; VIII – creche; IX – apoio pedagógico; X – acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Observa-se que tanto os objetivos como as áreas de atuação do PNAES são diversificados e abarcam questões nos âmbitos material, cognitivo e cultural. De acordo com o Decreto nº 7.234, as ações de assistência estudantil "devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras".

8 Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 20 fev. 2017.

Os estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio são, prioritariamente, o público-alvo para atendimento. Todavia, o artigo 5º do Decreto abre a possibilidade de as instituições utilizarem outros critérios. Nesse sentido, Mainardes (2006) destaca o contexto da prática das políticas públicas como espaço sujeito à interpretação e recriação, que pode gerar alterações sobre o projeto original da política e ter implicações no seu processo de implantação.

A partir das verbas do PNAES, cada instituição elenca, dentre as áreas de cobertura da legislação, suas prioridades de investimentos e formato das ações destinadas aos estudantes. Esse processo envolve identificação de alternativas, avaliação das opções de formas de investimento, seleção das opções, implementação de ações e avaliação (SOUZA, 2006).

Moradias estudantis

Na Europa, as moradias estudantis coletivas tiveram origem no século XIII nas casas comunitárias nas quais conviviam estudantes e mestres provenientes das mesmas regiões. Com o desenvolvimento de instituições de ensino superior, estudantes de diversas localidades europeias se deslocavam em busca de instrução. Estes começaram a se agrupar em moradias coletivas de acordo com seu pertencimento geográfico, formando as chamadas "Nações" (SAYEGH, 2009; ESTANQUE, 2010).

Diferentes formas de moradia estudantil foram se constituindo junto à consolidação das instituições escolares. Os tipos de habitação, sua organização, gestão, finalidade, ritos e nomenclatura são diversos e modificam-se de acordo com as instituições, regiões e país. A partir do século XIX, determinadas casas estudantis passaram a ser denominadas, tanto em Portugal como no Brasil, de Repúblicas.

No cenário brasileiro, a utilização do recurso de agrupamento de estudantes, sejam eles provenientes da mesma localidade ou não, em torno de uma moradia coletiva acompanha o desenvolvimento dos cursos superiores. A obra de Almeida Nogueira (1907, v. I), denominada *Tradições e reminiscências: estudantes, estudantões e estudantadas*, organizada em nove volumes, retoma memórias da Academia de São Paulo de 1927 a 1890. Nogueira (1907) mostra como tal estratégia era utilizada pelos estudantes de Direito no século XIX, os quais se dirigiam para São Paulo e montavam suas Repúblicas com conterrâneos. A referida obra destaca ainda a estrutura física das diferentes repúblicas estudantis de acordo com a condição social dos estudantes.

A seguir será apresentado o mapeamento das moradias estudantis das universidades federais no Brasil.

As moradias estudantis nas universidades federais

De acordo com o foco do estudo e mediante a impossibilidade de pesquisar todas as instituições públicas de ensino superior que disponibilizam moradias estudantis, foram priorizadas as universidades federais. Considerou-se principalmente sua representatividade (59%) no universo das 106 Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) registradas no Censo da Educação Superior de 2013, bem como o histórico das universidades federais no oferecimento de ações de assistência estudantil.

A partir da consulta aos *sites* das universidades, foi realizado o levantamento do quantitativo de vagas de moradia e sua distribuição regional, como pode ser observado na Tabela I.

Tabela I: Distribuição das vagas de moradias por regiões

Região	Estado	N° de Universidades	N° de Vagas em moradias
Centro Oeste	DF	1	360
	GO	1	0
	MT	1	125
	MS	2	96
	SOMA	5	581
Nordeste	AL	1	127
	BA	4	569
	CE	3	536
	MA	1	200
	PB	2	1.711
	PE	3	621
	PI	1	218
	RN	2	1.086
	SE	1	100
	SOMA	18	5.168

Norte	AC	1	120
	AM	2	0
	AP	1	0
	PA	3	378
	RO	1	0
	RR	1	42
	TO	1	300
	SOMA	10	840
Sudeste	ES	1	0
	MG	11	3.950
	RJ	4	2.365
	SP	3	762
	SOMA	19	7.077
Sul	PR	3	350
	RS	6	3.194
	SC	2	249
	SOMA	11	3.793
TOTAL	**27**	**63**	**17.459**

Fonte: Organizado pela pesquisadora com base em informações disponíveis na página eletrônica da ANDIFES.

Observa-se que as universidades federais estão distribuídas em proporção desigual pelas regiões do país. A região Sudeste concentra o maior número de instituições (19), com destaque para o estado de Minas Gerais, que possui 11 universidades. Em consonância com isso, dados do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES; FONAPRACE, 2016) mostram que o maior contingente de estudantes de graduação se concentra na região Sudeste (30,55 %), seguida pela região Nordeste (28,21%), Sul (17,75%), Norte (12,9%) e Centro-oeste (10,59%).

A partir da Tabela I, verifica-se ainda que o maior contingente de vagas em moradias estudantis se concentra na região Sudeste (7.077), mais especificamente no estado de Minas Gerais (3.950). Logo, o foco em instituições mineiras se deu considerando a cobertura das universidades no estado de Minas Gerais, o contingente de estudantes e o número de vagas oferecidas em moradias estudantis. Além disso, são atribuídas a determinadas universidades desse estado ações de pioneirismo no oferecimento de auxílios

e condições de moradia para os estudantes (PORTES, 2001; MALTA, 2011; CHRISTÓFARO, 2012; MACHADO, 2013).

Quadro I: Mapeamento de moradias estudantis de universidades federais do estado de Minas Gerais

Universidade	Possui moradia	Quantidade de vagas nas moradias	Critério de ocupação das vagas das moradias
UFLA	Sim	400	Socioeconômico
UFMG	Sim	740	Socioeconômico
UFSJ	Sim	112	Socioeconômico
UFU	Sim	152	Socioeconômico
UFV	Sim	1413	Socioeconômico
UFOP	Sim	1133	Misto: socioeconômico e autogestão (Ocupação das vagas independente de renda)
UFJF	Em construção	-	-
UFVJM	Em construção	-	-
UFTM	Não	-	-
UNIFAL	Não	-	-
UNIFEI	Não	-	-

Fonte: organizado pela pesquisadora com base em informações disponíveis na página eletrônica de cada instituição.

A partir do mapeamento apresentado no Quadro I, verifica-se ainda que três universidades se destacam no quantitativo de vagas disponibilizadas para moradia estudantil: Universidade Federal de Viçosa, Universidade Federal de Ouro Preto e Universidade Federal de Minas Gerais. As três instituições elencadas foram pioneiras no desenvolvimento de ações de assistência estudantil e apresentam um histórico importante na efetivação de espaços destinados à moradia.

A UFV, desde sua fundação em 1926 como Escola Superior de Agricultura e Veterinária (ESAV), já disponibilizava alojamentos para os estudantes. A instituição foi federalizada em 1969, dando início a um ciclo de expansão. Segundo Del Giúdice (2013), em 1972, a UFV disponibilizava 744 vagas para moradia estudantil, o que naquele contexto significava atender a

cerca de 50% do corpo estudantil. A capacidade de atendimento dos alojamentos da universidade na década de 1970 é superior ao quantitativo de vagas oferecidas atualmente pelas demais federais mineiras, excluída a UFOP, que oferece atualmente 1.133 vagas.

No caso da UFOP, existe um histórico referente às moradias estudantis, que remonta o surgimento das Escolas de Farmácia (1839) e de Minas (1876). Foi a partir da reivindicação estudantil e da ocupação de casarões pertencentes às Escolas que teve início uma política institucional de moradia. A despeito das demais instituições, atualmente, a forma de seleção dos moradores se baseia em critérios socioeconômicos para determinada forma de residência e independente deles para outra parte das vagas oferecidas, o que torna o modelo de moradias da UFOP único, como será abordado a seguir.

Na UFMG, o Programa Permanente de Moradia Universitária foi instituído em 1997 e é administrado pela Fundação Mendes Pimentel. Contudo, as práticas de auxílio prestadas por essa instituição ao corpo discente remontam à fundação da Universidade em 1927 e acompanharam sua ampliação e desenvolvimento, constituindo uma referência no campo para as demais instituições do país.

Moradia estudantil: o caso das repúblicas da Universidade Federal de Ouro Preto

A partir do acesso aos *sites* de todas as universidades federais do país, constata-se que as políticas de assistência atendem de forma prioritária estudantes de camadas populares, seguindo inclusive o disposto no Plano Nacional de Assistência Estudantil. O estado de Minas Gerais se destaca pelo quantitativo de instituições federais de ensino superior e pelo número de vagas destinadas à moradia estudantil. A partir da análise mais criteriosa das ações e programas voltados para moradia estudantil em Minas Gerais observa-se uma política singular, em relação às demais universidades federais, desenvolvida pela Federal de Ouro Preto.

A cidade de Ouro Preto, antiga Vila Rica, exerceu importante papel na economia e história brasileira, principalmente no período conhecido como Ciclo do Ouro. Em 1823 a Vila foi elevada a capital da Província de Minas Gerais e passou a ser designada como Imperial Cidade de Ouro Preto. A importância dessa cidade se refletiu também no campo educacional e em 1839 foi criada a Escola de Farmácia a primeira faculdade do estado. Anos depois, em 1876, foi criada a Escola de Minas primeira instituição brasileira dedicada ao ensino de mineração, metalurgia e geologia. Os cursos oferecidos

por essas escolas atraiam estudantes de várias regiões do país. A criação da Universidade Federal de Ouro Preto se deu décadas depois, em 1969 a partir da junção de ambas as escolas.

A transferência da capital mineira de Ouro Preto para Belo Horizonte, em 1897, trouxe impactos a pequena cidade, dentre eles o esvaziamento populacional, famílias inteiras, comerciantes, funcionários públicos e prestadores de serviço partiram rumo à nova capital. Segundo Machado (2013), é nesse contexto que Ouro Preto se torna a cidade das repúblicas estudantis, graças à grande oferta de casas com preços razoáveis.

> Ouro Preto tinha afamados creditos educacional. Clima benigno, um tanto frio, excellente. Altitude de 1.100 metros. Agua abundante, das melhores do Brasil. Cidade pequena, de vida tranqüila. Ambiente acariciador. Familias affectuosas, acolhendo estudantes. Vida barata, tão barata, depois da mudança da Capital, que uma casa se alugava por 20$000. Alguns predios cahiram e outros eram dados para moradia para se conservarem gratuitamente. Em "republicas" o estudante podia viver com apenas 100$0000 mensaes! Estudava-se de graça na Escola de Pharmacia e na Escola de Minas! (RACIOPPI, 1940 apud MACHADO, 2013, p. 13).

Em Ouro Preto, a denominação das moradias coletivas, ou casas dos estudantes como *Repúblicas* pode ter origem diversa como, por exemplo, a soberania administrativa destas casas em relação às Escolas de Farmácia e Escola de Minas ou a tradição da Universidade de Coimbra que já nomeava assim as moradias estudantis.

Atualmente a UFOP concentra campi nas cidades de Ouro Preto, Mariana e João Monlevade. São oferecidos mais de 40 cursos de graduação, 22 cursos de mestrado e 9 de doutorado. No total, são mais de 15 mil alunos, cerca de 800 técnico-administrativos e aproximadamente 800 professores.

Sobre a política de moradia estudantil, de acordo com levantamento disponibilizado no *site* da instituição as principais formas de habitação dos estudantes são:

> Alojamento: 64 quartos individuais, localizado no *Campus* Morro do Cruzeiro em Ouro Preto. O ingresso é feito mediante análise socioeconômica.
>
> Apartamentos-Bauxita: 96 vagas distribuídas em 24 apartamentos, próximo ao *Campus* Morro do Cruzeiro em Ouro Preto. O ingresso também é feito mediante análise socioeconômica.

> Conjunto I: sete casas situadas no bairro Chácara na cidade de Mariana, próximo ao *Campus* Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Ingresso mediante análise socioeconômica.
>
> Conjunto II: quatro casas e quatro apartamentos localizados no bairro Nossa Senhora do Carmo em Mariana, próximo ao *Campus* Instituto de Ciências Sociais Aplicadas. Ingresso mediante análise socioeconômica.
>
> Repúblicas Federais: 59 casas de propriedade da Ufop, localizadas em Ouro Preto, cedidas aos estudantes como moradia estudantil. Cada casa é autogerida pelo grupo de moradores, possui regimento próprio, com processos de admissão diferenciados e sem intervenção ou avaliação socioeconômica institucional.

Dentre as formas de moradia é preciso destacar a existência das chamadas Repúblicas Particulares, nome dado às residências presentes na cidade de Ouro Preto, Mariana e João Monlevade[9], compostas por estudantes que se unem para alugar um imóvel e dividir as despesas de manutenção da casa. Essa forma de moradia não apresenta nenhum vínculo institucional.

Dentre as 1.113 vagas destinadas à moradia estudantil na UFOP, 769 são designadas às Repúblicas Federais, o que representa 69% das vagas. Ou seja, do montante de vagas para moradia um percentual expressivo é ocupado sem a realização de análise socioeconômica.

De acordo com a Resolução do Conselho Universitário Nº 1.540, que aprova o Estatuto das Residências Estudantis, de 21 de outubro de 2013[10], consideram-se residências estudantis as chamadas Repúblicas Federais de Ouro Preto. As residências pertencem à UFOP e são legalmente cedidas aos discentes que nelas residem. O artigo 5º do Estatuto garante a autonomia de cada residência para escolha dos novos moradores, mas "devendo-se priorizar os estudantes de graduação em vulnerabilidade socioeconômica provenientes de municípios distintos de Ouro Preto e Mariana". Contudo, mesmo com este dispositivo, cada casa escolhe os novos moradores a partir de critérios próprios baseados na convivência e socialização e que independem de análise

9 O *Campus* João Monlevade não possui moradias estudantis institucionais, apenas repúblicas particulares.

10 Resolução Conselho Universitário Nº 1.540. Aprova o Estatuto das Residências Estudantis de Ouro Preto. 21 de outubro de 2013. Disponível em: <http://www.prace.ufop.br/pdfs/Resolucoes/Resolucao%20CUNI%201540%20-%20Estatuto.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2017.

socioeconômica realizada pela Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis da UFOP (PRACE).

A conservação e manutenção dos imóveis são compartilhadas entre os estudantes e a administração da UFOP. Em consonância com isso, o Artigo 26º do estatuto afirma que "Os residentes poderão organizar festas e albergar convidados, com a finalidade de obter recursos para manutenção e conservação das edificações, desde que devidamente amparados por um Projeto de Desenvolvimento Institucional previamente aprovado pela Pró-Reitoria de Administração".

A variedade de tipos de moradia universitária, aliada as diferentes práticas de gestão institucional deste espaço, mostra a singularidade da política de moradia da Universidade Federal de Ouro Preto. Destaca-se também a visibilidade que as Repúblicas Federais da instituição têm na região de Minas Gerais e no país, os rituais de escolha de novos moradores, conhecido como Batalha[11], e a realização de festas no interior das Repúblicas como o Carnaval e a tradicional Festa do 12[12] movimentam a economia local e atraem turistas e futuros estudantes, de várias regiões do país.

Considerações finais

A existência de diferentes políticas de moradia confirma que cada instituição faz sua interpretação dos textos legais, fato que influencia as práticas de gestão aplicadas aos programas de assistência e moradia desenvolvidos pelas universidades. Assim, os sujeitos têm papel ativo na dinâmica de interpretação dos ordenamentos legais e podem, mediante isso, impactar no processo de implementação e efetividade de determinada política. Destaca-se, então, a importância de avaliar e analisar fatores que influenciam a implantação e provocam mudanças entre o previsto e o realizado (MAINARDES, 2006).

A partir da análise do programa de moradia estudantil da UFOP, especialmente sobre a estrutura e gestão das Repúblicas Federais, ficam questões a serem compreendidas nas próximas etapas desse estudo: como e por que a política de moradia estudantil da UFOP se constituiu de forma tão

11 Período de vivência experimental em que o aspirante a morador se submete a realização de atividades a fim de ser escolhido após um período de convivência.

12 Festa de aniversário da Escola de Minas de Ouro Preto. Neste evento ex-moradores das Repúblicas Federais retornam as antigas moradias, inclusive com suas famílias, para fins de comemoração e socialização.

singular quando comparada as demais políticas de moradia institucional das universidades federais? Quais os grupos de interesse? Existem resistências ao estabelecimento da política nesses moldes? Qual a percepção dos beneficiados por tal política? Quais os reflexos dessa forma de gestão sobre os processos de socialização e permanência dos estudantes na instituição? Quem ganha e o que ganha com a atual forma de organização do programa de moradia?

Referências

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL – ANDIFES; FONAPRACE. **IV Pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras, 2014.** Uberlândia, 2016.

BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the "implementation" of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BORGES, M. C.; AQUINO, O. F. Educação superior no Brasil e as políticas de expansão de vagas do REUNI: avanços e controvérsias. **Educação:** Teoria e Prática**,** vol.22, n.39, p. 117-138, jan/abr. 2012.

CHRISTÓFARO, A. C. **A Caixa do Estudante Pobre Edelweiss Barcellos:** discursos sobre a pobreza dos estudantes da Universidade de Minas Gerais (1932-1935). 150 f. 2012. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2012.

DEL GIÚDICE, J. Z. A. **Programa de Assistência Estudantil da Universidade Federal de Viçosa/MG**: Repercussões nos Indicadores Acadêmicos e na Vida Pessoal, Familiar e Social dos Beneficiários. 2013. Dissertação (Mestrado em Economia familiar; Estudo da família; Teoria econômica e Educação do consumidor) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2013.

ESTANQUE, E. Juventude, boémia e movimentos sociais, culturas e lutas estudantis na Universidade de Coimbra. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 9, n.16, abr. 2010.

FONAPRACE. **Revista Comemorativa 25 Anos:** histórias, memórias e múltiplos olhares. Organização Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. Coordenação ANDIFES, UFU e PROEX. 2012.

LACERDA, W. M. G. **Famílias e filhos na construção de trajetórias escolares pouco prováveis:** o caso dos iteanos. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2006.

MACHADO, O. L. **Estudantes, universidade e o patrimônio e artístico de Ouro Preto.** Frutal-MG: Prospectiva, 2013.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MALTA, E. Práticas socioculturais juvenis: sociabilidade universitária nas cidades históricas de ouro preto (Brasil) e Coimbra (Portugal). **XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais, diversidades e (des)igualdades**. Universidade Federal da Bahia-UFBA, Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

NOGUEIRA, A. **Tradições e reminiscências**. Estudantes, estudantões e estudantadas. São Paulo. 9 v. (1907-1912).

PIOTTO, D. C. **As exceções e suas regras**: estudantes das camadas populares em uma universidade pública. 2007. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

_____. Dimensões psicológicas da experiência de estudantes de camadas populares em uma universidade pública. In: SANTOS, G. G. dos; SAMPAIO, S. M. R. (Orgs). **Observatório da Vida Estudantil**: estudos sobre a vida e cultura universitárias. Salvador: UFBA, 2012, p. 187-204.

_____. (Org.). **Camadas populares e universidades públicas**: trajetórias e experiências escolares. São Carlos, SP: Pedro & João, 2014. 273 p.

POERNER, A. J. **O Poder Jovem** – história da participação política dos estudantes brasileiros. 5. ed. Rio de Janeiro: Booklink, 2004.

PORTES, E. A. **Trajetórias e estratégias escolares do universitário das camadas populares**. 1993. Dissertação (Mestrado)-Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.

_____. **Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG** – um estudo a partir de cinco casos. 2001. Doutorado (Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

_____. A caixa dos pobres – a ação efetiva da assistência na permanência de estudantes pobres na Universidade de Minas Gerais (UMG): 1932-1935. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, n. 2, jan./dez. 2003.

SAYEGH, L. M. L. **Dinâmica urbana em Ouro Preto:** conflitos decorrentes de sua patrimonialização e de sua consolidação como cidade universitária. 2009. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo)-Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

DIAS SOBRINHO, J. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação & Sociedade**, vol.31. nº 113, p. 1223-1245, out/dez. 2010.

SOUSA, L. P. ; PORTES, É. A. Do lado bom da barreira: trajetórias e estratégias sociais e escolares de Raymundo Augusto da Silva Maia (1900-1990). **Revista Educação em Perspectiva**, Viçosa: DPE.Universidade Federal de Viçosa, v. 2, n. 2, 2011.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, Ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

SOUZA e SILVA, J. de. **"Por que uns e não outros?"** Caminhada de estudantes da Maré para a universidade. 1999. Tese (Doutorado em Educação)-Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 11, n. 32 maio/ago. 2006.

Internacionalização e concluintes da graduação no Brasil: perfil demográfico e as políticas democratizantes

Marilia Morosini
Claudia Maffini Griboski

Resumo: A conclusão do curso de graduação é fator fundamental para o sucesso das políticas públicas democratizantes. No Brasil, são poucos e recentes os estudos que se detêm na permanência e em seus fatores, principalmente os de abrangência nacional. A este dado se acresce a concepção de que as experiências internacionais, como as provenientes de intercâmbios, tendem a qualificar um curso de graduação. O presente texto tem como objetivo conhecer as características demográficas dos graduandos, representativos da permanência na educação superior, em especial a internacionalização. Utiliza como fonte de dados o Questionário do Estudante – concluintes do ensino superior brasileiro – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade de 2013 – 3º Ciclo Avaliativo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes, que realizaram experiência internacional, num total de 4.737 respondentes. Os resultados apontam para a predominância de um estrato histórico na educação superior do país, oriundo de camadas média e média alta, mas também em um número muito menor de estratos médios baixos e baixo apoiados por políticas democratizantes, não só para o acesso, mas como suporte para a permanência do estudante no curso.

Palavras chave: Educação Superior; Permanência; Internacionalização da Educação Superior; Políticas Democráticas; Avaliação.

O Brasil é marcado por baixos índices na educação superior. É consenso geral que a educação é o mote do desenvolvimento econômico social, em especial a educação superior. Com a fortificação da Sociedade do Conhecimento espraia-se, além da expansão das taxas de educação superior, a necessidade da internacionalização de formação de pessoas com perfis profissionais adequados a diferentes exigências sociais bem como perfis para a construção de uma cidadania global.

No país, é a partir da década de 90 que se instaura uma nova ideia de instituição de educação superior voltada à universidade global, na qual a internacionalização é fundamental. Parte-se do princípio da Sociedade do Conhecimento, qualificada pelos profissionais de alto nível, representativos do capital, o qual, na contemporaneidade, tem cerne no conhecimento. A internacionalização (KNIGHT, 2005) expande-se e é assumida como política estatal, sinônimo de qualidade universitária. Esta fase se inicia com a qualificação de docentes e estudantes da pós-graduação *stricto sensu* bem como pelo apoio às pesquisas internacionais para a construção de redes colaborativas.

Mais recentemente, a internacionalização amplia seu espectro estendendo-se à graduação e aos estudantes deste nível, basicamente através do apoio a mobilidade (MOROSINI, 2015). Esta é uma primeira fase do processo de internacionalização de currículos, como denomina Haugh (2012). Entretanto, além das atividades ocorridas durante o período de mobilidade se fazem necessárias outras políticas governamentais e/ou institucionais para que este intercâmbio tenha um melhor impacto não só na pessoa do intercambista como em atividades correlatas a sua profissão, e também num melhor aproveitamento das ações desenvolvidas em programas no exterior. Nesse sentido,

> [...] o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) do Brasil tem estimulado o desenvolvimento da internacionalização como critério de qualidade. Os avanços do tema tem se refletido no instrumento de avaliação institucional, implementado em 2014. (GRIBOSKI, 2016, p. 243).

Essa iniciativa impõe a necessidade de constituir políticas institucionalizadas no âmbito estatal e também nas próprias instituições para promover a internacionalização da educação superior. Numa concepção ampla de modelos de educação superior, aos vigentes, como o modelo da universidade tradicional e o modelo da universidade do século XXI, derivada da concepção neoliberal, vem fortificando-se outros modelos presentes nos contextos emergentes de hoje, aqui entendidos como configurações em construção na educação superior observadas em sociedades contemporâneas, e que convivem em tensão com concepções pré-existentes, refletoras de tendências históricas (MOROSINI, 2014). É neste contexto que se fortifica também o conceito de equidade na educação superior.

Assim, paralelamente a importância da internacionalização como critério de qualidade também é destacada a noção de democratização. No bojo das concepções sobre os modelos de educação superior, expressos nos

últimos documentos de organismos multilaterais orientadores das políticas de educação superior, principalmente da OCDE, Unesco, Banco Mundial bem como na perspectiva latino-americana, como os oriundos da Cresalc/ Unesco, do Enlace, é afirmada a necessidade de educação superior com equidade. A qualidade da educação superior na perspectiva da equidade é conceituada pela OCDE como tratamento diferenciado para quem é diferenciado. Aí estando incluídas, principalmente, diferenças de raça e de situação socioeconômica.

Todavia, a equidade não é um conceito unívoco. Para alguns autores ela vem associada à ideia de igualdade. "Representa a igualdade entre os indivíduos em algum atributo. E a capacidade de uma pessoa se define como as distintas combinações de funções que esta pode chegar a alcançar" (FORMICHELLA, 2014, p. 7).

A equidade na educação superior não se restringe ao acesso e nem mesmo à permanência no sistema educacional para atingir o sucesso, que corresponde à conclusão de um determinado nível de estudo. A avaliação da equidade não se restringe ao número de anos que um indivíduo cursou, mas se amplia para o exame das estratégias e suporte ofertados para que o indivíduo consiga sucesso na vida pessoal, estudantil e profissional. A equidade se relaciona com conclusão de um determinado nível em igualdade a outros sujeitos. Mas, uma das grandes questões que se põe é como avaliar a posse de tais atributos? Não há certeza quanto a essa resposta, alguns afirmam que exames estandardizados dariam conta, outros apontam que tais exames não abarcam o total da população a ser avaliada. A questão está posta e busca-se uma solução.

Para a elaboração de planejamento de políticas educativas, faz-se necessário conhecer o diagnóstico da educação superior em termos de acesso, de integralização do curso (sucesso) especialmente dos fatores que afetam o processo que leva à qualidade de um ensino superior.

Na perspectiva teórica de contextos emergentes, pesquisas se detêm no estudante de graduação da educação superior brasileira, no último ano de seu curso, e as potencialidades democratizantes das políticas implantadas. Assim, foram pesquisados por Griboski, Morosini e Somers (2013) *o impacto de ações afirmativas sobre famílias de estudantes que representam a primeira geração de graduados*[1]. Uma segunda pesquisa foi a realizada sobre a *Políticas afirmativas*

1 Neste estudo foi considerado que a expansão da educação superior têm sido uma das marcas deste século. No Brasil políticas dos governos populares, Lula da Silva (2003

no Brasil e a persistência da primeira geração de formandos na área da Saúde[2] (MOROSINI, 2014)**.** Esse conjunto de pesquisas sobre o graduando permitiu constatar reflexos da política democratizante do país. É bom considerar que a educação não é um fenômeno com impactos de curto prazo, via de regra, as políticas educacionais tendem a apresentar impactos na perspectiva de médio e de longo prazo. As políticas mais marcantes são da década de 2000 e, provavelmente, seus impactos serão sentidos em médio prazo. Mas, os resultados analisados tendem a identificar um acesso maior à educação superior e, uma permanência de similar nível, pois os estudos foram realizados com graduandos em sua última fase do curso.

Dando continuidade as pesquisas sobre os contextos emergentes da educação superior, voltamos para o estudo da mobilidade internacional de

– 2010) e Dilma Rousseff (2011 – 2018), têm sido propostas com o fito de ampliar, democratizar o acesso e garantir a permanência de estudantes na educação superior. Entre essas políticas destacam-se o PROUNI – Programa Universidade Para Todos e o FIES – Programa de Financiamento Estudantil, destinados às instituições de educação superior privadas; o Programa de Cotas raciais para estudantes oriundos de escola pública e o REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, voltado às instituições de educação superior públicas. Essas medidas contemplam a ampliação do número de vagas nos cursos de graduação e buscam promover inovações pedagógicas para melhorar o desempenho dos estudantes. Destaca-se no acompanhamento da qualidade da oferta dos cursos de graduação, a realização do ENADE, a cada três anos pelo SINAES. O texto buscou identificar o impacto de ações afirmativas de acesso e permanência normatizadas pós 2003, no Brasil. Para tal, foram coletados dados de graduados em Pedagogia, avaliados pelo ENADE no ano de 2011. A pesquisa realizada pelo INEP/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, autarquia do Ministério da Educação em âmbito nacional traz como característica inédita e relevante a ênfase na primeira geração das famílias brasileiras que alçaram graduar-se em uma instituição de educação superior.

2 Em 2014, apresentamos estudo, de caráter nacional, denominado de *Políticas afirmativas no Brasil e a persistência da primeira geração de formandos na área da Saúde*. Utiliza dados do ENADE, realizado em 2013, para a área de cursos da Saúde, no Brasil, (Agronomia, Biomedicina, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Serviço Social, Zootecnia, Tecnologia em Agronegócio, Tecnologia em Gestão Ambiental, Tecnologia em Gestão Hospitalar e Tecnologia em radiologia). O principal foco são os estudantes de primeira geração na educação superior do país. Os eixos referenciais analisados detalham dados demográficos e corpo social (gênero, raça, classe social; experiência internacional, motivação, financiamento (bolsas, créditos), trabalho, impacto na família e na carreira, aspirações de mobilidade social); organização da aprendizagem (competências, hábitos e estudos extraclasse); e infraestrutura (internet, bibliotecas, banco de dados).

graduandos. Pesquisa realizada[3] (MOROSINI, 2013, s/p.) no país, identificou a importância da internacionalização, via programa Ciências sem Fronteiras – CsF[4], para a qualidade do curso

> [...] os resultados sobre a formação na área apresentou colocações semelhantes dos alunos ao tratar-se da oportunidade e consciência de frequentarem as melhores universidades do mundo dentro de suas áreas de atuação e, como consequência, estudar tópicos bem atualizados, além de poderem lançar um novo olhar à sua profissão, uma vez que inseridos em uma outra cultura. Segundo relatos dos entrevistados o programa contribui e serve como fator estimulante para permanecerem no seu curso de graduação no Brasil, pois durante o intercâmbio possuem a oportunidade de vivenciar situações que despertam ainda mais seu interesse pelo curso.

É neste contexto que o presente artigo tem como objetivo conhecer as características demográficas dos graduandos, representativos da permanência na educação superior, em especial aqueles que foram intercambistas internacionais.

A pesquisa[5] utiliza como fonte de dados um dos instrumentos do Sinaes[6] o questionário do estudante – concluintes do ensino superior brasileiro (INEP, 2014) – Enade de 2013 – 3º Ciclo[7], que realizaram experiência internacional,

---

3 A metodologia, de caráter qualitativo e quantitativo, conta com entrevistas e questionários aplicados com alunos que participaram do CsF, objetivando perceber aspectos de sua permanência no país destinado, além de fatores relacionados a aprendizagem cognitiva, cultural e psicossocial.

4 Ciência sem Fronteiras é um programa que busca promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. A iniciativa é dos Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Ministério da Educação (MEC), por meio de suas respectivas instituições de fomento – CNPq e Capes –, e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC. O projeto prevê a utilização de até 101 mil bolsas em quatro anos para promover intercâmbio.

5 Os dados aqui utilizados integram uma pesquisa maior que tem como objetivo a Internacionalização da Educação Superior, projeto BRA/04/049 –Educação do Século XXI: estudos, pesquisas, estatísticas e avaliações educacionais, 2014.

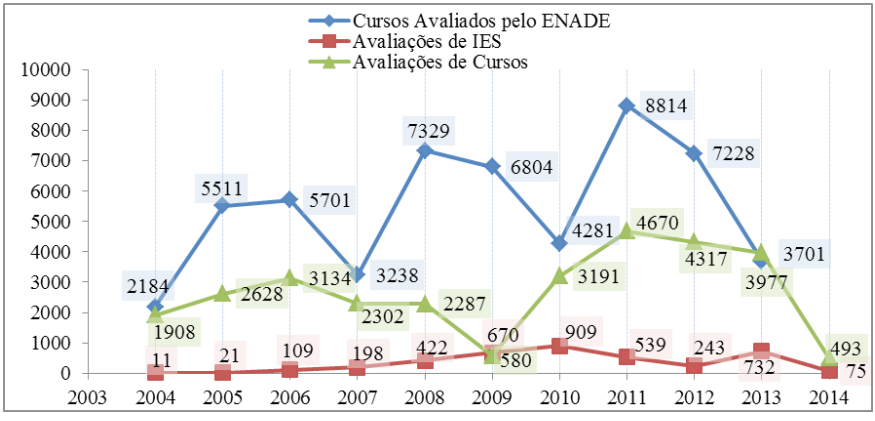
6 O Sinaes – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, **c**riado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes.

7 O corpus analítico deste estudo está constituído pelos estudantes dos cursos que: Conferem diploma de bacharel emAgronomia, Biomedicina, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Serviço Social e Zootecnia; e conferem diploma de tecnólogo em: Agronegócio, Gestão Hospitalar, Gestão Ambiental e Radiologia.

num total de 4.737 respondentes. É importante ressaltar que até o ano de 2012 o questionário do estudante não solicitava informações sobre internacionalização universitária. É somente nesse período que "os instrumentos de avaliação começaram a dialogar com novas temáticas, constituindo indicadores para avaliar as políticas para egressos, os processos de internacionalização e as características de inovação na gestão" (GRIBOSKI, 2014, p. 47). Em outras palavras, este é o primeiro estudo nacional sobre internacionalização universitária com estudantes que estavam para se graduar.

No gráfico 1 é demonstrada a efetividade do Enade, desde o início dos Sinaes. De 2004 a 2012, 80 áreas foram avaliadas pelo Enade: no primeiro ciclo avaliativo, constituído pelas áreas de saúde, ciências agrárias e áreas afins (2004-2006) foram avaliados 13.396 cursos e 804.676 estudantes; no segundo ciclo avaliativo, constituído pelas áreas de ciências exatas, licenciaturas e áreas afins (2007-2009) foram avaliados 17.371 cursos e 1.374.449 estudantes; e, no terceiro ciclo, constituído pelas ciências sociais aplicadas, ciências humanas e áreas afins (2010-2012) foram avaliados 20.323 cursos e 1.183.798 estudantes.

Gráfico 1: Efetividade da avaliação da Educação Superior, Enade, 2004 – 2014



Fonte: GRIBOSKI, C. Diretoria de Avaliação da Educação Superior – DAES. 27.05.2014. Acesso em 7.09.2014. Disponível em:www2.camara.leg.br/.../ce/.../apresentacao-seminario-sinaes-claudia

Considerando que a avaliação do Enade é trienal percebe-se, no Gráfico 1, que há um crescente movimento de expansão de cursos avaliados a cada Ciclo Avaliativo do Sinaes. Contudo, quando se trata da avaliação *in loco*, a

relação com o número de cursos e IES avaliadas depende do contexto político da ação. Por isso, o Enade tem se constituído como referência para a implementação das políticas de apoio a oferta dos cursos.

O Enade – 3º Ciclo Sinaes foi realizado por 168.383 graduandos. A grande maioria desses – 161.371 (96%) não realizou intercâmbio internacional durante o seu curso de graduação e, dos graduandos que realizaram intercâmbio – 7.012 (4%), um número de 4.753 (3%) realizou intercâmbio institucional, financiado pela instituição ou pelo governo federal ou pelo governo estadual, e 2.259 (1%) realizou intercâmbio não institucional. Esta última categoria pode indicar uma situação socioeconômica melhor da família ou do próprio estudante, que lhe permitiu uma experiência internacional, via de regra independente de auxílio do governo ou de uma instituição (Gráfico 2).

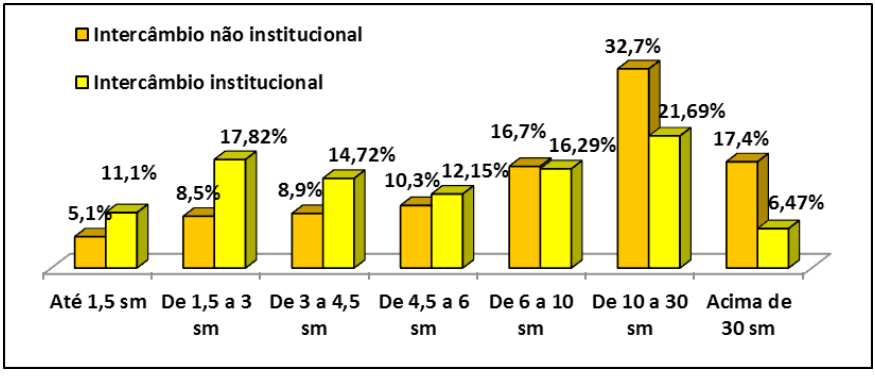
Gráfico 2: Tipo de Intercâmbio internacional, graduando, Enade. 3º Ciclo-Sinaes, 2013

Fonte: INEP, ENADE 2013, 3º Ciclo SINAES, 2013.

A renda familiar é um dos principais indicadores da situação socioeconômica. Constata-se, no Gráfico 3, que os alunos que realizaram intercâmbio internacional apresentam um nível de renda maiordo que o total de alunos que participaram do Enade. Verifica-se que dos estudantes respondentes, 55,1% tem renda familiar acima de R$ 4 067,00 e um

significativo percentual 21,7% até 3 SM – Salários Mínimos (R$ 2 034,00). Enquanto que os graduandos que realizaram intercâmbio internacional institucional apresentam percentuais maiores em níveis de renda mais altos e percentuais menores em níveis de renda menos alto: 44,4% e 28,9% respectivamente. Esta assertiva se fortifica quando comparamos o total de alunos do Enade com os que realizaram intercâmbio não institucional (sem o apoio de bolsas): 66,8% acima de R$ 4 067,00 e 13,6% até 3 SM (R$ 2 034,00). Estes últimos dados possibilitam criar hipótese de que uma melhor situação financeira possibilitou a ida do graduando ao exterior sem contar com a ajuda de instituições, sejam governamentais, ou mesmo privadas.

Gráfico 3: Renda Familiar do Graduando, intercambista internacional, Enade, 3º Ciclo-Sinaes, 2013



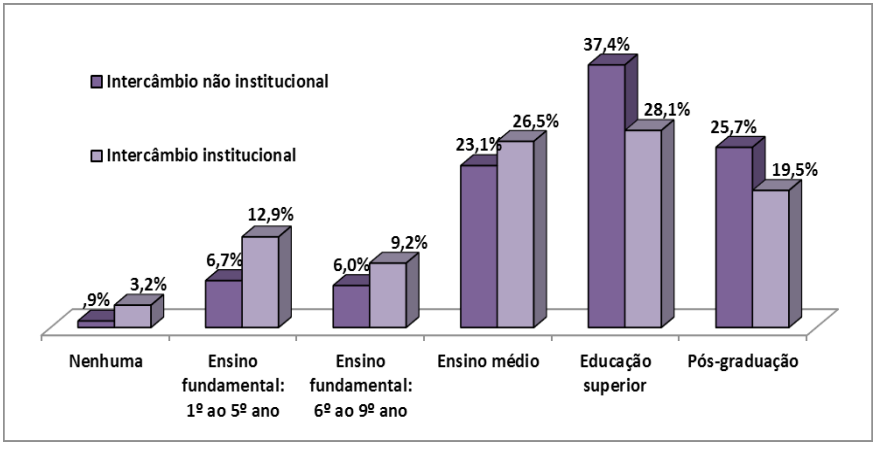
Fonte: INEP, Questionário do Estudante, Enade, 2013.

Paralelamente, permite identificar o impacto de políticas afirmativas, quando 28,9% dos estudantes que realizaram intercâmbio institucional tem renda familiar até 3 SM, o que implica na necessária existência de bolsa para a sobrevivência no exterior e para o pagamento de taxas às IES nas quais realizaram o intercâmbio.

Registra-se ainda, a importância demonstrada pelas famílias e pelas IES pelo incentivo aos estudantes para participação em processos educacionais que envolvam contextos em experiências internacionais. Esse movimento se caracteriza por uma aproximação do debate da alteração das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação que enfatizam a construção de um perfil de egresso mais global, voltado às tendências profissionais de atuação no mundo do trabalho cooperativo e em redes de colaboração.

Examinando o nível de escolaridade da mãe[8] do estudante se constata no gráfico 4 que 2,1% não tem escolaridade; 10% tem o ensino fundamental 1º ao 5º ano (1ª à 4ª série), 7,7% tem o ensino fundamental: 6º ao 9º ano (5ª à 8ª série), 25% o ensino médio, 32,6% educação superior, e 22,5% pós-graduação.

Gráfico 4: Escolaridade da mãe, do Graduando, intercambista internacional Enade, 3º Ciclo-Sinaes, 2013



Fonte: INEP, Questionário do Estudante, Enade, 2013.

Ao fazer a análise por nível de ensino, constatou-se que 17,7% tem o ensino fundamental, 25% o ensino médio e 55,1% o ensino superior. Tais dados reforçam as análises anteriores: a maioria das mães tem um nível de ensino superior, embora exista uma significativa parcela com o ensino fundamental. Tal fato indica que os estudantes não possuem um perfil homogêneo, quando é considerada a formação acadêmica materna.

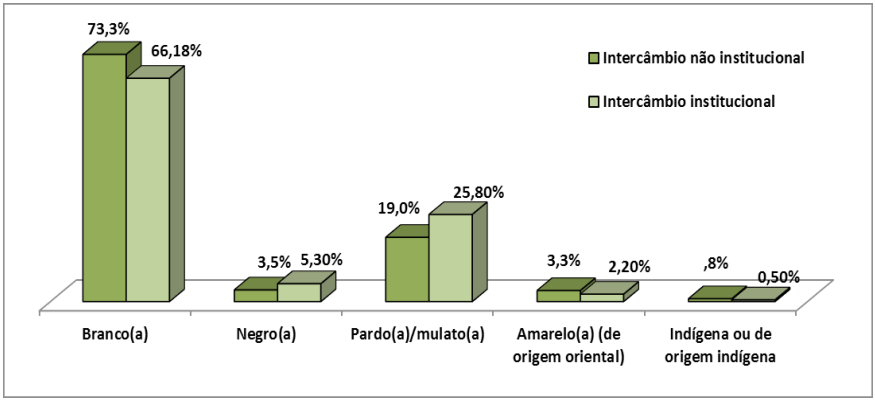
A formação acadêmica da mãe constitui um fator importante de desenvolvimento dos estudantes. Por isso, o perfil não homogêneo leva a supor que muitos estudantes, mesmo em situações adversas em relação a escolaridade materna, podem encontrar apoios que garantam a sua participação em programas de mobilidade acadêmica. O acesso a comunicação,

8 As teorias sobre a influência variáveis demográficas na família têm apontado para a maior importância da escolaridade da mãe do que a escolaridade do pai. Isto porquenos modelos de família da contemporaneidade a mãe é a figura presente.

a internet, outros aspectos trazidos pela sociedade do conhecimento, além das políticas afirmativas em curso, podem ser indicadores de superação pelo protagonismo do estudante na construção do seu processo formativo.

Em relação às características dos intercambistas, se identifica a maioria brancos, 22,6% de pardos, e menos de com menos de 5% estão os negros, amarelos e indígenas, o que requer políticas afirmativas para ampliar a participação desse segmento populacional e garantir a inclusão educacional.

Gráfico 5: Etnia/Raça do Graduando, intercambista internacional, Enade, 3º Ciclo-Sinaes, 2013



Fonte: INEP, Questionário do Estudante, Enade 2013.

Em relação às características econômicas compreendida nesta pesquisa, por meio do exame da renda familiar, situação financeira e situação de trabalho do aluno, constatou-se que os intercambistas apresentavam:

1) Um nível de renda familiar melhor do que o total de alunos que participaram do 3º Ciclo do Enade;

2) O predomínio de alunos sustentados pela família ou por outras pessoas (81%) o que confirma que o estudante que realiza intercâmbio internacional tem melhores condições econômicas do que a média dos estudantes que realizam o Enade. É de destacar que 60% não tem renda e recebe ajuda da família.

3) Uma maioria que não trabalha ou o faz eventualmente, 75,5%, o que caracteriza uma situação sócio econômica muito boa.

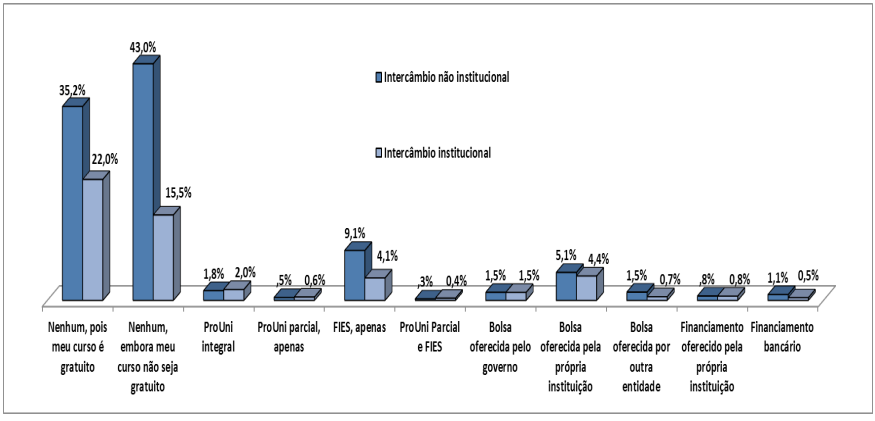
4) Além do perfil do intercambista brasileiro internacional acima delineado, que já era esperado – um graduando representante de classe média ou média alta, constatou-se a presença de outro(s) perfil(s): menor numericamente, representante de camadas de extratos médios baixos e baixo, de presença recente no nível superior no cenário nacional, mas um graduando hoje, presente em nossas instituições de educação superior.

5) Este perfil identifica 22,6% de pardos, 12,1% com outro estado civil; 21,7% com renda familiar de até 3 salários mínimos, o que implica na necessária existência de bolsa para a sobrevivência no exterior e para o pagamento de taxas às IES nas quais realizaram o intercâmbio.

6) É também constatada uma parcela significativa que se sustenta a si e a outros, e outra parcela que recebe apoio de programas governamentais: 13,9% se sustenta: "tenho renda e me sustento totalmente", "tenho renda, me sustento e contribuo com o sustento da família" ou "sou o principal responsável pelo sustento da família". E 47% declara: "não tenho renda e os gastos são financiados por programas governamentais".

Em relação às políticas públicas para a permanência do estudante na graduação. A grande maioria dos graduandos não recebeu bolsa e/ou financiamento do curso em que estavam concluindo, ou por estar em um curso gratuito ou por estar em curso pago, mas sem financiamento. Mas assim como nos itens anteriores, identificou-se junto àqueles que não recebem financiamento um significativo percentual – 12,6% que recebeu bolsa decorrente de políticas afirmativas governamentais, para poder custear seus estudos.

Gráfico 6: Tipo de bolsa de estudos ou financiamento do curso, graduando, intercambista internacional, Enade, 3º Ciclo-Sinae, 2013



Fonte: INEP, Questionário do Estudante, ENADE, 2013.

Algumas considerações

Os dados acima apresentados possibilitam afirmar que o graduando brasileiro que realiza intercâmbio internacional não tem um perfil homogêneo. Há um perfil predominante – o já esperado representativo de uma elite, mas também há outros perfis representativos de classe média e também alguns outros de classe baixa. Existe um graduando que trabalha muitas horas, que é o primeiro filho a se graduar, o que aponta para uma ascensão social.

Os resultados apontam ainda para a predominância de um estrato histórico na educação superior do país, oriundo de camadas média e média alta, mas, também, em um número muito menor, de estratos médios baixos e baixo apoiados por políticas não só para o acesso, mas como suporte para a sua permanência no curso.

Tais resultados permitem afirmar a complexidade da Educação Superior e a identificação de um processo de transição que vem ocorrendo no país. Do modelo[9] (BURRAGE, 2010) de elite estamos passando para o modelo de massa, seja através da expansão acelerada privatista, apoiada em políticas e programas como o ProUni e o Fies, entre outros; seja através de medidas como o Reuni e medidas que normatizam a presença de cotas socioeconômicas

9 Para Trow, autor citado em Burrage (2010), a taxa de educação superior que classificaria como de elite seria até 30%, a de massa de 31% – 50 % e a universal acima de 50%.

e raciais, que influenciam na constituição do corpo discente nas universidades federais brasileiras.

Este estudo, pela sua originalidade, frente a se constituir no primeiro, de cunho nacional, que analisa os intercâmbios internacionais dos indivíduos que estavam em seu último ano de graduação e que integravam o 3º Ciclo do Enade, correspondendo as áreas das Ciências da Saúde, Ciências Agrárias e respectivos cursos Tecnólogos. Recomenda-se que pesquisas sejam realizadas junto aos graduandos representativos do 1º e do 2ºCiclo. Ampliando esta pesquisa, seria possível ter o total dos universitários brasileiros que estavam se graduando em um determinado momento.

O caráter inovador se acirra, uma vez que este estudo representa a primeira pesquisa de cunho nacional sobre internacionalização da educação superior no Brasil, em termos de panorama sobre egressos (MOROSINI, 2012).

Referências

DIDRIKSSON. A**. Reformulación De La Cooperación Internacional En La Educación Superior De América Latina Y El Caribe.** México: Fondo De Cultura, 2005.

FORMICHELLA. M. Índice De Inequidad Educativa Básica. Una Propuesta De Mediciónde laEquidad Educativa Interna EnLatinoamérica. **Archivos Analíticos De Políticas Educativas**, 22(1).

GRIBOSKI, C. M.; FUNGUETTO, S. S. A internacionalização como indicador de qualidade do Sinaes e do Sistema Arcu-Sul. In: C.da C.; SOUSA, J. V. de S.; SILVA, M. Ab. da S.. (Org.). **Internacionalização da Educação:** Discursos, Práticas e Reflexos sobre as Políticas Educativas. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016, v. 1, p. 243-262.

GRIBOSKI, C. M. **Diretoria de Avaliação da Educação Superior** – *DAES***.**27.05.2014. Disponível em: <www2.Camara.Leg.Br/.../Ce/.../Apresentacao-Seminario-Sinaes-Claudia>. Acesso em 7.09.2014.

_____. Regular e/ou induzir qualidade? os cursos de pedagogia nos ciclos avaliativos do Sinaes. 2014. 482 f., il. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

GRIBOSKI, C. M. ;MOROSINI, M. C ; SOMERS, P. Estudo nacional sobre a primeira geração de universitários dos cursos de Pedagogia no Brasil. In: XXXI International Congress of the Latin American StudiesAssociation. Washington, DC. **Anais…** LASA 2013: Papers, 2013. p. 01-04.

HAUG, G. **Estrategias de Internacionalización de La Educación Universitaria.** VIISeminario Internacional Universidade, Internacionalização e Inovação. Pucrs, Propesq.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Reestruturação de questionários ENADE.** Breve memória da reunião – 06.8. 2013.Brasília, DAES/INEP, agosto de 2014.

_____. Projeto: Bra/04/049 – **Educação Do Século XXI:** Estudos, Pesquisas, Estatísticas e Avaliações Educacionais. Internacionalização da Educação Superior, Dezembrode 2014.

KNIGHT, J. An Internationalization Model: Responding To New Realities And Challenges. In: De Wit, Hans et Al. Internationalization of Higher Education in Latin America: **The International Dimension.** Washington: World Bank, 2005.

MOROSINI, M. C. Qualidade e Pesquisa em Educação Superior*:* Algumas Tendências. In: Bulin, E. Berbel, N. (Org.) Pesquisa em Educação: **Inquietações E Desafios.** Londrina: Uel, 2012.

MOROSINI, M. C. (2014) Qualidade da Educação Superior e Contextos Emergentes. Avaliação. **Revista de Avaliação da Educação Superior.** Sorocaba: v. 19, n. 2. 2014.

MOROSINI, M. et al. Internacionalização e Permanência na Educação Superior: Um Olhar Voltado Para o Ciência Sem Fronteiras (CsF). **Anais.** IIIclabes. México: Unam, 2013.

MOROSINI, M. et al. A Qualidade da Educação Superior eo Complexo Exercício de Propor Indicadores. Rio de Janeiro: RBE – **Revista Brasileira de Educação**, jan-abr, 2016.

MOROSINI, M.GRIBOSKI, C. Políticas afirmativas no Brasil e a persistência da primeira geração de formandos na área da Saúde. In: XXXII International Congress of the Latin American Studies. Association. Chicago. **Anais** … LASA 2014: Papers 2014. P. 1 – 8. Acesso restrito.

_____. Estudo Nacional sobre Internacionalização e permanência de concluintes da graduação no Brasil.In: XXXIII International Congress of the Latin American Studie Association. Puerto Rico. **Anais.** LASA 2015: Papers, 2015. p. 01– 13. Acesso restrito.

BURRAGE, M; TROW, M. **Twentieth** – Century Higher Education: elite tomassto universal. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2010.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. **Manual De Investigação Em Ciências Sociais**. 4. Ed. Lisboa: Gradiva. (Coleção Trajectos). 2005.

Os fatores que dificultam e/ou contribuem para a permanência de negros e indígenas nos cursos de graduação da UFGD-MS

Maria Aparecida Pereira dos Santos Ribeiro
Eugenia Portela de Siqueira Marques
Mauricio José dos Santos Silva

Resumo: O presente estudo analisa a importância da democratização da educação superior para a inserção de negros e indígenas na universidade. Discute aspectos relacionados à permanência material e simbólica desse novo perfil de estudante que ao ingressar na educação superior é desafiado a adquirir o *status* de igual para compreender os códigos da cultura universitária, um espaço historicamente ocupado pela população branca. Apoiado em pesquisa bibliográfica, documental e na análise de dados, identifica-se os fatores que contribuem ou dificultam a permanência dos acadêmicos negros e indígenas ingressantes pelas cotas raciais, na Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD de 2013 a 2015. Utilizou-se como referenciais teóricos autores como Coulon (2008) que aborda a aquisição do status de igual pelo acadêmico, Santos (2009) para falar sobre as formas de permanência e Heringer (2013) que trata da afiliação como meio de integração ao ambiente universitário, entre outros. Os resultados apontam que a instituição possui poucas ações que contribuem para a permanência e o êxito acadêmico desses estudantes, e que além dos aspectos socioeconômicos há outros fatores relacionados às desigualdades raciais que interferem na trajetória desses sujeitos.

Palavras-chave: Educação Superior; Ações Afirmativas; Permanência Simbólica e Material.

As políticas afirmativas são medidas voltadas a corrigir as desigualdades e garantir meios para que alguns grupos excluídos ao longo da história da sociedade brasileira possam acessar direitos até então não acessíveis. Nessa ótica, Jaccoud e Beghin (2002, p. 67) afirmam que "as políticas afirmativas são ações de caráter temporário e focalizadas em determinados segmentos da sociedade, que tenham sofrido ou que ainda sofram discriminação, seja ela racial, de gênero, sexual, etc."

Estas ações têm por objetivo garantir a oportunidade de acesso dos grupos discriminados, como negros e indígenas, à educação superior por meio do sistema de reserva de vagas/cotas, fato que promove uma elevação nas condições de vida destes e de suas famílias em diferentes setores de suas vidas, como econômica, política, cultural e social, e visam reverter um quadro histórico de discriminação e exclusão que há séculos são submetidos.

Logo, nota-se que as políticas afirmativas foram providenciais na educação superior, visto que a desigualdade de oportunidade está em todos os setores, inclusive na educação. É possível observar, nos dados do IBGE (2010), a ocorrência de um aumento no percentual de negros frequentando o ensino superior, visto que em 2001 o percentual era de 10,2% e em 2011 passou a ser de 35,8%. Porém, ainda está longe de existir uma igualdade de fato, uma vez que o percentual de brancos em 2001 era de 39,6% e também aumentou em 2011, atingindo 65,7% do total.

De acordo com a Secretaria Nacional de Promoção da Igualdade Racial, a lei 12.711/12 tem mudado o cenário universitário

> Entre 2013 e 2015, a política afirmativa de reserva de (vagas/) cotas garantiu o acesso a aproximadamente 150 mil estudantes negros em instituições de ensino superior em todo o país. Segundo dados do Ministério da Educação, em 1997 o percentual de jovens negros, entre 18 e 24 anos, que cursavam ou haviam concluído o ensino superior era de 1,8% e o de pardos, 2,2%. [...]O balanço de três anos da lei também destacou que a qualidade das universidades não diminuiu com a implementação das cotas. Pelo contrário. De acordo com a ministra Nilma Lino Gomes, do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, as universidades ganharam em diversidade e em qualidade, com destaque para as boas notas dos alunos cotistas e o baixo índice de desistência dos cursos que os alunos cotistas apresentam. (SEPPIR, 2016).

Diante desse cenário, nota-se que as políticas afirmativas têm o objetivo de oferecer aos grupos excluídos um tratamento diferenciado, conforme afirma Gomes (2001, p. 40):

> Ações afirmativas podem ser definidas como conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como educação e emprego. As cotas constituem uma dentre as diversas

> modalidades de ações afirmativas, portanto, podem ser definidas como mecanismos possíveis de implementação de políticas sociais públicas e privadas de reparação e de efetivação de direitos.

Portanto, o sistema de cotas proporciona uma maior possibilidade de oportunidade, de modo que os grupos excluídos passam a disputar com seus iguais por vagas nos cursos de graduação, como meio de amenizar a desigualdade garantindo o acesso à educação superior.

Cabe ressaltar que as ações afirmativas na educação superior brasileira não têm uma uniformidade, que antes da lei 12711/12 algumas instituições já ofertavam algum tipo de ação afirmativa, principalmente nas universidades estaduais. Dentre essas instituições cita-se a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), a Universidade Estadual da Bahia (UNEB), a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), entre outras.

E somente foi efetivada a adoção de cotas nas instituições federais após a implementação da Lei 12711/12 (BRASIL, 2012), que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, nos cursos de graduação em cada processo seletivo, de no mínimo cinquenta por cento das vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas. Sendo que, dessas vagas, no mínimo cinquenta por cento devem ser reservadas para estudantes com renda familiar per capita bruta igual ou inferior a 1,5 (um e meio) salários mínimos. Também define que a proporção de vagas no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição, que será reservada, por curso e turno, aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas de acordo como último Censo Demográfico divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Destaca-se que a adoção de cotas nas instituições se deu por meio de pressões de movimentos sociais. O movimento negro, por meio de suas reivindicações e lutas incansáveis por igualdade de direitos, foi um dos protagonistas dessa conquista. Como afirma Moehlecke (2004, p. 198):

> O movimento negro surge como uma das principais forças atuantes, com lideranças de projeção nacional, apoiado por liberais e progressistas brancos, unidos numa ampla defesa de direitos. É nesse contexto que se desenvolve a ideia de uma ação afirmativa, exigindo que o Estado, para além de garantir leis anti-segregacionistas, viesse também a assumir uma postura ativa para a melhoria das condições da população negra.

A conquista da lei das cotas é de suma importância para amenizar a desigualdade racial existente nas instituições de ensino superior, principalmente para os cursos mais concorridos, onde é nítida a hegemonia branca.

Ao ingressar na universidade, o estudante precisa adquirir, segundo Coulon (2008), o *status* de igual, ele precisa compreender e decodificar os códigos inerentes da cultura universitária, que fará com que ele se aceite como universitário. Por outro lado, há a necessidade de um maior aporte das instituições para que os estudantes se sintam pertencentes ao espaço acadêmico, como aponta Heringer (2013, p. 86) ao afirmar que cabe às instituições de educação superior o desafio para "considerar efetivamente como parte de suas tarefas e responsabilidade a necessidade de lidar com a emergência desse novo perfil de estudante universitário, que chega com diferentes necessidades e requer atenção especial por parte das instituições". Afirma ainda que, mesmo superando as dificuldades financeiras, muitas vezes é a própria universidade que impõe.

De acordo com o IBGE (2010), no Brasilhavia 47,73% de brancos, 43,13% de pardos, 7,61% de pretos e 0, 42% de indígenas, enquanto nas universidades brasileiras o que se apresentava em 2013 era 25,04% de brancos, 12,44% de pardos, 3,04% de pretos e 0,19% de indígenas. Isso demonstra que a presença de brancos é muito superior a de pretos, pardos e indígenas na educação superior, diferentemente do que aponta a composição da sociedade nacional, que tem pretos e pardos como a maioria da população, com aproximadamente 51%. A situação se agrava quando a análise se dá no Estado de Mato Grosso do Sul, visto que a população branca soma 47,29% enquanto que na academia ela está representada em 60,72%. Já pretos pardos e indígenas somados atingem 51,48% da população do estado e somente 15,67% estão presentes em algum curso de graduação nas universidades do estado (IBGE,2010). Atualizando os dados referentes às matrículas nos cursos de graduação presenciais e a distância, por cor/raça, segundo a unidade da federação e a categoria administrativa das IES de 2015, atualizados em outubro de 2016, obteve-se os seguintes dados na Tabela 1:

Na tabela 1, verifica-se que no Brasil os brancos somam 36,17% do total de matrículas na educação superior, enquanto que pretos, pardos e indígenas juntos chegam a apenas 27, 46 %, isto mesmo após quatro anos da implementação da Lei Federal 12.711/2012, que garante a reserva de vagas para estes acadêmicos. Interessante que, quando a região Centro-Oeste é analisada, o número de pardos é superior ao de brancos, porém, no Estado de MS, apesar da diminuição da diferença, visto que os brancos

ainda representam a maioria das matrículas na educação superior, com quase 52.000 matrículas, o que representa 43,19% do total. Enquanto que os pretos, pardos e indígenas figuram com pouco mais de 36.000 matrículas ou 30,09% do total matriculado, o que demonstra que a política de inclusão de pretos, pardos e indígenas precisa ser mantida para atingir seu objetivo, que é democratizar o acesso à educação superior e garantir a pluralidade no ambiente universitário.

As políticas afirmativas para o acesso à educação superior na UFGD

A Universidade Federal da Grande Dourados, criada em 2006, aderiu ao sistema de cotas sociais em 2009, visto que nos debates para a implantação do REUNI, em 2008, a maioria dos participantes concordava que o recorte social era suficiente para promover a inclusão na UFGD, reservando, em seu vestibular de 2009, 25% das vagas para alunos egressos da escola pública. Considerando que as cotas sociais iriam beneficiar estudantes de baixa renda e que os pretos, pardos e indígenas estariam contemplados nela também, o que posteriormente verificou-se ser uma falácia, tornando-se necessário aderir ao recorte racial.

Esta realidade foi desmistificada com a pesquisa de Aguiar (2012) sobre "Ensino superior e inclusão étnico-racial: análise do sistema de cotas sociais da UFGD-MS". Esse estudo investigou os cursos mais e menos concorridos, a fim de identificar se o sistema de cotas sociais adotados na UFGD modificaria o perfil dos alunos ingressantes. Os resultados mostraram que: a) boa parte dos alunos que ingressaram nos cursos mais concorridos tem maiores condições de se manterem na faculdade; b) os alunos são oriundos de famílias onde as mães possuem alta escolaridade; c) os alunos que ingressaram nos cursos mais concorridos através do sistema de cotas sociais têm características muito próximas dos alunos não cotistas; d) nos cursos menos concorridos, formado pelas licenciaturas, a maioria dos alunos depende da família, bolsas e trabalho para se manterem; e) são formados por alunos oriundos de famílias com menor capital cultural, em sua maioria apresentam mães com menor escolaridade se comparada com os cursos mais concorridos; f) os cursos mais e menos concorridos continuam a reproduzir as desigualdades sociais que pretendem romper, ou seja, alunos que tem famílias com melhores condições financeiras e capital cultural terão maiores probabilidades de ingressar nesses cursos, g) os menos concorridos continuam atendendo alunos com menores condições de se

Tabela 1: Matrículas nos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, por Cor / Raça, segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES – 2015

Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por Cor / Raça							
	Total	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não Dispõe da Informação	Não Declarado
Brasil	8.027.297	2.903.256	429.632	1.743.002	116.036	32.147	390.775	2.412.449
Centro-Oeste	755.096	220.358	45.191	222.893	14.913	3.279	29.149	219.313
Mato Grosso do Sul	120.264	51.939	6.744	28.293	2.418	1.151	2.883	26.836
Pública	32.077	13.418	2.609	6.200	719	660	526	7.945
Privada	88.187	38.521	4.135	22.093	1.699	491	2.357	18.891

Fonte:INEP, 2016. Censo da Educação Superior 2015

manter, com pais com escolaridade menor e dependendo de trabalho e bolsa para suas despesas.

Foi somente após a implementação da Lei Federal 12.711/2012 que a UFGD passou a reservar vagas para pretos, pardos e indígenas, o que ocorreu no ano de 2013, tendo reservado as vagas de acordo com os dados do Censo 2010 do IBGE, ou seja, 2,94% para indígenas, 44,13 para pardos e 4,88% para pretos. Chegou-se então ao total de 51,95 % das vagas reservadas, sendo que naquele processo seletivo houve a separação das vagas para pretos e pardos das vagas para os indígenas, o que a partir do vestibular 2014 foi agrupado, gerando maiores dificuldades de ingresso para os estudantes indígenas.A UFGD passou a reservar, já em 2014, 50% de suas vagas, o que era previsto para ocorrem em quatro anos após a lei ter sido sancionada, como afirma Rosa (2016):

> [...] a UFGD vem cumprindo o que determina a lei, até mesmo, implementando o percentual de cotas antes do prazo previsto. A instituição vem aperfeiçoando a cada ano a implementação da lei, o que pode ser confirmado pelo fato de que, a cada novo processo seletivo, são inseridas pequenas mudanças, esclarecendo as normas sobre o sistema de cotas, e, principalmente, os procedimentos adotados para a análise de renda. Há uma busca de se aproximar ao que propõe a lei, no sentido de incluir os segmentos mais carentes no universo acadêmico. Assim, são efetuadas adequações dos seus editais para melhor atender o que a lei determina. De certo modo, a UFGD buscar aperfeiçoar o processo de implementação da política de cotas, referente ao desenvolvimento das normas, dos procedimentos, para colocar em prática o que a lei prevê. (ROSA, 2016, p. 126).

Em 2015 e 2016, foram ofertadas 962 vagas por ano na modalidade presencial no processo seletivo da UFGD, sendo 492 para o sistema de cotas, das quais 300 foram reservadas para autodeclarados pretos, pardos e indígenas.

Fatores que contribuem para a permanência de negros na educação superior

Para discutir sobre a permanência na educação superior de acadêmicos negros e indígenas, tem-se como foco a relação destes acadêmicos com os demais acadêmicos, professores e técnicos administrativos para que possam permanecer nos cursos de graduação ao qual ingressaram e concluí-los com êxito. Estas relações são denominadas por autores como Santos (2009) e Paladino (2016), como estratégias, no sentido de que os acadêmicos buscam soluções alternativas para permanecer na educação superior. A permanência

da qual fala Santos (2009), e que se busca compreender nesta pesquisa, vai além da "permanência material" entendida como as condições físicas e financeiras para permanecer no curso de graduação que, mesmo em universidade públicas, geram um custo alto, mas sim quanto àoutra forma de permanência, que se dá por meio das relações sociais que advém do convívio no ambiente universitário, do acompanhamento psicopedagógico do acadêmico, da valorização da autoestima e outros fatores que os farão se sentirem pertencentes ao grupo, ou àquela realidade. A esta forma de permanência, Santos (2009) define como permanência simbólica, sentido de que os acadêmicos possam "identificar-se com o grupo, ser reconhecido e de pertencer a ele" (SANTOS, 2009, p. 71).

Nas entrevistas realizadas com acadêmicos negros dos cursos presenciais de graduação da UFGD[1], quando questionados sobre os fatores que contribuem para sua permanência na universidade, foi apontado o desejo de concluir o curso. Porém, verificou-se nos depoimentos fatores que favorecem ou dificultam a permanência dos acadêmicos negros na educação superior, conforme demonstra o Quadro 1:

Quadro 1: Fatores que contribuem ou não para a permanência

Fatores que contribuem para a permanência	Fatores que não contribuem para a permanência
A busca da afirmação da minha identidade. Assim que eu comecei a estudar, tive disciplinas referentes aos Direitos Humanos e Relações Étnico-Raciais, e ali me encontrei. Eu via a minha história naquelas disciplinas e esse foi o fator que me instigou a permanecer. Outro fator foi a realização de um sonho: provar para mim mesmo que uma pessoa negra pode entrar na Universidade, permanecer e concluir um curso. (Acadêmico Educação Física)	Os fatores que não contribuem para minha permanência são a minha situação financeira e a distância dos meus pais, pois moro aqui sozinha. Por exemplo, agora eu só vou vê-los nas férias, porque não é barata a passagem daqui para lá. E eles não têm como vir me ver, porque trabalham e o dinheiro é curto. É isso, e o que mais dificuldade é a saudade de casa (Acadêmica de Medicina).
O fator principal que está contribuindo é a minha vontade de me formar, ajudar as pessoas. A minha motivação é essa, terminar e poder fazer algo de bom para as pessoas. (Acadêmico de Medicina)	Fatores financeiros, a utilização do transporte coletivo sempre lotado. (Acadêmico de Nutrição)

1 Projeto de pesquisa acesso e permanência da população negra na educação superior; o caso da UFGD -2017– 2020, desenvolvida pelo NEAB/UFGD.

Fatores que contribuem para a permanência	Fatores que não contribuem para a permanência
O fato de ser uma Universidade Federal (Acadêmico de Sistema de informação).	Encontrei muitas dificuldades, principalmente relacionadas a transporte, porque a universidade fica longe da área urbana, aproximadamente quinze quilômetros de minha casa. E se trabalhar até tarde e depender de transporte coletivo não dá para ir, é muito lotado. Quando trabalhava, chegava também muito tarde em casa. A dificuldade maior é a questão da distância (Acadêmico de Educação física).

Fonte: Dados elaborados pelos autores.

Observa-se nos depoimentos que os fatores que contribuem para a permanência dos entrevistados negros cotistas estão ligados diretamente à questão pessoal e também com a participação em disciplina que trata da temática. Assim infere-se que a universidade pode contribuir nesse contexto com a inclusão de disciplinas relacionadas ao fortalecimento dos valores humanos e das relações étnico-raciais[2]em seu currículo, o que num país multicultural como o Brasil, se faz extremamente importante para melhorar a vida em sociedade e também faz toda diferença na trajetória universitária daqueles que usufruem destes ensinamentos. Em relação aos fatores que não contribuem para a permanência dos entrevistados estão relacionados aos aspectos socioeconômicos, visto que são sujeitos que foram sistemática e historicamente excluídos e marginalizados.

Outro aspecto importante que a pesquisa demonstra, e que contribui para a permanência, é quando o acadêmico negro participa de eventos que discutem a temática sobre as relações étnico-raciais, bem como participam de grupo de estudos, deprogramas como PIBIC e PIVIC têm mais chances de afirmar sua identidade, como pontuou o entrevistado:

> Com o acesso à universidade, a afirmação de minha identidade foi crescendo a cada dia, pois me deparei com professores que me deram a oportunidade de participar do NEAB e de um grupo de estudos, o que me abriu a mente em relação a minha raça. Também me encontrei

2 Disciplinas do eixo comum da universidade instituída pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, cujo objetivo é criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais. Disponível em:<http://wwow.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em:09 abr. 2017.

> nas disciplinas que trabalham a relação étnico-racial, e não posso me esquecer de que participei da PIVIC e da PIBIC, o que, acredito me auxiliou nessa afirmação (Informações verbais. Acadêmico de Educação física).

Mas, está claro que isso não acontece com todos os negros que entram na universidade, essas ações são pontuais. Desse modo, a universidade precisa estar atenta para colaborar com a permanência de todos os seus acadêmicos, inclusive os cotistas que estão sendo inseridos nesse espaço onde prevalece a hegemonia branca.

Nessa perspectiva, ressalta-se o quão necessário é que a universidade repense o seu currículo, priorizando a diversidade e valorizando as culturas aqui representadas. As "discussões sobre etnia, miscigenação e classe social me fizeram ter orgulho de meus ancestrais", pontua outro entrevistado, que complementa dizendo que apesar de esta em "uma Universidade Federal, elitizada, sim, mas faço parte do começo da mudança",

Há ainda o Programa de Assistência Estudantil, que contribui para a permanência, porém no caso dos negros entrevistados na pesquisa, a maioria não participa do programa, seja pela dificuldade dos critérios de acesso ou porque trabalham e devido a isso também se encontram impedidos de receber apoio do programa.

Segundo Santos (2009, p. 189), a universidade se tornou ao longo da história um "espaço onde há uma insensibilidade, uma indiferença ou mesmo uma cegueira no que tange à exclusão racial", pois por muito tempo este espaço serviu apenas à "elite branca que a criou", motivo que demonstra a necessidade da academia se repensar como um espaço de troca de conhecimento e principalmente as relações de poder que a envolve. Para a autora:

> Vale salientar que a luta no interior desse campo não é igualitária, ou seja, por sua história alguns indivíduos e instituições já ocupam as posições dominantes e tenderão, conscientes ou não, a adotar estratégias conservadoras que visam manter a estrutura atual do campo. Outros indivíduos e instituições ocupariam posições inferiores e, por sua vez, tenderiam a adotar *duas estratégias*: a primeira consistiria na *aceitação* da estrutura hierárquica presente no campo e consequentemente no reconhecimento da sua suposta inferioridade; a segunda estratégia refere-se às tentativas de *contestação e subversão* das estruturas vigentes no campo; é o que Bourdieu chamou de movimentos heréticos. No ambiente Universitário isto não foi diferente e as estratégias criativas para permanecer foram criadas. Tais

> estratégias vão da pacificação ao enfrentamento (SANTOS, 2009, p. 77 grifos nosso).

Nesse sentido, Santos (2009) identificou seis diferentes estratégias para o pertencimento simbólico destes acadêmicos, a saber, Cooperação, Polarização, Enfrentamento, Invisibilidade, Branqueamento e o Desempenho Acadêmico. Onde as estratégias de *Cooperação e Polarização* ocorrem quando os acadêmicos se organizam em grupos e se ajudam mutuamente com o objetivo de terem maior força para combater as discriminações sofridas no ambiente universitário, diferenciando-se apenas quanto ao grupo formado, que é maior na cooperação, enquanto que a polarização se dá "somente com seus pares, com aqueles considerados iguais em termos raciais, ou de condição econômica ou ainda de acordo com a condição de entrada no vestibular" (SANTOS, 2009, p. 177), assim a polarização se dá entre cotistas, negros e indígenas que se juntam cada um em seu grupo.

As estratégias de *Invisibilidade, Branqueamento e Desempenho Acadêmico* se configuram pela tendência dos acadêmicos em ocultar ou transformar suas identidades. No caso da Invisibilidade, ocorre quando não se identificam enquanto etnicamente diferentes, enquanto que o Branqueamento é perceptível quando as ações passam do discurso para a prática, por meio de uma "metamorfose" física. Já o Desempenho Acadêmico ocorre quando o acadêmico procura se igualar aos demais utilizando para isso seu intelecto, ou seja, se apoiar no mérito através de um bom desempenho acadêmico para participar nas pesquisas, nos grupos de estudos e assim "dar conta da absorção dos códigos secretos do *ethos*acadêmico" (SANTOS, 2009, p. 180).

O oposto destas estratégias, que buscam se igualar aos demais acadêmicos, é o *Enfrentamento*, que se dá de forma aberta, denunciando o racismo e a injustiça, e acredito que além da denúncia há também o anúncio de que os acadêmicos indígenas, e também os negros, estão ocupando seus lugares na educação superior, o que deveria ter ocorrido há séculos.

Uma dificuldade apontada para fazer o enfrentamento é quanto às posições hierarquicamente superiores dentro da instituição, na qual se encontram os professores, pois na maioria dos casos, como já afirmou Santos (2009), estes também atentam contra a dignidade dos estudantes, discriminando ativamente, quando incitam debates contra a reserva de vagas, algo que é instituído por lei; quando insinuam que os cotistas farão a qualidade do curso ou da instituição diminuir, entre outras falas destes docentes, assim como discriminando passivamente ao não combater as discriminações sofridas pelos indígenas nas atividades desenvolvidas em sala de aula e nos

corredores da universidade.Para melhor compreensão, o quadro2 foi elaborado com as estratégias citadas:

Quadro 2: Estratégias para o pertencimento acadêmico

Cooperação	Acadêmicos se organizam em grupos e se ajudam mutuamente com o objetivo de terem maior força para combater as discriminações sofridas no ambiente universitário.
Polarização	Idem à cooperação, mas a polarização se dá "somente com seus pares, com aqueles considerados iguais em termos raciais, ou de condição econômica ou ainda de acordo com a condição de entrada no vestibular".
Enfrentamento	Se dá de forma aberta, denunciando o racismo e a injustiça, além da denúncia há também o anúncio de que os acadêmicos indígenas, assim como os negros, estão ocupando seus lugares na educação superior, o que deveria ter ocorrido há séculos.
Invisibilidade	Ocorre quando não se identificam enquanto etnicamente diferentes.
Branqueamento	É perceptível quando as ações passam do discurso para a prática, por meio de uma "metamorfose" física.
Desempenho Acadêmico	O acadêmico procura se igualar aos demais utilizando para isso seu intelecto, ou seja, se apoiar no mérito através de um bom desempenho acadêmico para participar nas pesquisas, nos grupos de estudos e assim "dar conta da absorção dos códigos secretos do *ethos acadêmico*".

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de Santos (2009).

Fatores que contribuem para a permanência de indígenas na educação superior

Para esta pesquisa foram entrevistadas ainda duas professoras indígenas egressas da educação superior que ingressaram pelo sistema de cotas para indígenas, sendo uma para o curso de licenciatura em Letras (entrevistada 01) e outra para o curso de Pedagogia (entrevistada 02).

As acadêmicas entrevistadas apontaram dificuldades encontradas ao ingressar na educação superior, visto que foram as primeiras beneficiárias das ações afirmativas nesse sentido. Dentre as dificuldades apontadas foi enfatizada a dificuldade de compreensão da língua portuguesa e a linguagem acadêmica, uma vez que a alfabetização recebida por elas foi na língua indígena, tendo sido ensinada a língua portuguesa apenas como segunda língua, assim como nas escolas não indígenas é ensinada a língua estrangeira.

Dessa forma, os indígenas acabam tendo que transformar a Língua Portuguesa (que lhes é estrangeira) em sua principal forma de comunicação, o que é bastante difícil, como aponta a entrevistada 02 que, por ser alfabetizada na língua indígena, seu raciocínio se dá na língua materna de modo que se faz necessário traduzir o que foi ouvido para a língua indígena pra um melhor entendimento e consequentemente o aprendizado se dá pelo raciocínio nesta língua. Necessitando, então, que o raciocínio seja novamente traduzido para a língua portuguesa para que seja possível expressar, de forma oral ou escrita, o seu entendimento.

Há ainda algumas palavras em Língua Portuguesa que não têm correspondência na língua indígena materna, de modo que o entendimento fica prejudicado. Como o exemplo citado pela entrevistada 02, quanto à falta da concordância de gênero em sua língua materna. Na língua indígena por ela utilizada, há apenas o artigo feminino, o que faz com que os indígenas muitas vezes se expressem de forma diferente do padrão imposto pela língua portuguesa, utilizando os artigos femininos em palavras masculinas, prejudicando suas notas nas avaliações, inclusive para ingresso nas universidades de todo o país (por isso a necessidade de uma avaliação diferenciada para ingresso se faz necessário) e prejudicando também o relacionamento interpessoal devido a brincadeiras e chacotas que são feitas com os indígenas, quando apresentam trabalhos em sala de aula, ou mesmo nas conversas de corredores, como relata a entrevistada 02 que, mesmo falante do português, sofre com essa discriminação.

Ao falar sobre os apoios que recebiam para a permanência na instituição de ensino, a entrevistada 01 informou que recebiam bolsas, mas sempre com atraso, tendo que se mobilizarem para que os recursos chegassem até eles. Ocorria também a organização de festas e promoções para arrecadar recursos para ajudar os colegas indígenas que dependiam das bolsas, quando estas atrasavam, o que era uma constante naquela época.

Tem-se, aqui, uma demonstração clara das estratégias de cooperação, já que em alguns momentos as mobilizações eram quanto às bolsas para acadêmicos cotistas e com vulnerabilidades sociais, sejam eles indígenas, negros ou egressos de escolas públicas. Assim como se observa as estratégias de polarização, que se dão especificamente quanto às demandas específicas voltadas para os acadêmicos indígenas.

Cabe destacar que as dificuldades enfrentadas pelos acadêmicos indígenas são bastante semelhantes àquelas vividas pelos estudantes negros que ingressam na educação superior e que são relatadas por Santos (2009).

Este fato é apontado pela entrevistada 02 ao afirmar que, por serem as primeiras turmas a ingressarem por sistema de reserva de vagas/cotas, ambos sofreram muito preconceito, em suas palavras:

> A gente foi a primeira turma, a gente sentiu muito isso, uma parte assim do preconceito mesmo, muito, muito forte, eu pelo menos senti muito isso. Não só eu como indígena, mas tive colegas negros. Eles também sofriam esse mesmo preconceito, era visível (Entrevistada 02).

Outra estratégia adotada foi com relação ao preconceito e desconfiança de docentes quanto à competência e aos conhecimentos para o desenvolvimento de atividades de estágio ligadas à prática docente, visto que as entrevistadas são egressas dos cursos de pedagogia e letras.

Como uma estratégia de enfrentamento, a entrevistada 02 relatou um episódio durante as aulas de estágio, onde os grupos foram formados por sorteio e seu grupo tinha a maioria de estudantes brancos, tidos por ela como "da elite". Eram exigidas quatro aulas de regência, e na última aula ela ficou doente e não pode ir, motivo que fez a docente ameaçá-la com a reprovação na disciplina, caso não apresentasse um plano de aula, no prazo de três dias, para ministrar outra aula de regência. Segundo a egressa, a professora usou isso para querer provar sua capacidade de elaborar o projeto e dar aula, como se ela não tivesse ajudado na elaboração do projeto e da execução do mesmo junto com seu grupo. Segue o relato:

> Falei quer ver o que eu vou fazer? Fiz o projeto e mandei pra ela, eu mesma fiz, ai ela olhou e quando ela viu o projeto ela falou assim 'foi você mesmo que fez ou a fulana que era a líder do grupo ou ela te ajudou?' falei, não, foi eu que fiz. Ai ela falou assim, então nós vamos ver na hora da execução. Você acredita que eu voltei sozinha na escola para executar esse plano de aula que ela duvidou que foi eu que fiz. Eu acho que eu me dei melhor fazendo sozinha do que com o grupo. E ela falou assim pra mim, é realmente foi você que fez. Ela duvidou que fosse eu. Isso no terceiro ano, já quase saindo da faculdade. (Informação verbal. Entrevistada 02).

Importante ressaltar que na fala acima foi enfatizada pela entrevistada a palavra 'duvidou' no sentido de que foi bastante relevante para ela e ficou gravado esse sentimento até os dias de hoje, quanto ao peso da dúvida de sua professora sobre sua capacidade intelectual.

Identificaram-se, ainda, estratégias de silenciamento, a exemplo do caso apontado pela entrevistada 01 informando que, quando frequentou a instituição particular, havia poucos indígenas em seu curso e ela se sentia

envergonhada quanto à sua forma de ser e de se vestir, levantado à falta de interação com os demais acadêmicos, chegando a precisar pedir para fazer parte dos grupos para apresentar trabalhos durante o curso. Já na universidade pública, como havia outros indígenas que ingressaram na mesma turma, eles formavam um grupo e se sentavam mais ao fundo da sala.

Considerações finais

Nota-se que para a população negra e indígena a permanência na universidade ainda é conflituosa, visto que são muitos os fatores que influenciam em sua permanência. Cabe ressaltar que esse espaço hegemonicamente branco está sendo, aos poucos, ocupado com a presença de outros grupos. É necessário que a universidade repense seu currículo e suas ações para contribuir com a permanência desses acadêmicos que, gradativamente, vem transformando o perfil dos ingressantes na educação superior, antes subrepresentados.

Percebe-se que foi necessário a muitos outros acadêmicos negros e indígenas, que enfrentam as mesmas dificuldades, a criação de estratégias para permanecerem nos cursos de graduação. Estas estratégias vão desde a aceitação da estrutura hierárquica imposta pela universidade que ainda se encontra sob o domínio elitista, eurocêntrico e colonial. Entre as estratégias, observou-se que esta ocorre por meio da cooperação, da polarização e principalmente das estratégias de invisibilidade, branqueamento e de melhorar o desempenho acadêmico. Por outro lado, há estratégias de contestação e subversão destas mesmas estruturas elitistas, coloniais e eurocêntricas que denunciam o racismo, o preconceito e a discriminação, e ainda anunciam a presença de negros e indígenas no espaço acadêmico, de onde até então eram excluídos sistemática e/ou veladamente.

Diante de todas as dificuldades e por meio das estratégias de enfrentamento para permanência na educação superior, os negros e indígenas têm conseguido avançar na busca por esse nível de escolarização, apontando que a educação superior representou uma mudança no modo de ser e viver deles e de suas famílias, devido às oportunidades criadas a partir da educação superior.

Nesse sentido, averiguou-se que as políticas afirmativas têm contribuído para mudar o cenário universitário, mas é preciso fazer o acompanhamento das políticas públicas de ação afirmativa para que a universidade possa promover efetivamente aos acadêmicos negros e indígenas o acesso, a permanência e a conclusão com êxito.

Referências

AGUIAR, M. M. **Ensino Superior e Inclusão Étnico-racial:** análise do sistema de cotas sociais da UFGD – MS. In: Reunião Nacional da ANPOCS,36, 2012. Águas de Lindóia – SP. Anais... 2012. Disponível em: <http://anpocs.com/index.php/encontros/papers/36-encontro-anual-da-anpocs/gt-2/gt08-2/7930-ensino-superior-e-inclusao-etnico-racial-analise-do-sistema-de-cotas-sociais-da-ufgd-ms?format=html>. Acesso em: 16 abr. 2017.

BRASIL. **Lei nº 12.711,de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 15 abr. 2017.

COULON, A. **A condição de estudante*:*** a entrada na vida universitária. Salvador, BA: EDUFBA, 2008.

GOMES, J. B. **Ação Afirmativa & princípio constitucional da igualdade.** Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

HERINGER, R. O próximo passo: As políticas de permanência na universidade pública. In: PAIVA, A. R. (org) **Ação Afirmativa em questão:** Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França. Rio de Janeiro:Pallas, 2013.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico, Resultados**. 2010. Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br/resultados> Acesso em 09abr. 2017.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa. **Censo da educação superior***,* 2016.Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior> Acesso em: 14 abr. 2017.

JACCOUD, L.; BEGHIN, N. **Desigualdades raciais no Brasil:** um balanço da intervenção governamental. Brasília: IPEA, 2002.

MOEHLECKE, S**.** Ação Afirmativa no ensino superior: entre a excelência e a justiça racial. **Educação e Sociedade**. Campinas. V. 25, N. 88, Especial, out.2004.

PALADINO, M. Uma análise da produção acadêmica de autoria indígena no Brasil. In: SOUZA LIMA, A. C. (org.). **A educação superior de indígenas no Brasil***:* balanços e perspectivas. Rio de Janeiro: E-papers, 2016. (Abrindo trilhas, 5). Disponível em <http://laced.etc.br/site/pdfs/LEDSUPIND001.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2017.

ROSA, A. A**. A implementação das cotas raciais e sociais na UFGD e sua contribuição para a política de ações afirmativas** (2012-2014).2016. 156 f. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016. Disponível em: < http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/

mestrado-doutorado-educacao/aline%20anjos%20da%20rosa.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2017.

SANTOS, D. B. R. Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. 2009. 214f. **(Tese de Doutorado)**, Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2009. Disponível em: <http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/ufba_tese_2009_DBRSantos.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2017.

SEPPIR. **Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial**. Disponível em:<http://www.seppir.gov.br/>. Acesso em 22 mar. 2017.

Desafios da permanência para estudantes com vulnerabilidades socioeconômicas no contexto da educação superior pública

Roseli Souza dos Reis Nunes
Tereza Christina Mertens Aguiar Veloso

Resumo: Esta pesquisa está inserida no contexto das políticas públicas de educação superior pública e aborda a permanência dos ingressantes por ação afirmativa com perfil de vulnerabilidade socioeconômica. Demonstra-se resultados de uma pesquisa documental e empírica com base em entrevistas realizadas com a participação de oito estudantes que ingressaram pelas políticas de ação afirmativa nos cursos de Engenharia Civil e Educação Física-licenciatura, campus Cuiabá da Universidade Federal de Mato Grosso. Acrescenta-se aos entrevistados, os coordenadores dos cursos pesquisados por entender que eles convivem com a realidade do curso e o cotidiano dos estudantes. Conclui-se que a pesquisa demonstra diversas dimensões da permanência como: a escolha do curso e a necessidade de vincular mais informações aos estudantes ainda no ensino médio; o acolhimento do estudante no momento do seu ingresso; o ambiente universitário que se constitui num espaço diferente no qual o estudante precisa se adaptar; o capital cultural que se constitui num referencial importante para o sucesso escolar; o trabalho do estudante; a assistência estudantil no apoio aos estudantes de baixa renda e a atenção do coordenador às necessidades dos estudantes.

Palavras-Chave: Permanência; Educação Superior Pública; Assistência Estudantil.

A Pesquisa está inserida no campo das políticas públicas de educação superior, a partir da implementação da Lei 12.711/2012 -- denominada Lei de Cotas, que favorece o ingresso de estudantes com vulnerabilidades socioeconômicas nas instituições federais de educação superior. Busca-se a identificação de políticas que favoreceram a permanência dos estudantes de origem popular com o perfil de vulnerabilidade socioeconômica no ambiente acadêmico e fatores que podem ter interferido na permanência desses estudantes a partir da análise de uma determinada realidade. A ênfase na assistência estudantil, objetiva conhecer as características desses

estudantes que veem ampliadas as chances de acesso[1] na educação superior pública.

As primeiras sistematizações para a defesa de políticas públicas, com o propósito de assegurar garantias de permanência dos estudantes nas universidades, tomaram formato institucional com a criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), em 1987. Esse fórum avançou nas lutas por políticas de assistência estudantil com o objetivo de assegurar a permanência dos estudantes com dificuldades socioeconômicas nas universidades. No entanto, os estudos que tratam da permanência dos estudantes de origem popular na educação superior e das dificuldades encontradas em sua trajetória acadêmica têm adquirido maior ênfase a partir dos anos 2000.

O estudo de Viana (2000) traz argumentos sobre as condições de acesso e a "manutenção" dos estudantes na instituição de ensino superior que encontraram dificuldades ao chegarem na universidade e aborda sobre a importância da presença familiar para a longevidade escolar. Este estudo demonstra uma preocupação com a permanência dos estudantes de origem popular na universidade. Igualmente, Zago (2006) aponta vários elementos que constituem as condições para a longevidade escolar dos estudantes das camadas populares: dificuldades financeiras, condições de moradia, adaptação ao ambiente universitário, alimentação, saúde, apoio familiar etc. Esta autora é uma referência importante neste trabalho porque enfatiza as dificuldades dos estudantes das camadas populares para ingressar e permanecer na universidade, o que converge com os objetivos desta pesquisa, além de dialogar com Bourdieu na compreensão das desigualdades educacionais.

Busca-se a compreensão das desigualdades educacionais na fundamentação teórica de capital cultural de Bourdieu (2007), que aponta a origem social como influência no desempenho escolar dos estudantes. Para este autor, o sucesso escolar depende do investimento da família em capital cultural. Quanto maior o acesso a bens culturais como as artes em geral, hábitos de leitura, viagens, atenção dos pais às atividades escolares dos seus filhos etc., maior será a acumulação deste capital e consequentemente as chances de êxito escolar.

Para este estudo, utilizou-se de entrevista semiestruturada com dois coordenadores de curso, quatro estudantes do curso de Engenharia Civil e

1 O termo acesso compreende as três dimensões da concepção de Silva e Veloso (2013), que articula o ingresso, permanência e qualidade da formação.

quatro estudantes do curso de Educação Física-Licenciatura - que ingressaram por ação afirmativa nos anos de 2013 e 2014. Para maior ênfase nas políticas de assistência estudantil, foram convidados para as entrevistas, estudantes beneficiados por algum tipo de assistência estudantil e outros que se inscreveram e não foram contemplados pelo programa. Entende-se que a procura pressupõe uma necessidade.

Houve a análise dos dados empíricos e a utilização da pesquisa exploratória com abordagem qualitativa. Para Minayo (2010, p. 27), a "análise qualitativa é a descoberta de seus códigos sociais a partir das falas, símbolos e observações". A autora, argumenta ainda que "[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais com um nível de realidade que não pode ser quantificado" (p. 21).

Para o estudo dos dados coletados, utilizou-se da análise de conteúdo categorizando os dados por inferência, uma vez que foram consideradas algumas premissas abordadas em estudos e experiências de outros autores (MINAYO, 2010).

O recorte temporal nos anos de 2013 e 2014 objetiva conhecer aspectos da trajetória dos estudantes no primeiro ano de ingresso pela Lei de Cotas na UFMT. Além disso, a escolha do curso de Engenharia Civil e Educação Física – licenciatura, foi influenciada por estarem entre os mais concorridos em seu respectivo grau acadêmico. A escolha de dois cursos favorece o conhecimento de aspectos diferenciados da realidade a ser conhecida. Observa-se ainda que esta pesquisa não se caracteriza como um estudo de caso metodologicamente, no entanto, pretende-se dar visibilidade a determinada realidade, para melhor entender o tema estudado.

A pesquisa é do tipo exploratória, com o propósito de analisar elementos que interferem na permanência dos estudantes que ingressaram por ação afirmativa e a assistência estudantil com os programas de apoio a essa permanência. Triviños (1987, p. 109) considera que os "estudos exploratórios permitem ao investigador aumentar sua experiência em determinado problema". Neste sentido, utilizou-se de entrevista semiestruturada. Minayo (2000, p. 122) argumenta que tal modelo de entrevista parte da elaboração de um roteiro que "serve de orientação, de baliza para o pesquisador e não de cerceamento da fala dos entrevistados". Sendo assim, o critério numérico não é uma prioridade e sim o aprofundamento e abrangência da compreensão dos sujeitos da pesquisa.

Após a sistematização dos dados, confirmou-se nas falas dos estudantes as seguintes categorias empíricas: a escolha do curso, o acolhimento do estudante, o ambiente universitário, o capital cultural, o trabalho do discente e a assistência estudantil.

A permanência e os múltiplos olhares

São vários os elementos que podem influenciar na trajetória acadêmica do estudante. Pautada no argumento de Bourdieu e Passeron (2014, p. 28), em que a origem social "[...] influencia a todos os domínios e a todos os níveis da experiência dos estudantes e primeiramente às condições de existência". Em sua obra *Os Herdeiros* (1964;2014), lançada em 1964 na França e traduzida no Brasil em 2014, o autor já chamava a atenção para o cotidiano dos estudantes no interior das universidades, as diferenças culturais e para a problemática das desigualdades educacionais.

A dúvidas quanto à escolha do curso foram demonstradas nas falas dos estudantes. Silva e Polenz (2008) argumentam que, no primeiro ano do curso, o estudante faz indagações sobre as suas escolhas demonstrando um momento de autoconhecimento que é positivo para o seu desenvolvimento e autonomia.

Zago (2006), em seus estudos, argumenta que ingressar na universidade, é uma conquista e ao mesmo tempo um desafio para muitos, que se veem diante de uma nova realidade, de um novo ambiente o qual terá que se adaptar. Muitos estudantes chegam desconhecendo a abrangência profissional do curso que escolheram sem o prévio planejamento ao longo do ensino médio.

Os estudantes da Engenharia Civil disseram ter afinidades com as ciências exatas e os estudantes da Educação Física, afinidades com a prática de esportes. No entanto, mesmo relacionando a escolha do curso por "afinidade", as falas indicam a falta de conhecimento sobre a profissão/curso, fator que pode interferir na permanência. Por razões éticas, os nomes dos estudantes entrevistados são fictícios. Suas narrativas serão apresentadas em formato recuado e em itálico:

> [...] gostaria que mostrasse as áreas de atuação que são possíveis mostrar. O que o profissional faz, que área que ele pode trabalhar. [...] deveria ser mais apresentado o curso e a profissão. A gente está esperando conhecer o curso, para saber se é isso mesmo que a gente vai fazer. (Antonio/beneficiário).

> Hoje o meu curso está nesse momento de divisão, então a grade está um pouco confusa. Porque tem o bacharelado (saúde) e a licenciatura

> (educação). O bacharelado na área das academias, concursos PSF, uma forma de trabalhar mais com o corpo e a licenciatura nada mais do que ser professor na escola. Na verdade, um complementa com o outro. O curso caminha junto e depois separa, para seguir com disciplinas da docência e o outro da saúde. [...] (Camila/solicitante).

As incertezas de Antonio e Camila podem influenciar no abandono ou na evasão do curso, mas evidenciam também a necessidade de projetos no ensino médio que tenham o propósito de esclarecer sobre a formação profissional dos cursos, uma vez que o ingresso, sem este esclarecimento, pode frustrar as expectativas do estudante.

O processo de **escolha do curso** por vezes está associado às chances oferecidas pelo mercado de trabalho, como demonstra Antonio. Por vezes, o estudante faz a opção considerando as condições objetivas do mercado, mas também "entra de gaiato no navio" como diz a Ana, escolhendo um curso que não havia sido planejado, desejado.

> Sempre gostei de matemática e das exatas em si, o que facilitou bastante a escolha. Em relação ao mercado de trabalho, está bem quente ainda e a remuneração não é ruim. (Antonio/beneficiário).

> Esse curso nunca passou pela minha cabeça, eu entrei de gaiato no navio, eu sempre quis medicina, mas eu sempre tive muita facilidade com números e acabou que meio que entrei, sabe, porque eu já tinha feito muito tempo de cursinho, aí falei já estou velha demais para ficar fazendo cursinho, aí acabei entrando acabei gostando do curso. (Ana/beneficiária).

Quanto à influência dos pais na escolha do curso, não foi percebido nas falas dos estudantes, um planejamento familiar que pudesse determinar uma escolha específica, mas aponta o incentivo à escolarização como a única via para a autonomia, superação e enfrentamento das dificuldades. Os pais acreditam que a escolarização dos filhos possibilitará o alcance de uma posição social melhor que a deles.

Bello (2011 apud NEVES, 2013, p. 299) argumenta que a "[...] família tem grande importância na motivação pelo estudo dos filhos, os pais desejam que seus filhos consigam alcançar espaços que eles mesmos não conseguiram, assim como segurança financeira" entre os entrevistados.

> Meu pai sempre nos ensinou que antes de qualquer coisa é o estudo, porque é uma coisa que ninguém vai roubar de vocês. Então você vai estudar você vai ser alguém. Porque antes de qualquer coisa, a gente

> quer um futuro para vocês, a gente não quer que vocês passem por limitações, reprovações que podem deixar vocês para baixo. (Ana/beneficiária).

> Meus pais só tiveram o antigo curso primário, os dois, mas a exigência para o estudo era primordial todos tinham que estar na escola, esse esclarecimento eles tinham, eles não queriam que a gente passasse o que eles passaram. Porque achavam que tudo era muito difícil sem o estudo. Então todos tinham que estar na escola. (Joana/solicitante).

Os relatos dos estudantes expressam a baixa escolaridade dos pais. Em muitas famílias, esses estudantes são a primeira geração que estão frequentando um curso em nível de graduação. Paixão, Pereira e Zago (2015, p. 12) atribuem a este fenômeno o termo de "[...] mobilidade escolar geracional". Além disso, há uma expectativa dos pais em construir um futuro melhor para os filhos com a escolarização. Flores (2013, p. 144) pondera que o ingresso na educação superior é uma realização que "[...] remete a escolha profissional que traz embutida um significado de autorrealização e de autonomia econômica que idealizam a liberdade pessoal e econômica do indivíduo".

O **acolhimento do estudante,** ocorre de forma diferenciada em cada curso. Cada um faz um cerimonial e a recepção aos novos estudantes geralmente com o envolvimento dos centros acadêmicos (CA), que programam algum tipo de atividade na primeira semana de aula, denominada de semana do calouro.

No entanto, percebe-se que a recepção nem sempre se estende a todos os estudantes, uma vez que muitos chegam depois da primeira semana de aula, porque foram convocados para se matricular depois, para ocupar uma vaga remanescente. A dinâmica de ingresso com o Sistema de Seleção Unificada (SISU) dificulta a recepção unificada dos calouros e muitos estudantes não conseguem ter acesso às informações, podendo ocasionar uma desorientação.

> Acho que a universidade em si não teve tanta apresentação, sabe a gente teve que meio que se virar para encontrar as coisas, para saber realmente onde é cada coisa sabe? É mais conversando com as pessoas e com professores que você tem mais intimidade. [...] então para mim foi bem complicado essa apresentação da faculdade. Tudo é meio independe sabe? É conversando aqui conversando ali, como que funciona o horário da biblioteca, então você tinha que ver com alguém com mais experiência, a biblioteca é lá, o restaurante é aqui vire-se. (Ana/beneficiária).

> No meu curso geralmente no primeiro dia de aula o Centro acadêmico vai na sala e logo os professores apresentam como funciona o curso e depois eles te chamam para dar um passeio e mostram as instalações físicas do curso. Quem chega no primeiro dia de aula tem uma recepção (Hélio//beneficiário).

Nem todos os cursos assumem a responsabilidade de planejar atividades para recepcionar os novos ingressantes. Mas, nota-se a importância do envolvimento dos coordenadores em parceria com os centros acadêmicos para desenvolverem atividades de recepção aos estudantes. Eles chegam com muitas indagações, expectativas e inseguranças e o medo do desconhecido pode aumentar. Diante destas fragilidades que se afloram, acolher, informar e seduzi-los para o ambiente universitário pode significar um apoio importante para a permanência. Esta parece ser também a percepção dos coordenadores entrevistados.

> O acolhimento do estudante no curso depende muito do coordenador, a cada dois anos muda o coordenador. Tem coordenadores que não fazem nada, os alunos ficam perdidos, quando chegam aqui não sabem aonde se dirigir, não sabem da grade horária, tem que sair perguntando, aí pergunta para os veteranos e estes fazem as brincadeiras de ensinar errado. E tem coordenadores que procuram fazer alguma coisa. Eu tenho procurado fazer uma reunião com os alunos, passar para eles as informações primordiais sobre o curso. (Coordenador A).

> Na semana do calouro [...], professores e estudantes fazem uma cota, compram os alimentos para compartilharem um café. Além disso, existem atividades culturais esportivas no sentido de acolher a todos. Seja ele quem for, em que condição ele entrou, não importa se ele ingressou por SISU, transferência, matrícula de graduado, não importa em que categoria ele se encontra. Na primeira semana, ocorre as atividades sociais e culturais. (Coordenador B).

Bonfanti et al (2008) argumentam que o primeiro momento com a universidade representa mudanças na cultura escolar do estudante, um período de afastamento da família em que muitos precisam morar em outras localidades, além disso se defronta com a necessidade de reorganizar e reconstruir a sua rede social de amizades porque a construída no ensino médio se desfaz. Rita e Pedro falam um pouco desta nova ambiência.

> Eu entrei na universidade não conhecia ninguém. [...] eu fui no CA [Centro Acadêmico] do curso e lá eles me direcionaram para a minha sala. A gente não teve uma recepção, eu entrei e comecei a estudar.

> Quem entrou no primeiro dia disseram que houve uma apresentação, mas como eu entrei depois não houve nenhuma apresentação. (Rita/beneficiária).

> No primeiro momento foi bem complicado porque eu cheguei com as malas. Cheguei um dia antes das aulas começarem. Até ingressar na casa do estudante. Mas o pessoal da minha turma foi bem receptivo. Mostraram a universidade foi mais o pessoal do CA, me mostrou pouca coisa, mais não com muitos detalhes, não diziam tipo aqui é a PRAE. Falavam da PRAE, mas eu não sabia o que significava a sigla. E aqui na Universidade é tudo por sigla e então, para quem vem de fora é bem difícil. Até saber todas as siglas e se situar um pouco. Eu me perdia muito no início. Fizeram uma aula inaugural. Mas foi quase no final do semestre. (Pedro/beneficiário).

Os Centros Acadêmicos (CA) e a Pró-reitoria de assistência estudantil (PRAE) são muito lembrados pelos estudantes no momento do ingresso. O CA é visto como um facilitador na integração dos estudantes, uma vez que muitos já conhecem a sua existência e, quando estão em dificuldades ou dúvidas, vão primeiro no Centro Acadêmico. Além disso, o CA representa a linguagem do estudante, o que provoca uma atração natural entre estes. Percebe-se que é preciso resgatar o papel do CA no acolhimento ao estudante já que, na dinâmica do SISU, os estudantes podem chegar na Universidade após o início oficial das aulas. Dessa forma, as ações de acolhimento não podem se limitar apenas às primeiras semanas de aula.

Ao ingressar na Universidade, o estudante se depara com um ambiente novo e cheio de expectativas, passando por um período de adaptação principalmente no primeiro ano. A universidade "[...] é um vir a ser diferente do que o jovem vivenciava anteriormente. Uma caminhada que lhes impõe responsabilidades, resolução de problemas e tomadas de decisões". (ALBERTI, 2008, p. 108). Sendo assim, o estudante precisa sentir-se parte deste **ambiente universitário** com orientação e acolhimento.

Nesse sentido, Coulon (2008) argumenta que a transição do ensino médio para o ensino superior é um momento que requer atenção, porque os índices de fracassos e abandonos no primeiro ciclo é reflexo das dificuldades desta passagem. O autor elenca vários fatores como: a saída do ambiente familiar para uma vida mais autônoma, a ruptura com os professores do ensino fundamental para uma relação mais simples com os professores universitários, a relação com o tempo, o volume de aulas é mais pesado que no ensino médio, a relação com o espaço, as universidades costumam ser maiores que os colégios e a relação de regras com o saber. A universidade tem

um número expressivo de regras e o saber é totalmente modificado ao ingressar nesta. Camila ilustra esse encontro com o ambiente universitário.

> O meu encontro com o mundo universitário foi muito extremo, muito fora do que eu imaginava. Como eu vim do interior a universidade para mim era muito grande, tudo muito longe e extenso, para mim o começo foi um pouco difícil eu não sabia andar em nada, não conhecia nada e contei com ajuda de colegas de sala de aula, das pessoas que já moravam aqui. (Camila/solicitante).

Para Viana (2000), o estudante se depara com sistemas simbólicos diferentes por conta de uma nova realidade, diferentes linguagens e estilos de vida, além dos confrontos de realidades socioeconômicas distintas. A convivência com pessoas que, embora tenham características comuns na questão socioeconômica, se diferem nos estilos de vida, nas diferentes formas de ver o mundo e no reagir diferente, diante de uma mesma circunstância.

Antonio que é residente numa das casas do estudante (CEU), fala da experiência de sair da convivência familiar e passar a morar no "coletivo", termo atribuído à vida na CEU:

> [...] alguns não conseguem se adaptar. A gente percebe que uns conseguem conviver outros não. No meu caso, eu consegui viver em grupo, no coletivo. Entro em contato com vários tipos de opiniões sobre vários assuntos, e aí a gente vai criando uma ideia da vida para agente mesmo. Aqui a gente vai lembrando da família, né? A gente constrói as nossas ideias de acordo com o que a nossa família pensa. Só que a partir do momento que a gente sai do convívio familiar, é totalmente diferente o que as pessoas pensam. Aí você concorda ou não concorda, aí você começa a criar a sua própria ideia. (Antonio/beneficiário).

Percebe-se que o convívio social na casa do estudante é repleto de novos códigos e desafios, evidenciando o conflito de valores e a incorporação de novos. Assim, a disposição para interagir com o novo ambiente não o faz perder de vista os valores incorporados, no entanto, pode-se internalizar novos princípios, geradores de diferentes práticas com características próprias (práticas distintas e distintivas). A convivência em um novo ambiente pode gerar situações de conflitos de valores e comprometer a permanência do estudante no curso, se não encontrar estratégias para adaptação.

Somando a todos esses elementos abordados anteriormente, a proposição teórica de **capital cultural** de Bourdieu (2007) leva à compreensão das dificuldades educacionais encontradas pelos estudantes no primeiro ano de

ingresso no curso de graduação e razões que influenciam tais dificuldades. Este autor argumenta que a família e a escola são o fio condutor na formação do estudante, sendo que a família é a maior responsável pela transmissão da herança cultural, constituindo assim o que denomina de capital cultural. Esta herança, transmitida nos níveis de ensino, antecede a educação superior e tem um papel basilar na sustentação da permanência no ambiente universitário.

Para o autor, o capital cultural influencia no êxito escolar e quanto maior este tipo de capital nas famílias, maior será o investimento na educação escolar. Neves (2013, p. 288) complementa que esse capital "[...] é fundamental nas estratégias de conversão e utilização de outros capitais na busca da distinção, mobilidade e reconhecimento social".

Por outro lado, percebe-se que os pais de origem popular encontram dificuldades para transmitir uma herança cultural que possa nortear as escolhas e a formação profissional por toda a vida. As entrevistas demonstraram que apesar dos pais incentivarem a escolarização dos filhos, pouco puderam fazer para transmitir uma herança cultural que constituísse numa base fundamental de apoio à escolaridade mais avançada. No entanto, ocorrem experiências que podem influenciar positivamente na acumulação de capital cultural, como a contada por Ana.

> O meu pai [...] é apaixonado pela arte, ele acabou indo para essa área. Ele lida com teatros de bonecos [...] A gente sempre ganhou muitos livros, meu pai apesar de tudo lê muito, ele sempre passa isso para a gente, lê, lê, lê. Antes de entrar na escola ele colocou a gente para ler gibi. A gente sempre andava com o gibi na mão. Apesar de não entender, estava sempre com o livro na mão. Sempre as pessoas perguntam sobre meu primeiro livro e eu falo, ah nem lembro qual foi o meu primeiro livro, porque eu tive tantos, antes de saber ler eu já tinha livros. (Ana/beneficiária).

Assim, "[...] os pais [...] sabem que não poderão deixar herança em bens materiais, mas reconhecem a importância do capital escolar e que sua aquisição poderá acarretar melhoria nas condições de trabalho e na possibilidade de mobilidade social". (ROMANELLI, 2011, p. 251).

Nesse sentido, depositam na escola a responsabilidade da transmissão de conhecimentos para o enfrentamento dos desafios futuros de seus filhos e o êxito escolar passa a depender da dedicação do estudante e do nível de comprometimento da escola com a qualidade da educação.

Estudantes que concluíram o ensino médio em escola pública, apontam dificuldades. Mesmo considerando que existam estudantes dedicados e

motivados, as condições objetivas apontam inúmeros obstáculos que dificultam a competição em condições de igualdade com estudantes de escolas mais elitizadas (privadas). Os estudos de Neves (2013) coadunam com esta pesquisa quando os estudantes classificam a qualidade do ensino médio como fraca e elencam motivos similares como o reduzido conteúdo ensinado e a falta de professores para disciplinas de Química, Física, Matemática e outras.

> A minha adaptação foi difícil porque tinha muito anos que eu não estudava [...] mas eu gostava muito de exatas por isso escolhi o curso. Mas eu não entendia que a exatas que eu tive naquela escola era bem fraca. [no meu curso] a gente tem que ter uma base para conseguir acompanhar. Por mais que eu procurasse tutorias, professor e tudo, eu encontrei dificuldades nas matérias. (Rita/beneficiária).

Os estudantes testemunham as fragilidades estruturais da escola pública. No entanto, demonstram que podem recompor com muita dedicação e esforço, parte das perdas acumuladas, buscando superar a condição social que Teixeira (2011, p. 51, grifo do autor) descreve ao ingressarem na educação superior: " [...] 'marcados' socialmente pela origem familiar de baixo poder aquisitivo, baixo patamar de escolaridade e detentores de limitado capital cultural hegemônico".

Zago (2006) considera em sua pesquisa a origem social, cultural e econômica dos estudantes apontando vários elementos constitutivos para o sucesso e longevidade escolar. Tais elementos propiciam condições de permanência no curso com reais possibilidades de conclusão: financiamento dos estudos, moradia, transporte alimentação, saúde, condições e hábitos de trabalho, relações com o meio de origem e com o meio estudantil, cultura, lazer e o amparo da família. A referida autora busca " [...] conhecer para além do acesso, as condições de permanência no ensino superior, bem como as estratégias de investimento adotadas ante a realidade do estudante e a exigência do curso" (ZAGO, 2006, p. 229).

Quando se depara com o **estudante trabalhador**, ou aqueles que tiveram a experiência de trabalhar antes do ingresso na universidade ou que fizeram uma análise quanto a possibilidade de conciliar trabalho e estudo, percebem a importância de poderem dedicar-se exclusivamente aos estudos.

Neste sentido, Paula e Vargas (2013, p. 465) apresentam importantes reflexões quanto aos desafios dos estudantes que precisam conciliar o estudo e o trabalho, uma vez que o "trabalho dificulta a escolarização, por vezes a ausência de trabalho impede a escolarização". A divisão do tempo nas duas atividades pode ser um complicador para a permanência no curso

e os estudantes têm clareza do comprometimento na qualidade de sua formação acadêmica.

O estudante Hélio conta como a vida mudou ao ingressar na universidade e poder se dedicar exclusivamente aos estudos, depois de ter passado pela experiência do trabalho extenuante que dificultava o estudo.

> Eu trabalhava numa empresa cerca de 12 horas por dia, então eu não conseguia sair do trabalho e estudar [...] as mudanças para mim não tem nem comparação, porque você deixar de trabalhar 12 horas por dia para você poder estudar e você não ter obrigatoriedade de trabalho é muito bom [...] se eu tivesse que trabalhar já não poderia participar dos projetos de extensão que agregam muito para a minha formação. É uma formação diferenciada que o aluno pode ter. Se eu tivesse que trabalhar não poderia ter esse tipo de formação. Eu iria sair daqui sem nenhum tipo de conhecimento agregado maior. (Hélio/beneficiário).

Os indicadores de dados socioeconômicos de Ristoff (2013) referente ao ENADE[2] do segundo ciclo (2007, 2008 e 2009) demonstraram que 44% dos estudantes do Brasil não trabalham e têm seus gastos financiados pela família e os demais 56%, trabalham e estudam. Destes, 27% recebem ajuda da família para se sustentarem, 10% se sustentam com o próprio trabalho, 13,5% se sustentam e ainda ajudam a família e 5,5% apontam ser responsáveis diretamente pelo sustento da família.

Diante destes dados e das entrevistas, muitos estudantes têm a disposição de se dedicarem exclusivamente aos estudos, conscientes dos ganhos que terão na qualidade da sua formação, demanda que se ampliaria com as garantias da assistência estudantil.

Neste sentido, a **assistência estudantil** é um dos programas de maior visibilidade, em todas as universidades federais porque contempla o que há de mais essencial para o estudante: auxílio alimentação, auxílio moradia e auxílio permanência, este último, por garantir o financiamento de materiais escolares, livros, cópias e outros gastos inerentes às atividades escolares. Teixeira (2011) argumenta que permanecer como estudante exige a implementação de outras táticas, como viabilizar moradia, já que muitos jovens são de cidades afastadas da universidade ou de outros Estados.

2 Exame Nacional de Desempenho de Estudantes, tem como objetivo aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, e as habilidades e competências em sua formação.

Vasconcelos (2010), analisando o resultado da pesquisa socioeconômica de 2003/2004 do FONAPRACE, demonstra que 34,79% dos estudantes precisam sair do contexto familiar ao ingressarem na universidade. Se considerarmos que, a partir de 2013, a dinâmica do ingresso foi modificada pelo uso do SISU e que este processo seletivo facilita a mobilidade acadêmica, o número de estudantes saindo do ambiente familiar tende a aumentar.

A fixação do estudante no ambiente universitário requer melhorias constantes na definição de programas e ações que deem condições à permanência com qualidade até a conclusão do curso. Desta maneira, Silva e Veloso (2013) compreendem que o acesso deve ser articulado com as dimensões do ingresso, permanência e qualidade na formação, mas percebem que as medidas para a permanência dos estudantes ainda são limitadas. Sabe-se que as universidades não conseguem atender à demanda integralmente devido à limitação de recursos financeiros.

Nesta conjuntura, fica evidente que a assistência estudantil é a garantia de permanência para muitos estudantes. Quem consegue superar a barreira do ingresso e tem a renda per capta de um salário mínimo e meio ou menos, encontra grandes dificuldades em permanecer sem o apoio desta ajuda ou sem um programa que possibilite ao estudante ter uma renda para manter as despesas do curso. O ensino gratuito não é suficiente.

Podemos considerar que a assistência estudantil é um recurso de primeira necessidade para o estudante de baixa renda que ingressa na universidade. Alguns beneficiados expressam o significado deste programa para a sua permanência no curso:

> [...] eu acho que a assistência estudantil é crucial para a permanência do estudante. A maioria dos estudantes que usam não teriam condições de ficar sem ela. A cidade tem o custo de vida um pouco alto. Quem quiser alugar uma casa ou uma quitinete barata só vai achar muito longe da universidade. Isso se você não achar perto de outra faculdade que vai ser caro do mesmo jeito. Acho que precisa ter maior foco na assistência estudantil. Como abriu vaga para o pessoal pobre entrar, tem que ter mais foco [...] para dar conta da demanda. Porque jogou 50% das vagas para a ação afirmativa. Mas, e aí? As pessoas entram e como elas vão ficar aqui se elas são pobres? Nem todos têm condições, e sem condições a mãe ou o pai que estão pagando, vão ficar num aperto tremendo. Porque os de baixa renda que conseguem entrar na universidade é porque eles comprovam que têm dificuldade financeira e vai ter problemas em permanecer aqui por causa disso. (Antonio/beneficiário).

Sendo assim, o estudante que ingressou comprovando vulnerabilidade socioeconômica, já anuncia uma necessidade da assistência estudantil, além de outros que ingressam em tipos de vagas que não requerem comprovação de renda, mas são igualmente vulneráveis. Os efeitos destas políticas para estes jovens significam garantias para a permanência.

> Para mim, se não tivesse a assistência estudantil eu não teria condições nenhuma de estar numa universidade, eu poderia entrar numa faculdade particular, teria que trabalhar muito para poder pagar os estudos, porque na minha cidade não tem faculdade. Teria que deslocar até a cidade vizinha, pagar transporte. Como é uma faculdade particular tem os gastos extras, se você tiver reprovação, você terá que pagar por isso, para repor prova, para repor matéria. Então a assistência estudantil é muito importante e precisa ser melhorada pelo governo. [...] simplesmente a minha fala é: se não existisse a assistência estudantil, eu não estaria na minha graduação, na universidade, eu não estaria estudando. (Hélio/beneficiário).

Assim, não são poucos os argumentos em defesa da assistência estudantil, principalmente dos que usufruem dela. No entanto, pergunta-se: e os estudantes que solicitam este auxílio e não conseguem? Como dissemos anteriormente, a procura pressupõe uma necessidade. Assim sendo, como permanece este estudante? Encontramos algumas respostas para tal indagação.

> Eu tentei três vezes a assistência estudantil e não consegui, buscava o auxílio permanência, aí eu fiquei atrás da bolsa de iniciação científica, de extensão [...] as bolsas dependem do professor ter disponibilidade de vagas, e eu sabia que não tinha. Por isso fui buscar o auxílio permanência. Quando apareceu as vagas tinha um critério de seleção, tinha uma entrevista com o professor que oferecia a bolsa eram três bolsas PIBIC. Mas aí eu entrei em outra bolsa VIC, voluntária. Se você entrar na voluntária, a possibilidade de entrar numa bolsa PIBIC ou de extensão é mais fácil, porque a gente está em contato com os professores, eles acabam conhecendo, aí eu fui por esse caminho. Porque eu precisava realmente de recurso para eu continuar estudando por que meu esposo estava dificultando as coisas para mim, ele não queria que eu estudasse. [...] logo em seguida eu comecei a receber uma bolsa de extensão, aí venceu, eu entrei noutro projeto [...]. (Joana/solicitante).

Podemos perceber que o estudante que precisa de apoio financeiro busca outras alternativas, no entanto encontra algumas dificuldades para conseguir outros tipos de bolsa, a exemplo do Programa Institucional de

Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), que são bolsas destinadas a estudantes que estarão vinculados a professores com projetos de pesquisa cadastrados na UFMT.

Em consulta ao relatório de gestão 2013-2014 divulgado pela UFMT, o número de beneficiados pela bolsa PIBIC não está especificado separadamente, mas demonstra um quantitativo de 558 estudantes contemplados nos programas: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC), Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica Ações Afirmativas (PIBIC-AF) e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBIC). A quantidade de ofertas para este tipo de bolsa é limitada e a decisão depende dos critérios estabelecidos pelo professor pesquisador.

Os estudantes costumam buscar primeiramente a assistência estudantil, e quando não conseguem, procuram, outras alternativas que possibilitem ter uma fonte de renda.

O estudante com vulnerabilidade socioeconômica que supera a barreira do ingresso e não tem garantias de recursos para cobrir as despesas de material escolar, alimentação moradia e transporte, ou seja, o mínimo necessário para sua permanência no curso, se torna um candidato a fazer parte da lista de desistências ou do abandono.

O olhar do coordenador de curso para a permanência

Ao abordamos sobre o acolhimento do estudante e sua permanência no curso, percebe-se a contribuição importante do coordenador de curso nesta trajetória. Apesar de exercer um mandato de dois anos, o professor no exercício de coordenador é muito atuante na relação com os estudantes, uma vez que muitas rotinas de gerenciamento acadêmico passam por ele. Assim, ele é o profissional que os estudantes recorrem para resolver muitas das questões relacionadas ao curso. Tudo começa no acolhimento dos estudantes e vai acumulando as atividades diversas. O coordenador de curso na UFMT desenvolve uma série de atividades, como: ajuste de matrícula dos estudantes, acompanhamento de processos de mobilidade acadêmica, definições de planos de estudos, solicitação de monitores ou tutores para o curso, inscrições dos estudantes no Enade[3], conferência de prováveis formandos,

3 Regulamentado pela Portaria Normativa nº 40 de 12 de dezembro de 2007, Art. 33-D, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), que integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), tem como objetivo aferir o desempenho dos

encaminhamentos de estágios, entre outras rotinas relacionadas ao ensino, a exemplo de eventos no curso. Além de administrar o curso, este profissional ainda precisa cumprir uma carga horária na docência.

Dessa forma, percebe-se uma série de atividades inerentes ao coordenador, que justifica as dificuldades para acompanhar o desempenho acadêmico do estudante e fazer estudos de evasão e abandono. Além disso, não há uma política interna de divulgação desses dados e muito menos um modelo proposto para o acompanhamento:

> [...] hoje está muito mais difícil, antes o coordenador tinha bastante trabalho, no início do período letivo e no final. Hoje, o coordenador fica ocupado o tempo inteiro. A dinâmica da Universidade está mudando e deixando tudo para o coordenador fazer. E não existe um preparo de técnicos para fazer este trabalho. Uma sugestão que eu dou é quando um técnico for contratado para trabalhar numa coordenação de ensino, que ele passe por um curso de capacitação antes. Que ele já venha sabendo fazer as coisas. Tem muita coisa que um coordenador faz que poderia ser competência de um técnico. (Coordenador A).

> A coordenação não faz um estudo de evasão e abandonos, o que há é um levantamento no primeiro semestre dos alunos que não frequentaram, faz o desligamento a partir dos quinze primeiros dias. Ai a própria CAE [Coordenação de Administração Acadêmica] faz o desligamento automático. Agente sabe de alunos de matrizes curriculares anteriores que permanecem no campus, ou matriculado conosco, mas a gente não faz um acompanhamento se ele está presente ou não. (Coordenador B*).*

A convivência cotidiana do coordenador com as especificidades do curso possibilita visualizar algumas questões que interferem na permanência do estudante, a exemplo da grade curricular dos cursos de regime seriado anual. No capítulo II da conceituação do regime seriado, Art. 2º, parágrafo único da Resolução CONSEPE 14 de 01/02/1999, define que este regime "consiste na organização das disciplinas em séries de tal forma que as disciplinas de uma série sejam, naturalmente, preparatórias para as das séries subsequentes" (UFMT, 1999).

---

estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, e as habilidades e competências em sua formação. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/enade>. Acesso em 21/10/2015

Este conceito significa que os estudantes vinculados a cursos de regime seriado anual precisam fazer todas as disciplinas de uma série para prosseguir nas séries seguintes. No entendimento da coordenação, este regime é muito ruim para os estudantes que precisam trabalhar. Se o estudante reprovar em três disciplinas, fica retido na série fazendo em um ano só três disciplinas, às vezes reprova novamente e aí vai desestimulando. Além disso, os que precisam exercer alguma atividade de trabalho ficarão em desvantagem frente àqueles que estão com dedicação integral aos estudos.

> Eu já vi casos de alunos que desistiram por causa dessas normas do seriado. Eles não conseguem avançar. No regime de crédito, eles avançam em outras áreas. [...] e como eles avançavam em outras áreas, eles mantinham o estímulo, eu vou conseguir eu vou chegar no final. Mas agora não, eles ficam parados. (Coordenador A).

O coordenador A argumenta que o regime de créditos é melhor, porque é semestral e mais flexível para as escolhas das disciplinas. O estudante seleciona as que têm melhores condições de fazer. Mesmo que leve um pouco mais de tempo para se formar, ele prossegue no curso. Sendo assim, o regime seriado anual desfavorece a permanência e os cursos de regime de crédito são mais flexíveis para o estudante selecionar as disciplinas e permanecer na graduação.

O estágio foi considerado importante para a permanência do estudante no curso. No entanto, o coordenador entende que não deveria ter esse nome, uma vez que as normas do MEC atribuem ao estágio qualquer atividade desenvolvida na área de formação. Os estudantes dos anos iniciais costumam fazer estágio na própria universidade, nos departamentos, nas coordenações, biblioteca, diretorias da faculdade etc. desenvolvendo atividades que não têm a ver com a área de formação do curso. Sendo assim, sugere que deveria chamar bolsa trabalho ao invés de estágio.

Além do estágio, acredita-se que as bolsas monitorias e as bolsas PIBIC também contribuem para a permanência, mas argumenta-se que estes tipos de bolsas são escassas e costumam ser destinadas para os melhores alunos. Assim, os que têm maior dificuldade não vão conseguir nem monitoria, nem PIBIC, então buscam a assistência estudantil, se não conseguem, procuram o estágio. A busca do estágio remunerado é mais um testemunho da necessidade de renda para a permanência do estudante na universidade.

> O nosso colegiado tomou uma decisão que a coordenação não ia assinar contrato de estágio para alunos até a terceiro ano, só poderia fazer estágio a partir do quarto ano, porque o estágio atrapalha o estudo dos alunos, eles associam isso as reprovações, os alunos não

> têm tempo para estudar, e eles precisam de tempo para estudar [...]. Mas diante dessa demanda dos alunos, eu tive que liberar. Teve caso de aluno que chegou aqui chorando, dizendo que se não fizesse o estágio teria que abandonar o curso. Aí eu comecei a levar essa questão para o colegiado de curso. E comecei a assinar. (Coordenador A).

O coordenador B elenca uma série de condições para potencializar a permanência do estudante e destaca a importância da bolsa de iniciação à docência (PIBID) para a permanência dos estudantes nos cursos de licenciatura. No entanto, faz um alerta aos possíveis cortes anunciados para essa bolsa (2015), o que seria prejudicial para as licenciaturas uma vez que, contribui para a qualidade profissional do futuro docente:

> [...] restaurante universitário, bolsas diversas de iniciação cientifica, extensão, PIBID [...] a bolsa permanência, transporte gratuito, estudo gratuito, professores qualificados, a própria condição científica, [no caso do nosso curso], mudou muito, a maioria é mestre ou doutor [...] então essas condições favoráveis, indicam que o aluno poderá permanecer mais aqui. Agora para além disso, é o esforço do aluno para permanecer. (Coordenador B).

> No caso das licenciaturas os professores que vão ser formados aqui [UFMT], e que fazem o PIBID, eles terão maior potencial de permanecer na escola, porque eles vão para a escola durante a graduação deles e vão intervir, vão conhecer o chão da escola, as facilidades e as dificuldades, vão investir em ações, estudar as ações e os reflexos delas. (Coordenador B).

Percebe-se que, diante de tantos elementos que potencializam a permanência ou dificultam a trajetória acadêmica do estudante, um é evidenciado por todos os estudantes: a assistência estudantil. Os estudantes com vulnerabilidades socioeconômicas lutam para permanecer no curso, procurando todas as formas de apoio para nela continuarem, a exemplo da procura pela assistência estudantil, bolsas e estágios. Esta é uma demanda que o Estado em parceria com as universidades precisa dar conta, para não excluir do seu interior, estudantes que conseguiram chegar até ela e encontram barreiras materiais para continuar. O Estado libera os recursos e as universidades têm a responsabilidade de administrá-los com eficiência, além de assumir a luta política pelo constante aumento de recursos e a implementação de programas facilitadores da permanência.

Considerações finais

Num contexto recente de mudanças nas políticas de ingresso na educação superior pública, em que se adotou a política de ação afirmativa, na forma de cotas, regulamentada pela Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012, o governo assume o compromisso de favorecer o ingresso de estudantes com vulnerabilidades socioeconômicas nas instituições federais de educação superior. Mas, a facilitação do ingresso não garante a permanência com êxito até a conclusão do curso. As falas dos estudantes e coordenadores de curso, demonstram que há uma demanda constante por algum tipo de bolsa/auxílio que gere renda. Renda é essencial para o grupo pesquisado.

Percebe-se que a facilitação do ingresso na universidade pública não está sendo acompanhada de garantias de permanência nem aos estudantes que já ingressam comprovando vulnerabilidade socioeconômica. A exemplo, em 2014, a UFMT ofertou 2.721 e destas, metade requerem comprovação de renda, ou seja, a cada ano aproximadamente 1.300 estudantes deveriam ter assegurada a assistência estudantil, somados aos já existentes.

Considerando a importância que Primão (2015) atribui às ações qualificadoras do ensino, compreende-se que para os estudantes com vulnerabilidades socioeconômicas, ela só cumprirá o seu propósito se for com garantia de renda. O estudante vulnerável precisa ter a garantia de renda para permanecer na universidade. Permanecer para esse estudante é permanecer com garantias de financiamento dos estudos.

Além disso, o termo permanência, a partir da diversificação do ingresso, precisa ser repensado na universidade; ele não deve se referir apenas aquele aluno que vai cumprindo normalmente a sua trajetória que segue o fluxo do curso. É preciso entender que o ingresso da diversidade, necessariamente precisa estar associado a rever determinadas condutas, na medida que são alunos que trabalham, alunos que demonstram ter dificuldades e a reprovação pode impedi-los de continuar. A matriz curricular engessada, impedindo a flexibilidade de escolher horários, mencionada pelo coordenador de curso, é mais um exemplo das dificuldades encontradas que podem comprometer seriamente a permanência.

Dialogando com Bourdieu (2007) e Bourdieu e Passeron (2014) na análise dessas questões, percebe-se que os estudantes que procuram a assistência estudantil, sendo contemplados ou não, são pessoas com vulnerabilidade socioeconômica que consequentemente podem ter deficiência de capital cultural. Nesse sentido, a instituição deve assumir o compromisso

de acompanhar e avaliar a eficácia dos programas destinados ao apoio do estudante, oferecendo a ele condições objetivas para recuperação, e aumentar as chances de permanecer.

Compreende-se que a facilitação do ingresso na universidade, não elimina as condições sociais do estudante. A desigualdade tende a se reproduzir no seu interior se não definir políticas que favoreçam a permanência desse estudante. À medida que a universidade optou pelo sistema de ingresso por cotas, por entender que há uma diferença de capital cultural que influencia na concorrência e, portanto, dificulta o ingresso dos possuidores de um capital cultural menor, esta deve assumir a responsabilidade e acompanhar esses estudantes se comprometendo politicamente na luta por recursos e na construção de ações que favoreçam a permanência até o êxito da conclusão.

Somado a isto, viu-se a necessidade de trabalhar desde o ensino médio, orientações que subsidiem o processo de escolha do curso. O estudante está ingressando mais jovem e, com a juventude caminham as incertezas, a imaturidade e as expectativas diante do futuro profissional. Muitos desconhecem as especificidades do curso e acabam levando essa dúvida após o seu ingresso. Por isso, a proposta de retornar orientações sobre os cursos e vídeos que busquem demonstrar com mais detalhes as especificidades de cada curso, na linguagem do estudante, seria de grande importância para os jovens que buscam uma vaga na educação superior.

A implementação da Lei de Cotas nas IFES, favoreceu o ingresso de um maior número de estudantes com o perfil de vulnerabilidade socioeconômica, o que exige maiores investimentos na qualidade no ensino e nas políticas de apoio à permanência. O Estado precisa assumir o compromisso político de garantir recursos para que o acesso, no entendimento de Silva e Veloso (2013), se efetive nas três dimensões: ingresso, permanência e a qualidade na formação.

Referências

ALBERTI, T. F. Atendimento aos estudantes universitários: um olhar etnográfico. In: KULLMANN, Geila Gonçalves et al. (Org.). **Apoio estudantil**: reflexões sobre o ingresso e permanência no ensino superior. Santa Maria: UFSM, 2008. v. 1, p. 101-118.

BONFANTI, A. R. et al. Acolhimento ao estudante do curso de enfermagem: o processo de aculturação. In: KULLMANN, G. G. et al. (Org.). **Apoio estudantil**: reflexões sobre o ingresso e permanência no ensino superior. Santa Maria: UFSM, 2008. v. 1, p. 141-155.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão, Revisão de Pedro Benjamin Garcia e Ana Maria Baeta. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Tradução de Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: EdUFSC, 2014.

_____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. cap. 4, p. 71-79.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 de julho de 2010. 2010a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/ D7234.htm>. Acesso em: 10 jan. 2015.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 de junho de 2014. 2014a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/ L13005. htm>. Acesso em: 10 jul. 2015.

_____._____. **Portaria Normativa MEC nº 39**, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, DF, 2007d. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2015.

_____. Política de expansão da educação superior nos governos democráticos brasileiros (1995-2013). In. SOUSA, José Vieira de. (Org**.). Expansão e avaliação da educação superior brasileira**: formatos, desafios e novas configurações. 1. ed. Brasília: Fino Traço. 2015. p. 73-93.

COULON, A. **A condição de estudante**: a entrada na vida universitária. Salvador: EDUFBA, 2008.

FLORES, C. A. S. **A escolha do curso superior no sistema de seleção unificada – SISU**: o caso do curso de enfermagem da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Sinop. 2013. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2013.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS. **Revista comemorativa 25 anos**: histórias, memórias e múltiplos olhares. Brasília, DF: FONAPRACE/ANDIFES: UFU, PROEX, 2012. 212 p.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

_____. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

NEVES, C. B. Trajetórias escolares, famílias e políticas de inclusão social no ensino superior brasileiro. In: ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir (Orgs.). **Família & escola**: novas perspectivas de análise. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 278-311.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu & a educação**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

_____.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Org.). **Família & escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. v. 1, 183 p.

NUNES, G. H. L. A permanência da população negra na Universidade Estadual de Londrina In: LOPES, Maria Auxiliadora; BRAGA, Maria Lúcia de Santana (Org.). **Acesso e permanência da população negra no ensino superior**. Brasília, DF: UNESCO, 2007. (Coleção educação para todos).

PAIXÃO, L. P.; PEREIRA, T. I.; ZAGO, N.. Expansão do ensino superior: problematizando o acesso e a permanência de estudantes em uma nova universidade federal. In: **Anais da 37ª Reunião Científica da ANPEd**. Florianópolis, outubro de 2015. Disponível em: <http://37reuniao.ANPEd.org.br/issn-dos-anais-da-37a-reuniao-cientifica-da-ANPEd/>. Acesso em: 15 jan. 2016.

PAULA, M. F. C.; VARGAS, H. M. A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 18, n. 2, p. 459-485, jul. 2013.

PRIMÃO, J. C. M. **Permanência na educação superior pública**: o curso de enfermagem da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Sinop. 2015. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2015.

RISTOFF, D. Perfil socioeconômico do estudante de graduação: uma análise de dois ciclos completos do Enade (2004 a 2009). **Cadernos do GEA**. Rio de Janeiro: Flacso Brasil, n. 4, jul./dez. 2013.

_____. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014.

ROMANELLI, G. O Significado da educação superior para duas gerações de Famílias de camadas médias. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 76, n. 184, p. 445-476, set./dez. 1995.

_____. Questões teóricas e metodológicas, nas pesquisas sobre família e escola. In: ZAGO, Nadir et al. (Org.). **Os itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p. 245-264.

SETTON, M. G. J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista brasileira de educação**. n. 20. p. 69-70, Mai/jun/jul/ago. 2002.

SILVA, L. D.; POLENZ, T. Orientação educacional e profissional na realidade cotidiana da universidade. In: KULLMANN, Geila Gonçalves et al. (Org.). **Apoio estudantil**: reflexões sobre o ingresso e permanência no ensino superior. Santa Maria: UFSM, 2008. v. 1. p. 175-191.

SILVA, M. G. M.; VELOSO, T. C. M. A. Acesso nas políticas da educação superior: dimensões e indicadores em questão. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v. 18, n. 3, p. 727-747, 2013.

_____. **Acesso à educação superior**: significados e tendências em curso. **Série-Estudos**, Campo Grande, n. 30, p. 221-235, jul./dez. 2010.

TEIXEIRA, A. M. F. Jovens universitários de origem popular: caminhos entre o acesso e a permanência na universidade pública. In: CHARLOT, Bernard (Org.). **Juventude popular e universidade**: acesso e permanência. São Cristóvão: Ed. da UFS, 2011. p. 39-72.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, N. B. **Programa nacional de assistência estudantil**: uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no brasil. **Ensino Em-Revista**, Uberlândia, v. 17, n. 2, p. 599-616, jul./dez. 2010.

VELOSO, T. C. M. A.; NOGUEIRA, P. S.; LUZ, J. N. N. Políticas públicas de acesso na educação superior: uma análise a partir dos indicadores da realidade. In: SOUZA, A. S. Q.; CAMARGO, A. M. M. (Org.). **Interfaces da educação superior no Brasil**. Curitiba: CRV, 2014. p. 121-136.

VIANA, M. J. B. Longevidade escolar em famílias de camadas populares. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. **Família e escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 45-60.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 226-237, maio/ago. 2006.

Paradoxos e estratégias de adaptação na trajetória acadêmica discente em relação ao PBL no curso de Medicina da UFSCar

Silvia Helena Pienta Borges Barbosa
Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes

Resumo: Contradições marcam o cotidiano da Universidade, assim, é possível ver estruturas e práticas curriculares diferentes em um mesmo campus. É o que ocorre com alguns cursos da área de saúde, estruturados a partir de um ensino construtivista, em descompasso com o ensino mais comumente encontrado, o tradicional. O objetivo deste estudo consiste em analisar as dificuldades e estratégias de adaptação na trajetória acadêmica de discentes de um curso de Medicina saídos do ensino tradicional e que se deparam com o Problem Based Learning (PBL) na graduação. A pesquisa é qualitativa e de campo. Inicialmente, será utilizado um questionário para coleta de dados, com alunos do primeiro e do penúltimo ano letivo do curso de Medicina de uma universidade federal do interior de São Paulo. Posteriormente, será utilizado o grupo focal com pelo menos 20% dos alunos de cada um dos períodos citados. Os dados serão categorizados com base na Análise de Conteúdo e triangulados com as demais informações bibliográficas e documentais. A teoria de Pierre Bourdieu será utilizada na compreensão e interpretação dos resultados. Espera-se que a pesquisa contribua para a reflexão dos paradoxos e estratégias de adaptação na trajetória dos graduandos em cursos organizados por metodologias ativas.

Palavras-chave: Ensino Superior; Trajetória discente; PBL; Metodologia Ativa; Curso de Medicina.

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a trajetória discente em um curso de Medicina organizado por meio de pedagogias ativas e se insere no âmbito de estudos sobre o ensino superior. Com base nas especificidades do objeto e dos sujeitos de pesquisa, consideramos importante a articulação de estudos sobre a universidade e o ensino superior; os estudos sobre pedagogias ativas e a utilização do Problem Based Learning (PBL) em cursos de graduação; e os conceitos de Bourdieu, que fundamentam o trabalho e guiam os processos e a análise da pesquisa.

A universidade é o *lócus* deste estudo, e, mais especificamente, o curso de Medicina de uma universidade federal do interior paulista. Este curso de graduação funciona por meio de uma pedagogia ativa, ou seja, um método de ensino-aprendizagem que coloca o estudante em uma postura ativa, em que este discente não recebe informações passivamente, devendo se engajar na aquisição do conhecimento e buscá-lo ativamente. O PBL é a modalidade de pedagogia ativa utilizada na graduação de Medicina em questão, e tem como característica o fato de fazer com que o aluno seja ativo no seu aprendizado por meio de problemas. O professor atua em sala de aula como um facilitador da aprendizagem do aluno, trazendo problemas para os discentes e guiando à solução destes. É neste cenário acadêmico que focamos nosso estudo, voltado para a compreensão dos discentes e suas estratégias de adaptação à metodologia ativa PBL a partir de conceitos chave da teoria de Bourdieu, como campo, *habitus* e capital.

O conceito de campo de Bourdieu diz respeito a um espaço relativamente autônomo, dotado de leis próprias, sendo que cada campo tem diferentes graus de autonomia em relação à realidade macrossocial. Para Bourdieu, é preciso saber de onde fala a pessoa dentro de determinado campo específico para saber o que ela diz. Já habitus é a maneira de ser, são as disposições para a ação do agente, que faz parte do campo. E capital é o acúmulo de forças desses agentes em suas posições dentro deste campo. Estes capitais variam em estrutura e em quantidade. São quatro estruturas indicadas por Bourdieu: capital econômico (ligado à renda e aos meios de produção), cultural (ligado aos diplomas, títulos, posse de objetos culturais e de expressão cultural) social (rede de relações sociais – pessoas, grupos) e simbólico (ligado à honra, reconhecimento).

A partir deste contexto que envolve a universidade e o curso de Medicina com suas especificidades, como o PBL, consideramos possível o desenvolvimento e aprofundamento do conhecimento em relação às estratégias adaptativas e os paradoxos na trajetória acadêmica de estudantes do curso de Medicina da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Desta forma, o objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar a entrada, as dificuldades e as estratégias de adaptação na trajetória acadêmica de discentes, oriundos do ensino tradicional, do curso de Medicina da Universidade Federal de São Carlos quando se deparam com uma metodologia de ensino não-tradicional na graduação, o PBL, em que o aluno é parte ativa do processo de aprendizagem. Para atingir tal objetivo, pretendemos, de maneira específica, identificar e analisar o *habitus* e os capitais (econômico,

social, cultural e simbólico) dos estudantes ingressantes e dos estudantes em processo de conclusão do curso de Medicina da UFSCar; refletir sobre os paradoxos e estratégias de adaptação dos discentes a um novo campo educacional e refletir sobre as contradições internas e disputas do campo universitário quanto à questão da metodologia de ensino.

Consideramos que o estudo pode trazer dados importantes para a discussão já existente em torno da metodologia PBL, do Ensino Superior e da adaptação de discentes ao meio acadêmico.

Existem estudos sobre PBL, entretanto, ainda são poucas as discussões sobre a visão dos discentes, suas estratégias e processos de adaptação a essa forma de ensino-aprendizagem, que difere do ensino tradicional. Esta pesquisa tem, além do mais, o diferencial de se voltar para a compreensão da visão do estudante em relação ao PBL em uma universidade federal em que o curso de Medicina é relativamente novo e onde a implantação do curso já se deu por meio do PBL, o que pode trazer dados novos para a discussão.

Consideramos, ademais, que a pesquisa possa contribuir para a compreensão de processos pertinentes à universidade, suas contradições, seus estudantes e seu contexto micro e macrossocial, aprofundando, por meio de conceitos da obra de Pierre Bourdieu (campo, habitus, capital cultural), a reflexão em relação à universidade enquanto campo acadêmico, e seus subcampos específicos (o curso de Medicina), suas contradições e autonomia relativa em relação à sociedade e ao mercado.

Este trabalho está em processo inicial de desenvolvimento, deste modo, ainda não apresenta dados de pesquisa de campo. Os avanços deste projeto se relacionam à discussão teórica.

Caminhos da pesquisa

Este estudo se vincula à abordagem de pesquisa qualitativa, com pesquisa de campo, fundamentada na teoria e nos conceitos de Pierre Bourdieu.

A pesquisa está sendo realizada na Universidade Federal de São Carlos e, mais especificamente, no curso de Medicina, do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS).

Para o desenvolvimento da pesquisa de campo serão convidados todos os estudantes que estão no segundo e no nono período do curso de Medicina, pela possibilidade de contato com discentes que acabaram de iniciar o curso e, também, com os que já estão no último ciclo do curso, no penúltimo ano. Entendemos que esta população abrange tanto estudantes que iniciaram o

curso e ainda estão se adaptando à metodologia ativa, quanto alunos que já estão no curso há alguns anos e que, possivelmente, apresentam uma trajetória de adaptação ao campo e a uma mudança de habitus relacionadas ao curso e ao PBL.

Na definição dos procedimentos de coleta de dados, optamos pela utilização de um questionário e de grupo focal com os discentes do curso de Medicina. A pesquisa de campo será dividida em dois momentos e a participação dos discentes será voluntária. Inicialmente, serão convidados os estudantes dos períodos selecionados (2° e 9° períodos) para responder um questionário, com o intuito de construir um perfil socioeconômico da amostra e buscar conhecer a percepção dos estudantes sobre a metodologia PBL, sobre o curso de Medicina e a universidade em que estão inseridos.

O questionário é uma técnica com um amplo número de questões que são dadas aos participantes da pesquisa por escrito, com o objetivo de conhecer as opiniões, interesses, sentimentos, expectativas e vivências em algumas situações (GIL, 1999). Tal técnica pode atingir um número maior de pessoas do que uma entrevista individual, garantindo seu anonimato e permitindo que o participante responda quando achar mais conveniente (GIL, 1999).

Na segunda fase da coleta de dados de campo, será utilizado o grupo focal, que tem a finalidade de obter a resposta de grupos a questões propostas, extrair das ações e das respostas dos participantes do grupo focal os sentimentos, as opiniões e as reações em relação a determinado tema, entretanto, de forma mais aprofundada do que o questionário. A atenção do grupo focal está nas experiências subjetivas dos participantes, por isso, é importante que eles tenham vivenciado a mesma experiência, para que possa ocorrer a troca e a conversa sobre o assunto pertinente do grupo focal (GOMES, 2005).

Deste modo, serão realizados dois grupos focais, um com os discentes do segundo período e outro com os discentes do nono período. Serão convidados a participar dos grupos focais 8 (oito) estudantes de cada período que tiverem respondido à primeira parte da pesquisa (questionário).

O interesse pelo trabalho de coleta de dados com o grupo focal se dá pela possibilidade de que o este estimule a fala e a troca entre os participantes, e que o debate entre eles enriqueça a qualidade das informações, já que estarão em grupos com estudantes do mesmo período letivo, ou seja, serão pessoas que vivenciam experiências semelhantes. Gomes (2005, p. 281) salienta que

"o fato de se encontrar um grupo de iguais dá mais segurança aos participantes para expressar suas opiniões, com respostas mais espontâneas e genuínas".

A pesquisa de campo pressupõe ir à realidade e dialogar com ela. Segundo Ludke e André (1986), uma pesquisa precisa promover o confronto entre os dados obtidos na realidade pesquisada e o conhecimento teórico acumulado sobre aquele fenômeno. Assim, é importante que o pesquisador participe da realidade social dos sujeitos estudados, tentando se aproximar dos significados e das percepções que os pesquisados buscam atribuir ao seu dia-a-dia (BOGDAN; BIKLEN, 2010).

A aproximação com os participantes da pesquisa se dará, inicialmente, com o questionário, em que o estudante poderá se aproximar da temática e compreender qual o objetivo do trabalho, ao mesmo tempo em que o pesquisador poderá conhecer mais sobre os participantes da pesquisa, sua realidade e suas percepções em relação ao objeto de estudo.

O questionário trará dados quantitativos, que permitirão identificar os elementos importantes da relação dos participantes da pesquisa com seu meio, auxiliando na composição dos grupos focais, além da caracterização dessa população. Segundo Bogdan e Biklen (2010), a utilização de diferentes métodos de coleta de dados atribui validade e credibilidade à pesquisa, já que busca olhar a realidade pesquisada por meio de diferentes pontos de vista.

Na análise de dados, a utilização da técnica de triangulação de dados (TRIVIÑOS, 1987) auxiliará a abranger a máxima amplitude de descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. A estratégia de triangular os dados auxilia na validação dos resultados que forem obtidos na revisão da literatura, nos questionários e nos grupos focais, através da comparação entre os dados, tentando obter maior convergência possível entre eles. A importância da triangulação de dados está na ideia de que não é possível conceber um fenômeno social sem correlacioná-lo com suas raízes históricas e seus significados sociais, relacionando o fenômeno micro ao seu contexto social maior (TRIVIÑOS, 1987).

A análise dos dados obtidos nos questionários e nos grupos focais será realizada por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2006). Inicialmente, serão tabulados os dados obtidos com os questionários, buscando organizar dados e classificá-los, para, então, serem analisados. Posteriormente, a partir da análise de conteúdo, será realizada a discussão dos posicionamentos dos participantes da pesquisa nos grupos focais. Tal análise foi selecionada pela

possibilidade interpretativa e de auxiliar na elucidação dos sistemas de significação dos estudantes participantes do estudo.

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, utilizando para isto processos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens (BARDIN, 2006). Triviños (1987) ressalta que a análise de conteúdo é um método que permite estudar as motivações, atitudes, crenças, valores e busca compreender as ideologias que existem por trás do que não se consegue ver em uma primeira olhada.

É importante ressaltar, no entanto, que a análise de conteúdo dará suporte à teoria que servirá como lente para olhar a realidade pesquisada, uma vez que ela é um conjunto de técnicas, e não a teoria-base em si. A discussão dos dados obtidos se dará com base na obra de Pierre Bourdieu, que traz a possibilidade de enxergar o ambiente acadêmico e ver suas contradições e complexidades, buscando olhar o estudante e suas percepções, dificuldades e processo de adaptação, dentro de um contexto mais amplo. É importante ressaltar que para Bourdieu, segundo Nogueira e Nogueira (2002), os alunos são socialmente construídos e trazem uma bagagem social, cultural e que pode ser mais ou menos rentável no mercado escolar em que se inserem. Além disso, a escola não é uma instituição imparcial, mas sim uma instituição que apresenta e cobra dos alunos a cultura dominante, que, nem sempre, é a cultura dos alunos. Ou seja, para a teoria de Bourdieu, a escola tem papel ativo no processo de classificação social das pessoas, já que define currículo, métodos de ensino, avaliações para os alunos e, desta forma, ela mais reproduz as desigualdades do que luta contra elas (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

Assim sendo, a pesquisa busca se basear em uma perspectiva crítica, que se volta para a compreensão da trajetória acadêmica destes estudantes que chegam à universidade com certa bagagem cultural e vivência no ensino tradicional e se deparam com um método de ensino construtivista e alternativo, tendo que lidar com esta diferença. É importante destacar, ainda, que a universidade que reproduz as diferenças sociais também pode, pelas suas contradições, tentar alterar este aspecto minimamente, ou, do mesmo jeito, reproduzir as mesmas desigualdades sem se aperceber disso.

Além de Bourdieu (2001a; 2001b; 2003a; 2003b; 2004; 2007), também Nogueira e Nogueira (2002), Chauí (2003), Catani (2008), Amado e Mancebo (2003) auxiliarão no embasamento teórico e crítico desta pesquisa.

Estudos sobre universidade, metodologias ativas e Bourdieu

Como já assinalado, a pesquisa envolve a articulação de três eixos temáticos em sua estruturação: os estudos sobre a universidade e o ensino superior; os estudos sobre metodologias ativas de ensino-aprendizagem, mais especificamente, o PBL; e os conceitos de Bourdieu, que fundamentam o trabalho.

A universidade é local de formação humana ampla, voltada para o ensino, pesquisa e extensão, buscando a formação do ser humano de modo a ir além do conhecimento específico de sua graduação ou pós-graduação. De acordo com Catani (2008), a universidade é um espaço com um grau de liberdade difícil de encontrar em outros lugares, onde é possível a coexistência de posições teóricas, acadêmicas e políticas diferentes e contraditórias. Esta liberdade deve proporcionar condições de discutir e aprofundar temas e de experimentar e de testar certezas e verdades.

Para isto, é salutar que a universidade tenha voz ativa, não devendo atender, de modo automatizado, às demandas do mercado. De acordo com Catani (2008), a universidade pode e deve dialogar com o mercado, entretanto, ao mesmo tempo, ela precisa de um processo de longa duração para a produção de conhecimento e para a formação de um pesquisador. Tempo e processo que, muitas vezes, não acompanham o tempo do mercado.

No contexto capitalista e neoliberal da sociedade atual, conforme ressalta Chauí (2003), a educação deixou de ser vista como um direito de todo cidadão e foi colocada, juntamente com o setor de saúde e cultura, como um setor de serviços. Deste modo, a educação vira um serviço que pode ser prestado por outros além do Estado, e assim, pode ser privado ou privatizado. A partir da reforma do Estado, a universidade foi redefinida: de instituição social passou à organização social. Enquanto a instituição social tem como guia a sociedade e se percebe inserida na divisão social e política desta, buscando uma universalidade que lhe permita responder às contradições da sociedade causadas pela divisão social, a organização gere seu espaço e tempo de modo particular, se inserindo dentro de uma das divisões sociais existentes, buscando vencer a competição com outras organizações, e, sem procurar responder às contradições sociais (CHAUÍ, 2003).

Este modelo capitalista atual tem como característica a fragmentação de todas as esferas da vida social, buscando quebrar a identidade e as formas de luta de classe existentes. Além disso, exalta a ideia de flexibilidade e da capacidade de adaptação às mudanças contínuas e repentinas da sociedade. E

a estrutura de universidade enquanto organização é uma tentativa de encaixe neste modelo de gestão do sistema político e econômico. Nesta estrutura de Universidade, a avaliação é feita através de índices de produtividade, que são pensados para a flexibilidade e com padrões alheios ao conhecimento e à formação intelectual (CHAUÍ, 2003).

Para a autora, é possível ver o processo de produtivismo nas universidades, como, por exemplo, por meio do aumento exacerbado de horas/aula dado aos professores, na diminuição do tempo para mestrado e doutorado, na avaliação pelas produções e pela participação em congressos, entre outros. A docência é vista como uma forma rápida de transmissão de conhecimento, onde o que importa é que os graduandos entrem no mercado de trabalho.

Segundo Amado e Mancebo (2003), os próprios alunos exigem dos professores uma formação voltada à competição no mercado de trabalho e os docentes também são perpassados por essa universidade como organização, com práticas imediatistas e produtivistas.

Contudo, é importante ressaltar que mesmo com as alterações que ocorrem na universidade para atender às necessidades de mercado, em seu cotidiano, esta abriga movimentos contrários e contraditórios à sociedade atual, o que significa que a universidade também produz a sociedade atual (AMADO; MANCEBO, 2003).

A universidade é um estabelecimento social diferenciado na sociedade e autônomo intelectualmente, e, por esta característica, ela pode se relacionar com a sociedade e com o Estado, de modo conflituoso. Podendo existir, dentro desta, os que são favoráveis e os que são contrários à maneira como a sociedade de classes e o Estado reforçam a divisão de classes e a exclusão social (CHAUÍ, 2003).

Esta pesquisa se insere no contexto dessas contradições e conflitos dentro da própria universidade e de sua estrutura organizacional com a sociedade atual. O interesse deste estudo se volta para o âmbito da trajetória dos discentes, que majoritariamente vieram de uma estrutura de ensino tradicional, e que adentram a universidade pelo curso de Medicina e se confrontam com uma estrutura de ensino construtivista, com uma metodologia ativa de aprendizagem e um currículo orientado por competências (UFSCar, 2007). Tal conflito entre métodos de ensino, currículos e estrutura organizacional da instituição se estabelece dentro da própria universidade, já que a maioria dos cursos está estruturada de forma tradicional.

Além da discussão sobre a universidade, o uso de pedagogias ativas neste meio também é base para a estruturação da pesquisa. No contexto nacional, os cursos da área da saúde, principalmente a Medicina, passaram e ainda vêm passando por reestruturações importantes quanto à metodologia de ensino-aprendizagem de suas graduações. Estas modificações são baseadas na possibilidade de formar profissionais com maiores probabilidades de agir na resolução de problemas de saúde dos indivíduos e dos coletivos. (CEZAR et al., 2010).

A intenção dos cursos de Medicina é que as metodologias ativas coloquem o estudante no centro do processo de ensino-aprendizagem, para que o discente seja o construtor de seu próprio conhecimento e desenvolva um olhar amplo sobre os seres humanos, elaborando uma postura humana e ética, voltada para a atenção ao usuário do sistema de saúde (BRASIL, 2001).

Neste curso, as metodologias ativas já vêm sendo empregadas desde 1969. A implantação pioneira desta pedagogia ativa foi realizada na Universidade de McMaster (Canadá) e na Universidade de Maastrich (Holanda). No Brasil, as duas pioneiras na implementação de uma metodologia ativa foram a Universidade Estadual de Londrina (UEL) e a Faculdade de Medicina de Marília (Famema). O Centro Universitário Serra dos Órgãos (Unifeso), no Rio de Janeiro, foi pioneiro na adoção do Problem-Based Learning (PBL) (CEZAR et al., 2010).

A metodologia ativa que tem sido largamente utilizada nestes cursos da área da saúde e, principalmente, na Medicina, é o PBL.

O PBL, segundo Sakai e Lima (1996), é uma metodologia formativa porque estimula uma atividade em que o estudante busca conhecimento, e não se caracteriza como informativa como acontece com o ensino tradicional. A filosofia pedagógica do PBL é o aprendizado baseado no estudante, em que por meio de situações problema propostos, os alunos pesquisam e relacionam disciplinas diferentes, construindo eles mesmos seu aprendizado.

De acordo com Cezar et al. (2010), o PBL leva o estudante a ser um potencial agente de transformação social, com maior capacidade de detectar problemas e de achar soluções adequadas com base na teoria trabalhada nas tutorias dentro da graduação. Esta pedagogia ativa também aumenta o contato do estudante com a comunidade, já que desde os primeiros períodos da graduação ele se insere nas Unidades Básicas de Saúde. Este método deve levar os discentes a uma mudança de postura, de um papel passivo na aprendizagem (ensino tradicional) para um papel ativo em seu aprendizado.

Para os autores, o estudante deve aprender a aprender e deve conectar teoria e prática com maior facilidade.

Os cursos da área da saúde que alteraram seus currículos, fizeram-no baseados nas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Graduação em Medicina (BRASIL, 2001). Fundamentados nas Diretrizes, contaram com o apoio do Ministério da Educação juntamente com o Ministério da Saúde e da Organização Pan-americana de Saúde, que promoveram a criação do Promed – Programa de Incentivo às Mudanças Curriculares na Educação Médica – em 2002. O objetivo do Promed era fornecer ajuda financeira para as instituições de ensino médico que estivessem dispostas a iniciar mudanças na metodologia do ensino de Medicina (CEZAR et al, 2010).

O Promed foi ampliado e deu origem, em 2005, ao Pró-Saúde – Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde – que incluiu os cursos de Enfermagem e Odontologia, para que estes também incorporassem novas políticas pedagógicas de ensino-aprendizagem. Em 2007, o Pró-saúde foi expandido para os demais cursos de graduação da área da Saúde. A segunda fase do Pró-saúde incluiu cursos como Fonoaudiologia, Psicologia, Serviço Social, Educação Física, Terapia Ocupacional, entre outros (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2007).

Verificamos, assim, que as Diretrizes Curriculares do curso de Medicina e o Governo Federal reforçaram, na década passada, a ideia da utilização das metodologias ativas, como o PBL, oferecendo incentivos, como o Promed e o Pró-saúde I e II, para que os cursos fizessem as modificações necessárias em seus currículos e se adaptassem à nova metodologia.

Além dos pioneiros cursos de Medicina brasileiros já citados, tais como a UEL e a Famema, outros cursos de Medicina no país se adaptaram ou mesmo foram implementados já no formato PBL, entre eles o curso de Medicina da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Ele foi implementado em 2006. O Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Medicina (UFSCar, 2007) salienta o caráter construtivista do curso e a intenção de um currículo integrado, em que se articulem teoria e prática, instituição formadora e serviços de saúde, aspectos objetivos e subjetivos da formação, e áreas de conhecimento distintas. A ideia deste é levar em conta tanto as necessidades de aprendizagem dos alunos quanto os problemas da realidade da cidade em que o curso está alocado. O PPP aponta também que os elementos disparadores da aprendizagem na graduação em Medicina da UFSCar serão as situações-problema da prática profissional, tanto reais

quanto simuladas. Segundo o PPP, o confronto dos estudantes com as situações busca garantir o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa, que articule as dimensões ético-social, técnico-política e intersubjetivas, para que haja o desenvolvimento integrado dos domínios psicomotor, cognitivo e afetivo dos estudantes.

De modo geral, o curso de Medicina da UFSCar tem duração de 9.620 horas, com duração mínima de 6 anos e disponibiliza 40 vagas por ano. O currículo é orientado por competências e estruturado em três ciclos (Integralidade do Cuidado I - que engloba primeiro e segundo anos letivos; Integralidade do Cuidado II – terceiro e quarto anos e Integralidade do Cuidado III – quinto e sexto anos letivos/internato). Estes ciclos são organizados por Unidades Educacionais, que são estruturadas a partir dos desempenhos que são esperados em cada etapa do desenvolvimento de sua prática profissional (UFSCar, 2007).

O curso de Medicina da UFSCar tem 10 anos e, por ser recente, são poucos os estudos existentes em relação à chegada nesta universidade pública federal de um curso com um formato diferenciado dos outros cursos desta instituição. O uso da metodologia PBL em cursos da área da saúde é uma temática de pesquisa bastante presente no meio acadêmico, entretanto, a implementação deste programa no país não se deu de forma similar e dentro do mesmo contexto em todas as Instituições de Ensino Superior (IES).

Considerando que a implementação do PBL na UFSCar é recente, o estudo da entrada dos discentes no curso de Medicina, suas dificuldades e estratégias de adaptação a um curso estruturado em metodologia diferente da tradicional, pode contribuir para a compreensão do desenvolvimento deste curso no âmbito da Universidade.

Estudos sobre a visão dos discentes em relação ao uso do PBL no curso de Medicina ainda são poucos, de acordo com a revisão de bibliografia realizada sobre o tema. Os resultados encontrados apontam as vantagens e desvantagens na utilização do PBL e mostram a opinião dos estudantes sobre o método,contudo, nada foi encontrado sobre a trajetória dos alunos com o PBL na Medicina. Também não foram localizados trabalhos relacionados ao curso de Medicina da UFSCar e nem trabalhos com foco na análise de dados através da teoria de Pierre Bourdieu.

A obra de Bourdieu foi escolhida como base teórica da pesquisa pela possibilidade que oferece de compreensão do ambiente universitário, através de conceitos como habitus, campo, capital simbólico, cultural, social e

econômico, além da compreensão do autor sobre a realidade dialética do mundo e das contradições inerentes ao sistema.

Pierre Bourdieu (2003a) desenvolve o conceito de habitus, fundamental para este estudo, já que habitus é um sistema de disposições de cada um, que integra experiências passadas e que atua como uma matriz de percepções e ações. Segundo Setton (2002), o conceito de *habitus* é capaz de conciliar a realidade exterior e as realidades individuais, porque expressa a troca constante e recíproca entre o mundo objetivo e o subjetivo. É um sistema de esquemas individuais, que é adquirido nas e pelas experiências sociais.

De acordo com Bourdieu (2007, p. 191), *habitus* pode ser visto como um "sistema das disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes". Assim, o *habitus* deve ser visto como um conjugado de percepções, apropriações e ações que são vividos e postos em ação, dada a possibilidade do campo em que o indivíduo está inserido (SETTON, 2002).

O conceito de campo de Bourdieu (2004) também é importante para este estudo. Segundo Setton (2002), a visão de Bourdieu sobre campo é de um espaço de relações entre pessoas e grupos, onde ocorrem disputas, jogos de poder e posicionamentos sociais. A sociedade é composta por vários campos. Para Bourdieu (2004), campo designa um espaço relativamente autônomo, um microcosmo, dotado de leis próprias em relação ao macrocosmo.

Campo e *habitus* se relacionam. Há uma relação dialética entre indivíduo e sociedade, entre *habitus* do sujeito e a estrutura do campo social em que esse indivíduo está ou se insere.

Além destes dois conceitos, a ideia de capital também é importante para a pesquisa. O termo, captado da área econômica, é utilizado como alusão às vantagens culturais e sociais que pessoas ou grupos movimentam e que os levam a um nível social e econômico mais alto (BONAMINO et. al, 2010). Capital não é somente o acúmulo de bens e riquezas (capital econômico), mas todo poder ou mesmo recurso que nasce em uma atividade social. Além do capital econômico, Bourdieu (2003b) aponta a existência do capital cultural, social e simbólico.

O capital econômico na forma de trabalho, negócios, dinheiro, bens materiais, pode ser acumulado e ampliado através de estratégias econômicas e, inclusive, por meio de relações sociais que possibilitem contatos econômicos úteis a curto e longo prazo (BOURDIEU, 2001a). Já o capital social é, para

Bourdieu (2001b), constituído por dois elementos: as redes de relações sociais e a quantidade e qualidade destes recursos do grupo social. Ou seja, o capital social é o conjunto de recursos que se ligam com a rede de relações sociais que uma pessoa tem e a qualidade desta rede de recursos que vem das pessoas do grupo à que essa pessoa pertence.

O capital cultural começa desde a origem da pessoa, através da vivência com os membros da família. À medida que o indivíduo vai entrando em contato com o capital cultural de quem o cerca, vai assimilando e internalizando esses conhecimentos, criando o seu próprio capital cultural. Além disso, a captação de capital cultural vai ocorrendo pelo contato com o capital cultural acumulado historicamente, na escola, por exemplo. Esse capital cultural é institucionalizado e certificado através de diplomas (BOURDIEU, 2001a).

Por fim, Bourdieu (2003b) coloca o capital cultural e social incluso ao que ele denomina capital simbólico, entretanto, ele não tem percepção imediata, e pode ser descrito como uma medida do prestígio e do reconhecimento que uma pessoa ou grupo possui dentro de um determinado campo.

Nesta pesquisa, os conceitos de Bourdieu auxiliam na compreensão do campo em que os estudantes recém-chegados ao curso de Medicina da UFSCar se encontram e ao qual buscam se adaptar. Para Bourdieu (2003a), o campo científico é um campo social com relações de força e monopólio, com estratégias, lutas e interesses, que se desenvolvem a partir de leis próprias e características específicas. Os estudantes que ingressam no curso de Medicina experienciaram, muito provavelmente, uma metodologia de ensino tradicional e passam por um processo de adaptação a uma metodologia ativa de aprendizagem. Eles ingressam em um campo científico que tem suas próprias regras e particularidades, mas que, no entanto, também se diferencia de alguns outros cursos de Medicina. Os estudantes, além disso, na interação dentro desse campo específico, têm ações e percepções do contexto (*habitus*), bem como trazem consigo capitais culturais, sociais, econômicos e simbólicos que podem não funcionar dentro daquele campo, precisando passar por uma adaptação em seu *habitus* estudantil e por uma mudança na forma de enxergar sua aprendizagem.

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo geral a apresentação da proposta de pesquisa de doutorado em fase inicial de desenvolvimento, que busca analisar a entrada, as dificuldades e as estratégias de adaptação na trajetória acadêmica de discentes do curso de Medicina da UFSCar, quando se deparam com uma metodologia ativa de ensino.

O estudo se inicia com reflexões mais amplas sobre a Universidade e o Ensino Superior enquanto campo acadêmico, chegando até um subcampo específico: o curso de graduação em Medicina da UFSCar, e, em especial, seus discentes e estratégias adaptativas em relação ao PBL. Este cenário é bastante abrangente, assim, é importante que se tenha como base para a análise uma teoria sólida e bem estruturada, como a de Pierre Bourdieu.

Os conceitos deste autor nos auxiliam no entendimento do campo pesquisado e do papel dos agentes, os estudantes, que acabaram de adentrar ao campo e precisam se adaptar. Ele tem suas próprias características e deve ser entendido de acordo com suas relações internas e, também, a partir de suas relações com o macrocosmo social.

O estudo está em fase inicial, estando prevista a pesquisa de campo para os próximos meses, o que adicionará dados empíricos para o avanço e aprofundamento do estudo proposto.

Concluímos que a pesquisa, além da relevância acadêmica, pode ser importante para a população estudada e para a estrutura do curso pesquisados, já que trará dados importantes em relação à trajetória e percepções de seus discentes sobre o curso e sua metodologia de ensino, tendo, desta forma, relevância social, podendo trazer dados importantes para o curso de Medicina da UFSCar e para outros cursos, desta ou de outras universidades, que pretendam utilizar metodologias ativas.

Referências

AMADO, L. A. S.; MANCEBO, D. **A universidade no século XXI**: entre o discurso e a prática. Série-Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande, n. 16, p. 93-106, jul-dez, 2003.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução L. de A. Rego e A. Pinheiro. Lisboa: Edição 70, 2006. (Obra original publicada em 1977).

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos, Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 2010. 336 p.

BONAMINO, A. et al. **Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar**: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, v.15, n.45, p. 487-499, set/dez 2010.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. Introdução, organização e seleção Sérgio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BOURDIEU, P**. Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. Tradução Denice Barbara Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Tradução Miguel Serras Pereira. Lisboa: Fim de Século Edições, 2003a.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003b.

BOURDIEU, P. **O capital social**: notas provisórias. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). Escritos de educação. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2001a. p. 65-69.

BOURDIEU, P. **Os três estados do capital cultural**. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). Escritos de educação. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2001b. p. 73-79.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES nº 4**, de 7 de novembro de 2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina. Brasília, nov. 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES04.pdf Acesso em: 25 jun. 2016.

CATANI, A. M. **O papel da Universidade Pública hoje**: concepção e função. Jornal de Políticas Educacionais, n.4, p. 4-14, jul-dez, 2008.

CEZAR, P. H. N. et al. Transição Paradigmática na Educação Médica: um olhar construtivista dirigido à aprendizagem baseada em problemas. **Revista Brasileira de Educação Médica**. v. 34, n. 2, p. 298-303, 2010.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. n. 24, p. 5-15, Set/Out/Nov/Dez, 2003.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, A. A. Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal. EcoS – **Revista Científica**, São Paulo, v.7, n.2, p. 275-290, jul-dez, 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **A Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MINISTÉRIO DA SAÚDE, **Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (Pró-saúde)**. Brasília, 2007. Disponível em: http://www.prosaude.org/publicacoes/pro_saude1.pdf . Acesso em: 01 Jul. 2016.

NOGUEIRA, C. M. M; NOGUEIRA, M. A. **A sociologia da Educação de Pierre Bourdieu**: limites e contribuições. Educação & Sociedade, ano XXIII, n.78, p. 15-36, abr./2002.

SAKAI, M. H.; LIMA, G. Z. PBL: **Uma visão geral do método**. Olho Mágico, Londrina, v.2, n.5/6, p. 24-30, 1996.

SETTON, M. da G. J. **A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu**: uma leitura contemporânea. Revista Brasileira de Educação, n. 20, p. 60-70, mai./ago. 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCar.. Curso de Medicina – CCBS – **Projeto Político Pedagógico**. Agosto, 2007. Disponível em: www.prograd.UFSCar.br/projetoped/projeto_medicina.pdf Acesso em: 26 jun.2016.

O Plano Nacional de Educação (2014-2024) e a meta da educação superior: uma análise dos indicadores da meta na região Centro-Oeste

Jhessica Letícia Kirch
Tereza Christina Mertens Aguiar Veloso

Resumo: O texto tem por objetivo trazer uma análise dos indicadores da Meta 12 do Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), apresentando uma análise descritiva da série histórica dos seguintes indicadores: o percentual da expansão de matrículas no segmento público para o período de 2012 a 2014 e a taxa bruta de matrícula na educação superior e a taxa líquida de escolarização ajustada na educação superior para os anos de 2004 a 2014 no Brasil, na região Centro-Oeste e, por fim, nos estados de Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Goiás e no Distrito Federal. Em seguida, foi feita uma Análise de Cluster com a finalidade de analisar as características da região Centro-Oeste frente aos estados das outras regiões do país em que se constatou que os estados do Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Goiás, da região Centro-Oeste foram considerados semelhantes pela análise, porém o Distrito Federal, também pertencente a região Centro-Oeste, difere consideravelmente desses estados em relação aos indicadores da Meta da Educação Superior do PNE para o ano de 2014.

Palavras-chave: Educação superior; PNE; Análise de Cluster; Indicadores.

O Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos. A erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação, melhoria na qualidade da educação, formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade, promoção do princípio da gestão democrática da educação pública, promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País, estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e

equidade, valorização dos (as) profissionais da educação e promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental são as dez diretrizes do PNE (BRASIL, 2014).

O PNE estabelece 20 metas que devem ser cumpridas no prazo de vigência do Plano, ou seja, nos próximos 10 anos a contar da data de publicação da Lei. Essas metas podem ser subdivididas em quatro grupos. O primeiro grupo corresponde às metas referentes à educação básica; o segundo bloco de metas trata especificamente da redução das desigualdades e valorização da diversidade; o terceiro grupo de metas busca a valorização dos profissionais da educação e o quarto grupo refere-se ao ensino superior (MEC, 2014).

No que diz respeito ao ensino superior, as metas 12, 13 e 14 visam elevar a taxa de matrícula e ingresso para a faixa etária de 18 a 24 anos, a qualidade da educação superior, ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente e elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu.

Neste estudo focalizaremos a Meta 12 do Plano Nacional de Educação:

> Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público (BRASIL, 2014).

Esta meta busca a democratização do acesso à educação superior em nível de graduação com inclusão e qualidade. Segundo o Observatório do PNE[1], promover a interiorização das instituições, aumentar o número de vagas e criar mecanismos de inclusão são algumas das medidas que devem ser desenvolvidas para que a Meta 12 seja atingida.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira – INEP tem a atribuição de publicar estudos para aferir a evolução no cumprimento das metas estabelecidas no PNE, tendo como referência a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, o censo demográfico e os censos nacionais da educação básica e superior atualizados. Em 30 de setembro de 2015, o INEP publicou o Plano Nacional de Educação – PNE:

1 O Observatório do PNE é uma plataforma online que tem como objetivo monitorar os indicadores referentes a cada uma das 20 metas do Plano Nacional de Educação, sendo ele uma iniciativa de vinte e duas organizações ligadas à Educação.

Linha de Base, documento que reúne os indicadores selecionados pelo Ministério da Educação – MEC e o instituto para o acompanhamento do Plano. O documento aponta três indicadores para a Meta 12. São eles: a taxa bruta de matrículas na educação superior (TBM), a taxa líquida de escolarização ajustada na educação superior (Tlea) e o percentual da expansão de matrículas no segmento público em relação ao total da expansão de matrículas (INEP, 2015).

O Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE foi divulgado pelo INEP em 8 de outubro de 2016, onde são apresentados, para o biênio 2014-2016, a análises dos indicadores selecionados para o monitoramento das metas, descrevendo suas tendências e mudanças recentes (INEP, 2016).

Este texto propõe-se a identificar e analisar os indicadores da Meta 12 do Plano Nacional de Educação, examinando cada um dos indicadores da meta para o Brasil, a região Centro-Oeste e os estados de Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Goiás e para o Distrito Federal com o intuito de acompanhar o desempenho do indicador nas localidades através de uma série histórica. Em seguida buscou-se verificar, por meio de uma Análise de Cluster, as características e comportamento da região Centro-Oeste em relação às outras regiões do Brasil.

Metodologia

Com a finalidade de examinar os indicadores da Meta 12 no Brasil e na região Centro-Oeste, foi utilizada uma série histórica de 2004 a 2014, obtida a partir dos dados do Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE, dos indicadores taxa bruta de matrículas na educação superior (TBM) e taxa líquida de escolarização ajustada na educação superior (Tlea). O indicador do percentual da expansão de matrículas no segmento público em relação ao total da expansão de matrículas foi calculado com base nos dados das Sinopses Estatísticas da Educação Superior para os anos de 2012, 2013 e 2014. As Sinopses Estatísticas, produzidas pelo INEP, correspondem a um conjunto de tabelas organizadas com base nos resultados do Censo da Educação Superior (INEP, 2015).

O primeiro indicador a ser analisado, percentual da expansão de matrículas no segmento público em relação ao total da expansão de matrículas, é um indicador da participação desse segmento na expansão total do sistema, sendo dado por:

$$\frac{variação\ das\ matrículas\ públicas\ em\ curso\ de\ graduação\ no\ período}{variação\ total\ das\ matrículas\ de\ graduação} * 100$$

O período considerado neste indicador foi anual, de 2012 a 2014. A meta de expansão de 40% nas novas matrículas no segmento público é tomada para o decênio, mas o cálculo da variação anual permite identificar a previsão de crescimento no período. Este indicador considera todos os matriculados em cursos de graduação presencial e à distância.

A taxa bruta de matrícula é definida conceitualmente como sendo a razão entre o total de matriculados (independentemente da idade) e o total populacional na faixa etária de 18 a 24 anos. O INEP, em sua publicação, esclarece que o indicador se refere exclusivamente às matrículas dos cursos de graduação, não incluindo em seu cálculo as matrículas na pós-graduação. Assim, a meta consiste em elevar em 50% a taxa bruta de matrículas em cursos de graduação.

$$TBM = \frac{população\ que\ frequenta\ cursos\ de\ graduação (independente\ da\ idade)}{total\ populacional\ na\ faixa\ etária\ de\ 18\ a\ 24\ anos} * 100$$

O terceiro indicador proposto é a taxa líquida de escolarização ajustada na educação superior, sendo este um indicador de acesso ao sistema educacional, pois considera não apenas a população matriculada, mas também a população que já concluiu a educação superior e ainda se encontra na faixa etária recomendada para cursá-la (INEP, 2015). A meta do Plano é elevar essa taxa para 33% até 2024, seu cálculo é dado por:

$$Tlea = \frac{população\ de\ 18\ a\ 24\ anos\ que\ frequenta\ ou\ já\ concluiu\ cursos\ de\ graduação}{população\ de\ 18\ a\ 24\ anos} * 100$$

Este indicador se justifica de maneira a considerar aqueles que estão na faixa etária de 18 a 24 anos e já concluíram o ensino superior, como explicado a seguir:

> Conforme mencionado anteriormente, a taxa líquida de matrículas é um indicador que busca medir acesso aos cursos de graduação por aqueles que se encontram na idade prevista para cursá-los. No entanto, caso seja considerado apenas o percentual de jovens de 18 a 24 anos que frequentam os cursos de graduação, deixar-se-ão de lado todos os indivíduos dessa faixa etária que já concluíram esse nível de ensino e que, portanto, já tiveram acesso a ele. Dessa forma, penalizar-se-ia o indicador por um fato virtuoso do sistema: a conclusão da graduação na idade prevista. Uma maneira de corrigir essa distorção, medindo de

> forma mais precisa o acesso dos jovens à graduação, é a adoção do indicador "taxa líquida de escolarização ajustada", que considera o percentual de todos aqueles que frequentam ou que já concluíram a graduação em relação a uma determinada idade de referência (Plano Nacional de Educação: Linha de Base, 2015).

Para analisar o comportamento da região Centro-Oeste, composta por Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Goiás e Distrito Federal, frente aos estados das outras regiões do país, foi feita uma Análise Multivariada de Cluster, ou Análise de Agrupamento. De acordo com FERNAU e SAMSON (1990), a Análise de Agrupamento tem como objetivo classificar os dados, unindo-os pelas semelhanças ou pelas diferenças, conforme o estudo. Assim, esta técnica propõe-se a reunir as unidades, neste caso, os estados, em um número de grupos, de tal modo que exista uma grande homogeneidade dentro de cada grupo e uma heterogeneidade entre os grupos.

Para a análise de cluster foram utilizados os valores dos três indicadores da Meta 12 do PNE para todos os estudos do Brasil e para o Distrito Federal para o ano de 2014, primeiro ano do decênio do plano.

O percentual da expansão de matrículas no segmento público

O percentual de expansão de matrículas no segmento público é definido como sendo a razão entre o crescimento do número de matrículas no segmento público e o crescimento total de matrículas em um dado período. O Plano Nacional de Educação – PNE: Linha de Base esclarece que rede pública e segmento público de educação superior são tratados como sinônimos na construção dos indicadores, uma vez que o PNE utiliza o termo segmento público e os dados disponibilizados pelo INEP classificam as matrículas como sendo da rede pública ou da rede privada.

Veloso e Maciel (2015) ressaltam que o conceito de acesso à educação superior envolve três dimensões indissociáveis: o de ingresso, o de permanência e o de qualidade na formação. As autoras apontam, ainda, indicadores para cada uma dessas dimensões.

> Ao se afirmar que as políticas de educação superior no Brasil, nas últimas décadas favoreceram o acesso, é preciso buscar indicadores para cada uma dessas dimensões que possibilitem avaliar tal condição. Utilizamos para analisar a categoria ingresso, enquanto etapa inicial do acesso, os indicadores de oferta de vagas e de inscritos e ingressantes; para analisar a permanência, utilizamos dados relativos à matrícula e à taxa de conclusão/ diplomação (VELOSO E MACIEL, 2015).

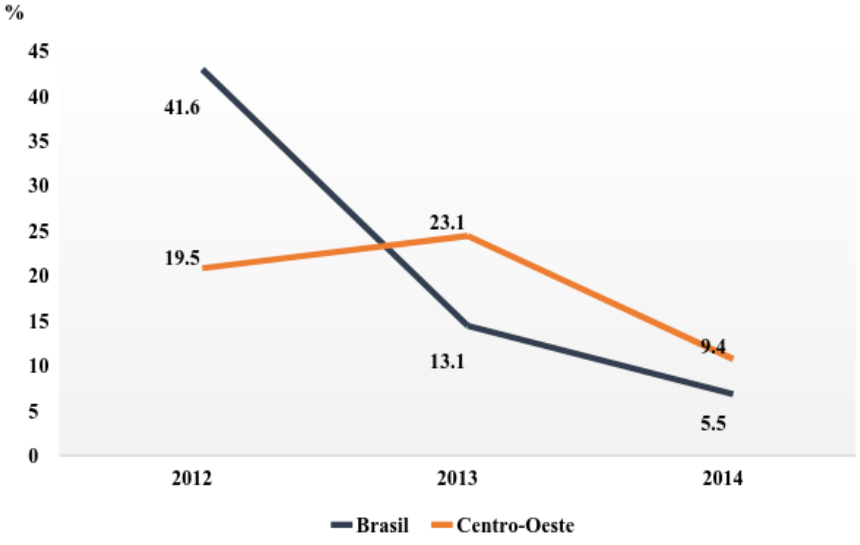
Assim, a matrícula se torna um parâmetro que permite avaliar a expansão da educação superior não apenas pelo ingresso, mas pela continuidade dos estudos, uma vez que o registro de matrícula indica que o estudante continua vinculado ao sistema de educação superior.

Programas como o Programa Universidade Para Todos - PROUNI (2005), o Programa de Apoio a Planos e Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI (2007) e o Sistema de Seleção Unificada – SISU (2010) têm provocado grandes mudanças na educação superior do país na última década. O PROUNI é o programa criado pelo Governo Federal que oferece bolsas de estudo integrais ou parciais em instituições privadas de ensino superior para estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou privada, na condição de bolsistas integrais (BRASIL, 2005). O programa REUNI foi instituído com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, sendo uma de suas diretrizes o aumento de vagas de ingresso em instituições públicas federais, especialmente no período noturno (BRASIL, 2007). O SISU, política voltada ao ingresso na educação superior, é um sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior dele participantes (BRASIL, 2010).

Por meios destas políticas, ampliou-se o acesso na educação superior, pública e privada. A expansão da educação superior está relacionada com o acesso, como explicam Silva e Veloso (2010):

> A permanência dá sentido ao acesso, configurando a continuidade da trajetória de formação; a expansão tem relação (e impacto) com o acesso na proporção do crescimento quantitativo [...] e das suas características (ensino público/gratuito, organização acadêmica, curso, avaliação/qualidade). De igual forma, poder-se-ia mencionar outros fenômenos distintos, mas a eles articulados, como financiamento e evasão. Tais afirmações convergem para a afirmação de que o acesso não comporta uma explicação isolada ou descontextualizada (SILVA; VELOSO, 2010, p. 222).

Figura 1: Percentual de matrículas novas na Rede Pública em relação ao total de matrículas novas na educação superior no Brasil e no Centro-Oeste, 2012 a 2014

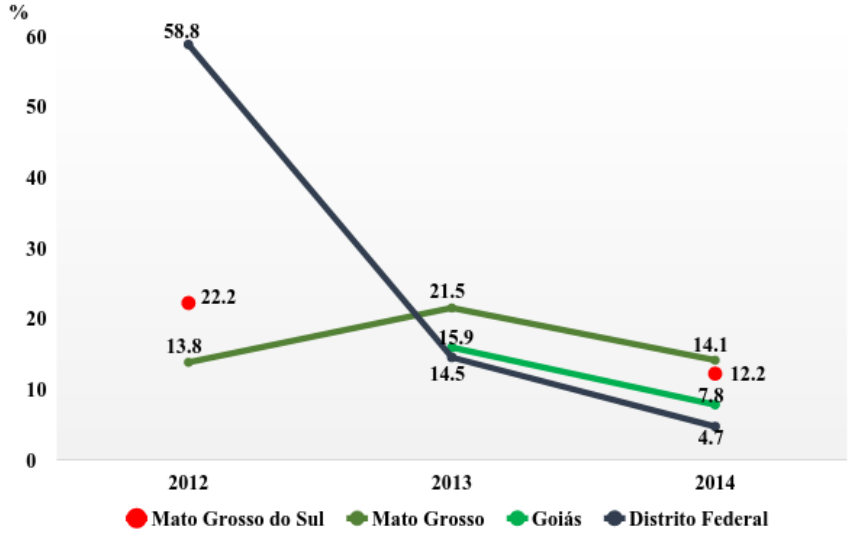


Fonte: Elaborado pelas autoras

A Figura 1 reflete a porcentagem de matrículas novas na Rede Pública em relação ao total de matrículas novas na educação superior no Brasil e no Centro-Oeste. Esse indicador foi calculado para os anos de 2012, 2013 e 2014.

O percentual da expansão de matrículas no setor público reflete a proporção da expansão de matrículas na educação superior pública em relação ao total da expansão de matrículas na educação superior. Entre os anos de 2013 e 2014 apenas 5,5% das novas matrículas nos cursos de graduação ocorreram no setor público no Brasil. No período de 2012 para 2013, esse percentual chega a 13,1%. Se considerarmos o período de 2011 até 2012, esse percentual chegou a 41,6%. Deve-se reforçar que a meta de 40% corresponde ao percentual de expansão esperado para o decênio, entretanto nota-se que nos últimos 3 anos esse indicador vem diminuindo.

Figura 2: Percentual de matrículas novas na Rede Pública em relação ao total de matrículas novas na educação superior em Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Goiás e Distrito Federal, 2012 a 2014



Fonte: Elaborado pelas autoras.

A região Centro-Oeste do Brasil, composta pelos estados de Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, bem como pelo Distrito Federal, possui 7,5% e suas 239 IES representam 10,1% da totalidade de instituições de ensino superior no país. No Centro-Oeste, o indicador de expansão de matrículas no setor público foi de 19,5 para 23,1% nos períodos 2011-2012 e 2012-2013, caindo para 9,4% das novas matrículas nos cursos de graduação no setor público entre os anos de 2013-2014.

No estado de Mato Grosso do Sul e no estado de Goiás, a série de dados está incompleta. Isto acontece porque não houve aumento no número de matrículas na rede total e/ou na rede pública. Apesar disso, pode-se observar pela Figura 2 que entre os anos de 2011 e 2012, o percentual de novas matrículas na rede pública em Mato Grosso do Sul foi de 22,2% e caiu para 12,2% entre os anos de 2013 e 2014. De forma semelhante, no estado de Goiás também houve uma expansão menor em relação aos anos anteriores, indo de 15,9 (2012-2013) para 7,8% (2013-2014).

O Distrito Federal apresentou o maior percentual entre as localidades observadas, alcançando 58,8% em 2011-2012. Entretanto, caiu para 14,5%

em 2012-2013 e atingiu o menor índice entre as localidades observadas, 4,7% em 2013-2014.

Mato Grosso foi o único estado que apresentou um aumento no percentual de expansão entre os anos, pois passou de 13,8 para 21,5% entre os períodos de 2011-2012 e 2012-2013. No entanto, caiu para 14,1% no período 2013-2014.

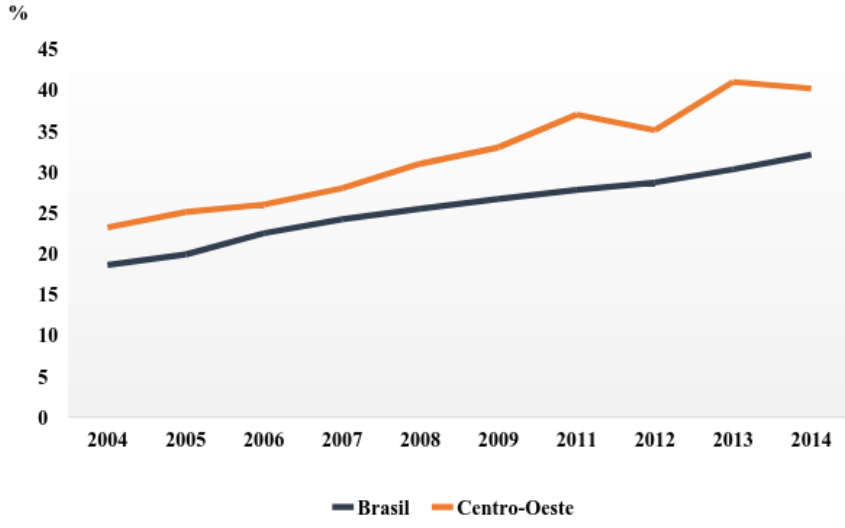
A taxa bruta de matrículas na educação superior

Para este cálculo foram consideradas todas as matrículas em cursos de graduação, mestrado e doutorado, em relação à população na faixa etária de 18 a 24 anos, desde o ano de 2004. É interessante observar que não existem informações para o ano de 2010. Isto pode ser devido ao fato de que no ano de 2010 não foi realizada a pesquisa PNAD, fonte dos dados para o cálculo dos indicadores, pois nele o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE realizou o Censo 2010. Na Figura 3 é possível observar um crescimento da taxa bruta de matrículas no Brasil, indo de 18,6% em 2004 para 32,1% em 2014. A meta do Plano Nacional de Educação para 2024 é que essa taxa alcance os 50%. Para atingir essa meta, é necessário que a TBM cresça em média 1,8 ponto percentual (p.p.) desde o último dado observado (2014) até o final do PNE (2024). A tendência observada foi equivalente a um crescimento médio da ordem de 1,4 p.p. ao ano e o crescimento percentual observado entre 2013 e 2014 foi de 1 ponto percentual.

No Centro-Oeste, a taxa bruta de matrículas foi, em todos os anos, maior que a TBM observada no Brasil. Em 2004 a taxa no Centro-Oeste era de 23,2% e em 2014 era de 40,2%. O crescimento médio observado entre os anos de 2004 e 2014 correspondeu a 1,7 p.p. e, para que se alcance a meta de 50% da TBM, é necessário que o indicador cresça, entre 2014 e 2024, em média, 1 ponto percentual por ano.

Mediante a Figura 3, observa-se que a TBM no Distrito Federal foi a mais alta da região em todos os anos, indo de 34,8% em 2004 para 57,4% em 2013 e 56,7% em 2014. O crescimento médio do indicador no período foi de 2,2 ponto percentual.

FIGURA 3: Taxa Bruta de Matrículas na Educação Superior no Brasil e no Centro-Oeste, 2004 A 2014



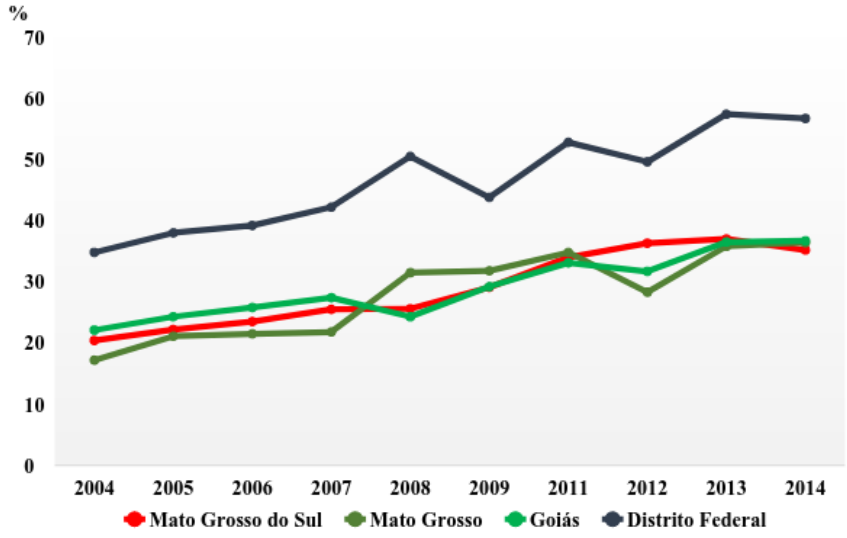
Fonte: Elaborado pelas autoras.

No estado de Goiás, a TBM foi de 22,1% em 2004 e de 36,7% em 2014. O crescimento médio observado entre os anos de 2004 e 2014 foi de 1,5 p.p., sendo necessário que o indicador cresça, entre 2014 e 2024, apenas 1,3 ponto percentual em média por ano para que se alcance a meta do PNE para a taxa bruta de matrículas na educação superior.

No estado de Mato Grosso, a taxa bruta de matrículas foi de 17,2% em 2004 para 36,4% em 2014. O percentual de 17,2% foi o menor observado em todo o período estudado. O crescimento médio do indicador entre 2004 e 2014 foi de 1,9 ponto percentual e, para que se atinja a meta de 50% da taxa bruta na educação superior é necessário um crescimento médio anual de 1,4 ponto percentual.

No Mato Grosso do Sul a TBM apresentou uma tendência de crescimento de 1,5 ponto percentual entre 2004 e 2014, indo de 20,4 para 35,2% entre os anos mencionados. Destaca-se que o percentual de 35,2% é o menor na região Centro-Oeste para o ano de 2014, último ano analisado. Para que se atinja a meta do PNE de 50% da taxa bruta, o estado de Mato Grosso do Sul precisa manter seu crescimento médio de 1,5 ponto percentual até 2024.

Figura 4: Taxa bruta de matrículas na educação superior em Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Goiás e Distrito Federal, 2004 a 2014



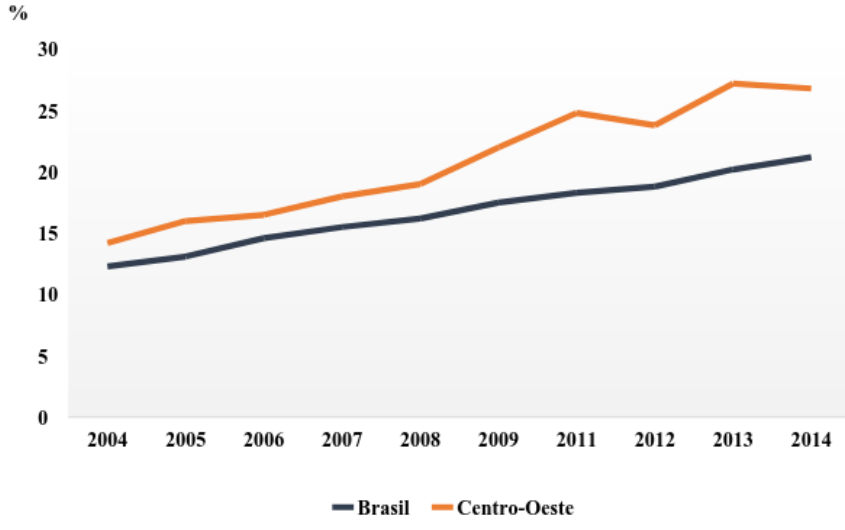
Fonte: Elaborado pelas autoras.

A taxa líquida de escolarização ajustada na educação superior

Este indicador aponta para o percentual da população brasileira de 18 a 24 anos que frequenta ou já concluiu a educação superior. Ou seja, ele aponta o percentual de jovens de 18 a 24 anos que tenham ou já tiveram acesso a esse nível de ensino. A meta do Plano Nacional de Educação para este indicador é alcançar o percentual de 33% até 2024.

A Figura 5 apresenta a taxa líquida de escolarização ajustada – Tlea no Brasil e no Centro-Oeste. Nela pode-se observar que, no Brasil, essa taxa vai de 12,3% em 2004 para 21,2% em 2014. Isto representa um crescimento médio anual de apenas 0,9 ponto percentual, sendo que, para se alcançar a meta de 33%, será necessário alcançar um crescimento médio anual de 1,2 p.p. até 2024.

Figura 5: Taxa líquida de escolarização ajustada na educação superior no Brasil e no Centro-Oeste, 2004 a 2014

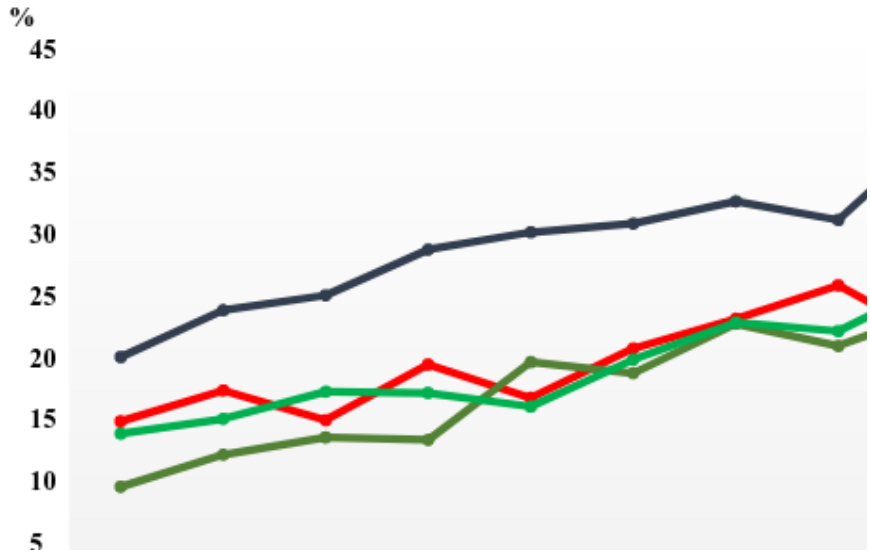


Fonte: Elaborado pelas autoras.

No Centro-Oeste, a Tlea foi maior do que a observada no Brasil em todos os anos estudados. Em 2004 apresentou um percentual de 14,2% e em 2014 de 26,8%. O maior percentual da taxa observado para a região foi de 27,2% em 2013. O crescimento médio observado entre os anos de 2004 e 2014 correspondeu a 1,3 p.p. e, para que se alcance a meta de 33% do indicador é necessário que a Tlea cresça, entre 2014 e 2024, em média, 0,6 pontos percentuais por ano, ou seja, um crescimento menor que o que já tem apresentado desde 2004.

Quando analisamos o Distrito Federal, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Goiás anualmente, temos, pela Figura 6, que o Distrito Federal apresentou a maior Tlea em todo o período analisado, indo de 20,0% em 2004 para 37,9% em 2014, isto é, 4,9% acima da meta de 33% para 2024. O crescimento observado entre 2004 e 2014 no Distrito Federal foi de 1,8 pontos percentuais.

Figura 6: Taxa líquida de escolarização ajustada na educação superior em Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Goiás e Distrito Federal, 2004 a 2014.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

O estado de Goiás a Tlea também apresentou uma tendência de crescimento entre 2004 e 2014, sendo esta de 1 ponto percentual. Para que o estado atinja a meta do PNE de 33% da taxa, ele precisa manter seu crescimento médio anual para um ponto percentual até 2024. Em números percentuais, o estado tinha, em 2004, 13,8% de jovens de 18 a 24 anos que tenham ou já tiveram acesso a esse nível de ensino e passou a ter 24,1% em 2014.

Em Mato Grosso, o percentual observado foi de 9,5% em 2004 e de 24,8% em 2014. Este percentual de 9,5% da taxa líquida foi o menor observado na região Centro-Oeste entre todo o período estudado. O crescimento médio entre os anos de 2004 e 2014 para o estado foi de 1,5 p.p. e, para que se alcance a meta esse crescimento, precisa ser de 1 ponto percentual entre 2014 até 2024.

Para o estado de Mato Grosso do Sul, o crescimento médio anual observado no período de 2004 a 2014 foi de 0,9, sendo necessário manter o crescimento de 0,9 ponto percentual entre 2014 e 2024 para que se atinja 33%, mesmo crescimento médio anual necessário para o estado de Mato Grosso. Em números percentuais, o estado tinha 14,8% de jovens de 18 a 24

anos que tenham ou já tiveram acesso a esse nível de ensino e passou a ter 23,8% em 2014.

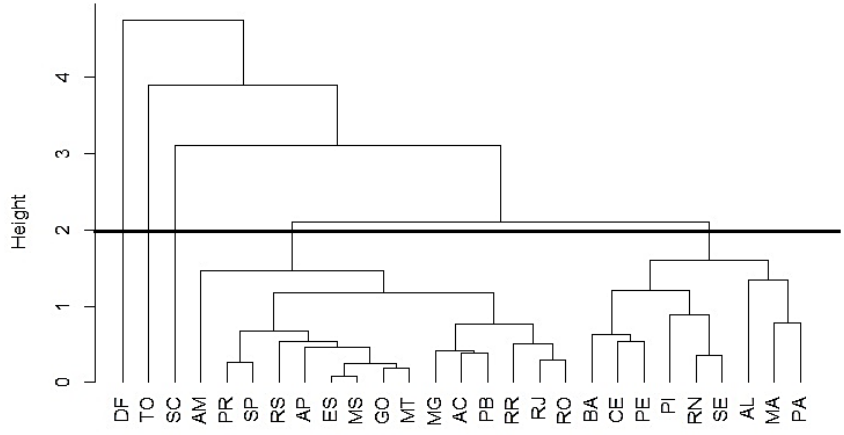
Análise de Cluster

A Análise de Cluster foi feita com base nos três indicadores da Meta 12 do Plano Nacional da Educação para todos os estados do país e o Distrito Federal, tendo como base o ano de 2014, primeiro ano do decênio do plano.

Observa-se pela Figura 6 que o Distrito Federal (DF) se destacou, não sendo incluído em nenhum cluster, ou grupo. Tem-se, portanto, que o Distrito Federal apresenta valores para os indicadores consideravelmente diferentes dos demais. Os estados do Tocantins (TO) e Santa Catarina (SC) também podem ser considerados heterogêneos em relação aos estados do país.

Formaram-se ainda dois grandes grupos, um contendo os estados da Bahia (BA), Ceará (CE), Pernambuco (PE), Piauí (PI), Rio Grande do Norte (RN), Sergipe (SE), Alagoas (AL), Maranhão (MA), da região Nordeste e Pará (PA), região Norte. O outro grupo contém todos os estados da região Sudeste, Paraná e Rio Grande do Sul, da região Sul, Amazonas (AM), Roraima (RR), Amapá (AP), Rondônia (RO) e Acre (AC), da região Norte, Paraíba (PB) da região Nordeste e Mato Grosso do Sul, Mato Grosso e Goiás da região Centro-Oeste.

Figura 6: Análise de Cluster para os indicadores da meta 12 do PNE



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Os estados do Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Goiás, da região Centro-Oeste, foram considerados semelhantes pela Análise de Cluster, porém o Distrito Federal, também pertencente à região Centro-Oeste, difere consideravelmente desses estados em relação aos indicadores da Meta da Educação Superior do PNE.

Considerações finais

Verificou-se que esses indicadores propostos pela INEP por meio da publicação O Plano Nacional de Educação: Linha de Base foram fundamentais para o acompanhamento das metas do PNE 2014/2024, no entanto as publicações destinadas ao acompanhamento das metas são de caráter generalizado, oferecendo poucas informações para uma análise por estado.

Uma solução que contornaria essa limitação é que sejam calculados, por meio das bases oficiais de dados, os indicadores propostos, porém o acesso aos dados brutos, dos quais foram calculadas as taxas, não é trivial. Isto porque os indicadores são calculados por meio de duas bases de dados: o Censo da Educação Superior do INEP e a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio - PNAD. As matrículas por segmento público ou privado podem ser obtidas facilmente pelo Censo da Educação Superior, dada suas limitações, mas a população que frequenta o ensino superior e a população que já frequentou o ensino superior na faixa etária estudada, para ser obtida pela PNAD, requer o uso de plataformas específicas para a extração dos dados ou ainda o uso de microdados, que por sua vez precisam de um software específico para a leitura da base de dados.

Outra limitação encontrada é o indicador da taxa líquida de escolarização ajustada à educação superior que, por considerar também os jovens da faixa etária de 18 a 24 anos que já se formaram, difere da taxa líquida calculada pelo IBGE. Contudo, a própria publicação do INEP O Plano Nacional de Educação: Linha de Base justifica o uso desse indicador pois, se considerado apenas o percentual de jovens de 18 a 24 anos que frequentam cursos de graduação, não seriam contabilizados no cálculo aqueles jovens que tiveram acesso ao ensino superior e já o concluíram.

Por meio dos dados analisados, tem-se que, na região Centro-Oeste, o Distrito Federal se destaca nos valores da taxa bruta de matrícula na educação superior e na taxa líquida de escolarização ajustada na educação superior, obtendo sempre taxas mais elevadas do que as observadas para o Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Goiás. Esse resultado foi confirmado por meio da Análise de Cluster, que identificou similaridades entre Mato Grosso, Mato

Grosso do Sul e Goiás, porém, o Distrito Federal, que também compõe a região Centro-Oeste, não se assemelha aos grupos desses estados.

Referências

BRASIL. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, 13 de janeiro de 2005. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ ccivil_03/_ato2004-2006/ 2005/lei/L11096.htm> Acesso em ago. 2016

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 25 de junho de 2014. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm> Acesso em ago 2016

_____. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília, 24 de abril de 2007. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/ decreto/d6096. htm>. Acesso em ago. 2016.

_____. **Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010**. Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior dele participantes. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2704-sisuportarianormativa2&Itemid=30192>. Acesso em ago. 2016.

FERNAU, M.E.; SAMSON, P.J. Use of cluster analysis to define periods of similar meteorology and precipitation hemistry in Eastern North America. Part I: Transport patterns. **Journal of Applied Meteorolog**y, Michigan, v.29, p. 735-761, 1990.

INEP. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base. Brasília, DF: **Inep**, 2015. Disponível em: < http://www.deolhonosplanos.org.br/wp-content/uploads/2015/10 /Plano_Nacional_de_Educacao__Linha_De_Base.pdf>. Acesso em ago. 2016

_____. Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE: Biênio 2014-2016. Brasília, DF: **Inep**, 2016. Disponível em: < http://download.inep.gov.br/outras_acoes/estudos_pne/ 2016/relatorio_pne_2014_a_2016.pdf >. Acesso em:

MEC. **O Plano Nacional de Educação** (2014-2024) em Movimento.2014. Disponível em: < http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em ago. 2016

Observatório do PNE. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne>. Acesso em ago. 2016

SILVA, M. G. M.; VELOSO, T.C. M. A. Acesso à educação superior: significados e tendências em curso. **Série Estudos**, Campo Grande, n. 30, p. 221-235, jul./dez. 2010.

VELOSO, T.C. M. A.; MACIEL, C. E. Acesso e permanência na educação superior – análise da legislação e indicadores educacionais. **Revista Educação em Questão**, Natal, v.51, n.37, p. 224-250, jan/abr. 2015.

A permanência em cursos e o programa de apoio ao estudante com deficiência na UFPB

Lidiane Ramos da Silva
Edineide Jezine

Resumo: A temática da inclusão emerge no final do século XX, no cenário econômico mundial de reformas educacionais em que políticas de inclusão são implantas no campo social e educacional. No contexto de políticas de inclusão na educação superior, o artigo analisa o Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência (PAED) na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) a fim de apreender a contribuição do Programa para a permanência e os impasses/dificuldades para a inclusão. Trata-se do estudo de caso no âmbito do Centro de Comunicação, Turismo e Artes (CCTA) sob o enfoque metodológico da abordagem qualitativa e análise de conteúdo (BARDIN, 2006) em que se busca dar voz aos sujeitos com deficiência matriculados em cursos de graduação e aos apoiadores destes. Os dados apontam que as políticas inclusivas de educação superior contribuem para o acesso e a permanência de pessoas com deficiência, nesse conjunto o PAED é apontado como uma das principais ações no processo de inclusão na UFPB, em contrapartida, a instituição precisa superar muitos desafios como: a falta de formação de servidores para viabilizar estratégias atitudinais e pedagógicas; as limitações nos sistemas de comunicação e informação e a falta de acessibilidade físico-arquitetônica.

Palavras-chave: Educação Superior; Acesso; Permanência; Deficiência.

A história da escolarização das pessoas com deficiência é marcada por um longo processo de marginalização. Em alguns momentos, porque não tinham nenhum acesso aos serviços educacionais, em outros, porque, mesmo inseridas nos ambientes educativos, eram submetidas a processos educacionais de segregação e exclusão. Na maioria das vezes, não eram reconhecidas como pessoas, em razão de suas limitações ou "deficiências".

Com o paradigma da inclusão, todas as pessoas deveriam passar a ser reconhecidas independentemente das diferenças. Os sistemas educacionais deveriam acabar com quaisquer formas de discriminação em relação às pessoas – ou seja, negras, indígenas, pobres, com deficiência ou com

necessidade educacional especial –, criando e viabilizando políticas que promovessem igualdade de oportunidades, inclusive, respondendo às inúmeras orientações normativas que surgiram junto a esse paradigma.

Para tanto, a inclusão, relacionada às discussões sobre a democratização do acesso e as condições de participação para a permanência na educação superior, foi se apresentando, no cerne das políticas públicas, sobretudo no final do século XX, como um imperativo legal, social e econômico. A educação seria um caminho para classes historicamente marginalizadas terem acesso a direitos sociais, especificamente tendo em vista a globalização econômica mundial e da informação – que se torna cada vez mais diversa, cheia de incerteza e ambiguidades –, em que ninguém poderia ficar de fora do processo de profissionalização, em razão das demandas de conhecimento, trabalho e de produção.

Também, nesse contexto, movimentos nacionais e internacionais influenciaram a estruturação do paradigma da inclusão no Brasil, quiçá levando em consideração a esperança promovida com os direitos sociais conquistados e, também, a possibilidade da universalização do acesso à educação após a promulgação da Constituição Federal de 1988. Em seu Art. 206, Inciso I, esta ressalta que o ensino deve ser ministrado em quaisquer níveis, considerando, entre outros, os princípios da igualdade de condições de acesso e da permanência, os quais são ratificados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/1996, no seu Art. 3º, Inciso I (BRASIL, 2016 d, s/p).

Segundo Castelo Branco; Jezine; Nakamura (2016, p. 4), sem alguns dos marcos legais que surgiram nessa época, "os direitos às diferenças e às diversidades não seriam assegurados", considerando que as reivindicações e os movimentos organizados dessas pessoas, notadamente destas últimas, refletiram como precedentes para outros movimentos, despertando e aguçando o anseio por mudança no contexto social.

No conjunto de formulações das políticas que se pautam nos princípios de inclusão, coube o desafio, aos sistemas de ensino e às instituições educacionais, de assumir a responsabilidade de promover o acesso e a permanência a um número cada vez maior de pessoas, de considerar as diferenças, de promover a igualdade de oportunidades, em especial àquelas que, por muito tempo, foram marginalizadas pela sociedade, como é o caso das pessoas com deficiência.

Pouco a pouco foram surgindo políticas inclusivas, vislumbrando a democratização do acesso ao ensino superior, seja por meio de marcos legal, seja por meio de planos e programas nacionais. Entretanto, em se tratando especificamente das pessoas com deficiência, como política inclusiva de educação superior que se configura como prática temos, exclusivamente, o Programa Incluir, "universalizado" às IFES em 2012 (BRASIL, 2016a). A partir de então, estas IFES tiveram que criar seus núcleos, comitês ou órgãos para viabilizar uma política institucional com vistas a promover apoio especializado, acessibilidade e inclusão às pessoas com deficiência inseridas na instituição, sobretudo, proporcionar melhor convivência e desempenho na formação profissional das pessoas com necessidades educacionais especiais. Também, proporcionar a permanência destas, com a máxima qualidade, por meio da superação de deficiências institucionais e/ou eliminação de barreiras existentes no ambiente universitário. As quais, muitas vezes, podem se apresentar como obstáculos e empecilhos para a permanência daqueles que conseguirem ingressar à Educação Superior. Como se refere Sassaki (2010) por meio de barreiras atitudinais (preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas com deficiência), arquitetônicas, pedagógicas, metodológicas, programáticas (embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e de comunicação.

Para tanto, para se responsabilizar pela política institucional inclusão e acessibilidade de discentes e servidores comprovadamente diagnosticados com deficiência, ao encontro do objetivo do Programa Incluir, a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) criou o Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA) que, junto com parceiros, tem promovido ações e estratégias para acesso e permanência de pessoas com deficiência na instituição.

Nesse contexto, o presente artigo situa a permanência e os impasses/dificuldades para a inclusão de discentes com deficiência em cursos na UFPB, notadamente, tomando como referência o Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência (Paed), coordenado pelo CIA. Entretanto, considerando o contexto nacional das políticas de inclusão na educação superior que influenciam a permanência dos discentes nos cursos, abordamos discretamente neste artigo, para além do Programa Incluir, a implantação na UFPB do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

Políticas de inclusão na educação superior e a UFPB

Em meados da primeira década do séc. XXI, o Reuni, foi apresentado às universidades federais como uma oportunidade para que estas expandissem física, acadêmica e pedagogicamente, objetivando a democratização e ampliação do acesso e permanência à comunidade em geral. Ao encontro da V Diretriz apresentada no Art. 2º do Decreto n.º 6.096/2007, que institui o Reuni (BRASIL, 2016b, s/d), pontualmente no que diz respeito ao compromisso social da instituição, foi necessária a implementação de várias políticas que dessem suporte ao Programa para alcance dos objetivos, inclusive buscando viabilizar igualdade de oportunidades aos pertencentes aos grupos socialmente e economicamente marginalizados. E, sobretudo, além da expansão e consequente acesso, que os discentes tivessem condições de permanência.

No caso da UFPB, a partir da implantação do Reuni no período de 2008 a 2012, o número de acesso aos cursos superiores cresceu consideravelmente, chegando a duplicar em nível de graduação. Como se referiu Vieira *et al* (2014, p. 358), esse fato demandou um repensar nas políticas institucionais para garantir aos discentes os recursos e os meios necessários para participarem e desenvolverem suas atividades acadêmicas com máximo de autonomia e sucesso.

Nessa perspectiva, o governo federal implanta, em 2010, o PNAES, o qual foi adotado pelas IFES com o compromisso de promover ações para assistência estudantil, ou seja, também com fins em implementar ações institucionais para ampliar as condições e estratégicas para permanência de jovens que se encontram, em situação de vulnerabilidade.

Para viabilizar o referido Plano, a UFPB cria a Pró-Reitoria de Atenção e Promoção ao Estudante (Prape). Esta, por sua vez, implanta junto ao CIA o Paed, com vistas a contemplar diretamente os alunos com deficiência e necessidades educacionais especiais, disponibilizando equipamentos e materiais para uso acadêmico e a assistência de um aluno/bolsista apoiador.

A UFPB, desde a última década do século XX, promove ações que visam contribuir para a inclusão de pessoas com deficiência. Podemos destacar como ação contínua, o Núcleo de Educação Especial (Nedesp), vinculado ao Centro de Educação (CE) e criado na década de 1990, com vistas a apoiar ações de ensino, pesquisa e extensão da UFPB voltadas aos alunos "portadores de distúrbios do desenvolvimento e de deficiências auditivas e outras".

Atualmente, o Núcleo conta com 4 servidores: 1 transcritor e revisor de texto braille e 3 técnicos administrativos. Esses servidores são responsáveis

por prestar apoio e assistência pedagógica às atividades acadêmicas dos discentes com deficiência visual matriculados em cursos superiores da UFPB, sobretudo no que se refere à transcrição, à conversão de materiais de estudos – do formato "doc" para o formato "braille" – e à sua impressão. Também, quando solicitados pelos professores (videntes1), realizam a conversão/transcrição de materiais em braille para o manuscrito; além da revisão "ortográfica" de textos em braille.

Além do Nedesp, a UFPB contava, desde 2003, com o apoio do Comitê de Apoio ao Estudante Portador de Necessidades Especiais (Comporta Especial), para auxiliar no apoio especializado na instituição às pessoas com necessidades especiais. Nessa época, eram ainda chamadas e reconhecidas pela instituição como "portadoras" de deficiência ou necessidades educacionais especiais.

De acordo com o PDI 2005 – 2008, o Comporta foi criado pela Pró-Reitoria de Graduação (PRG), com o "objetivo maior de promover a inclusão do portador de necessidades especiais na Instituição" (UFPB, 2016a, p. 35).

Entretanto o Comporta Especial, em 2010, passou a fazer parte da Pró-Reitoria de Assistência e Promoção ao Estudante (Prape), tendo em vista que, embora limitado, foi criado, nesse mesmo ano, com o objetivo de otimizar as atividades caracterizadas como de assistência estudantil, especificamente conforme PDI 2009 – 2012 (UFPB, 2016b, p. 158).

No ano de 2011, o Comporta Especial iniciou um processo de reestruturação e acabou sendo extinto e substituído pelo CIA.

O CIA, especificamente com relação aos discentes com deficiências matriculados em cursos superiores da UFPB, tenta realizar anualmente atualização e cadastro. Após as matrículas semestrais, solicita à Superintendência de Tecnologia da Informação (STI) a relação dos matriculados que se identificaram com deficiência ou necessidade educacional especial na ocasião do cadastro. Depois, faz o primeiro contato com os discentes para agendar diagnóstico, avaliação de necessidades educacionais e efetivar o cadastro. Algumas vezes, apesar de os discentes com deficiência terem entrado via cota especial (identificado pela UFPB como ação afirmativa institucional), não se identificam e não realizam cadastro no CIA. Às vezes, porque não necessitam de apoio especializado; às vezes, porque preferem

1 Que enxergam, que vêem.

manter o anonimato. Entretanto essa questão tem dificultado precisar o quantitativo de discentes com deficiência matriculados nos cursos da UFPB.

A partir desse primeiro contato, caso os discentes se identifiquem, o CIA encaminha às coordenações de curso, informações sobre a matrícula destes e, se necessário, algumas das suas demandas educacionais, bem como orientações e estratégias pedagógicas possíveis de serem adotadas pelos componentes do curso, no seu processo de ensino–aprendizagem. Há casos em que essas informações só chegam às coordenações e aos docentes do curso após as aulas terem iniciado, considerando que, nem sempre, o cadastro é realizado em tempo hábil.

Apesar da dificuldade em precisar o quantitativo de discentes com deficiência matriculados nos cursos superiores da UFPB, podemos dizer que esta apresenta mais de 600 alunos com algum tipo de deficiência, n.e.e. ou mobilidade reduzida. De acordo com a coordenação do CIA, até junho de 2016, eram assistidos pelo Comitê 609 discentes com essa realidade2, somando os ingressantes em 2016 e em anos anteriores, nas modalidades presencial e virtual.

Especificamente no ano de 2014, ingressaram 182, dos quais "85 com deficiência física, 41 com deficiência visual, 37 pessoas com deficiência auditiva, sendo 13 totalmente surdos e 24 com audição parcial e 18 com mais de um tipo de deficiência" (CIA, 2016a, s/p). Isso ratifica, cada vez mais, a necessidade de implementação de medidas e ações para responder às demandas locais e aos compromissos nacionais.

Todavia, entre as várias ações que vêm sendo empreendidas, acompanhadas e/ou sobre responsabilidade pedagógica e administrativa do CIA, destacamos o Paed, inicialmente, buscando responder orientações do Decreto 7.234/2010, que dispõe sobre o PNAES (BRASIL, 2016c, s/p). Também, ao encontro de um dos objetivos estratégicos destacados no PDI, "Estruturar a UFPB para possibilitar uma ampla inclusão social, especificamente no que se refere à acessibilidade, à permanência e à orientação pedagógica" (UFPB, 2016b, p. 13).

Atualmente, o Paed3 é desenvolvido com apoio da atuação de discentes bolsistas, conhecidos como alunos apoiadores, os quais são selecionados para auxiliarem, individualmente, discentes com deficiências em atividades

2 Informação repassada via e-mail institucional do CIA, em 09 jun. 2016.

3 Importante destacar que o Paed nasceu a partir ampliação da metodologia adotada por um projeto de monitoria para os alunos surdos, coordenado por uma docente vinculada

acadêmicas, respeitando as especificidades e necessidades educacionais de cada um. Também, pela aquisição e disponibilização de equipamentos específicos, a maioria de tecnologia assistiva, bem como de materiais de custeio, para atender algumas das demandas para viabilização de processos de aprendizagem dos discentes que apresentam necessidades específicas.

As atribuições sob responsabilidade dos apoiadores são planejadas e estabelecidas de maneira compatível com a necessidade de cada discente com deficiência dentro da instituição, podendo ser ajustadas quando há necessidade, desde que sejam identificadas pelo Comitê ou apresentadas pelos discentes apoiados ou o próprio apoiador.

Com relação à função assumida pelo "aluno apoiador" inferimos que vai ao encontro das identificadas para o "atendente pessoal", conceituada no Art. 2º da LBI como uma pessoa, membro ou não da família, que, com ou sem remuneração, assiste ou presta cuidados básicos e essenciais à pessoa com deficiência no exercício de suas atividades diárias, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (BRASIL, 2016e, s/p).

A Prape, com recursos do PNAES, custeia as bolsas para os alunos apoiadores, enquanto os eventos promovidos pelo CIA, os equipamentos especializados e os materiais de custeio4, e também os estagiários vinculados às demais ações do CIA são mantidos pelo Programa Incluir e complementados pela Reitoria.

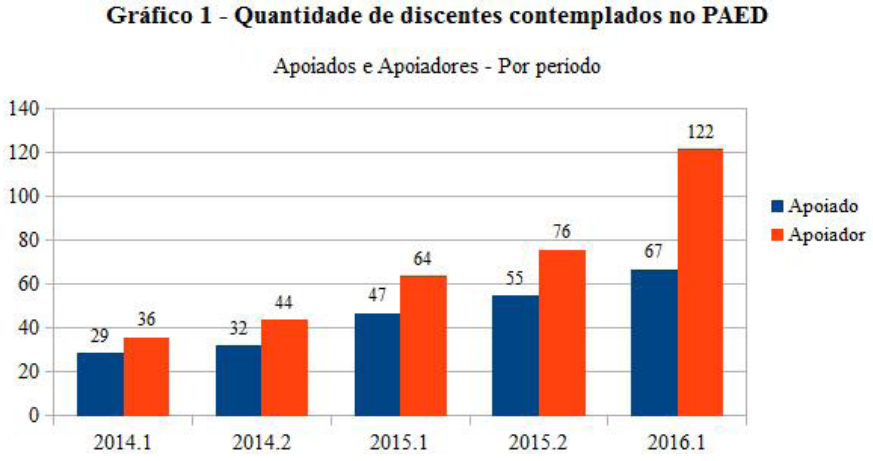
Salienta-se que, entre os períodos letivos 2014.1, 2014.2, 2015.1, 2015.2, 2015.2 e 2016.1, houve um crescimento considerável quanto ao número de alunos contemplados no Paed, tanto apoiados quanto apoiadores.

---

ao CE**.** Nesse Projeto alguns discentes eram capacitados para atuarem como monitores de outros com deficiência auditiva (diagnosticados com surdez).

4 Houve um período em que a Prape também custeava a compra de equipamentos e materiais de consumo.

Gráfico 1: Quantidade de discentes contemplados no PAED – Apoiados e apoiadores / por período



Fonte: Elaboração a partir de dados do PAED/PRAPE.

É possível observar que não só o número de alunos com deficiência e necessidade de educação especializada cresceu (131,03%), como de bolsistas contemplados (238,88%), inclusive numa proporção de quase dois apoiadores por aluno. Levando em consideração que um aluno apoiador não pode exceder vinte horas de apoio ao discente apoiado, essa proporção nos leva a inferir que, provavelmente, o discente com deficiência demanda apoio em mais de um turno, e/ou seus compromissos na instituição excedem quatro horas diárias, durante os cinco dias letivos por semana, inclusive com atividades integrais ou no contraturno quiçá, assistindo às demandas provenientes, além do ensino, das atividades de sala de aula.

Dentre os materiais permanentes adquiridos e disponibilizados àqueles que necessitam de recursos ou equipamentos que possam contribuir no processo educacional, destacamos: cadeiras de rodas, linha braille, muletas, *softwares*, sintetizadores de voz, leitores de tela, impressoras para impressão em braille, computadores portáteis, gravadores, papéis para impressão em braille, *regletes*, assinadores.

É relevante evidenciar que um dos eixos do Programa Incluir, "currículo, comunicação e informação", prevê o oferecimento de condições para possibilitar a garantia do pleno acesso, participação e aprendizagem às pessoas contempladas no programa. Nessa perspectiva, busca atender às demandas

oriundas dos discentes, por meio dos serviços oferecidos pelo Paed. Como exemplo, citamos o apoio do aluno apoiador junto às atividades dos discentes com deficiência, quer seja em sala de aula, quer seja em outras atividades acadêmicas relacionadas a estágio, extensão, pesquisa ou afins.

Essa atenção nos leva a refletir sobre o sentido que vem se configurando nas estratégias para permanência, tendo em vista que, aparentemente, excedem a oferta de políticas assistenciais que, muitas vezes, se voltam mais para questões materiais, como se inclusão dependesse apenas de recursos, de uma infraestrutura adequada, de uma bolsa ou auxílio para ajudar nas despesas com custeio de materiais e serviços.

É certo que a permanência pode ser favorecida por esse tipo de assistência, porém, além disso, ela envolve aspectos relacionados às diversas possibilidades de "participação plena" na educação superior, tais como programas que potencializam a atuação e o envolvimento dos discentes em atividades de ensino, pesquisa e extensão e/ou quaisquer outras oferecidas no âmbito acadêmico.

Há pesquisadores que alertam sobre as especificidades das políticas de permanência e de assistência, alegando não se tratarem da mesma coisa. Honorato e Heringer (2014, p. 325); Honorato (2015, p. 146) destaca que as políticas de permanência são mais amplas do que as de assistência. Desse modo, estas últimas estão contidas nas primeiras, as quais se direcionam a dotar os discentes de recursos mínimos que viabilizem a frequência às aulas e às demais atividades.

Metodologia e caracterização dos sujeitos da pesquisa

Com objetivo de situar a permanência e os impasses/dificuldades para a inclusão de discentes com deficiência em cursos na UFPB, tomando como referência específica o Paed/CIA/UFPB, alguns questionamentos foram dirigidos aos envolvidos no Programa, sendo especificadas, nessa pesquisa, variáveis indicadas por discentes com deficiência e apoiadores, principais protagonistas da ação.

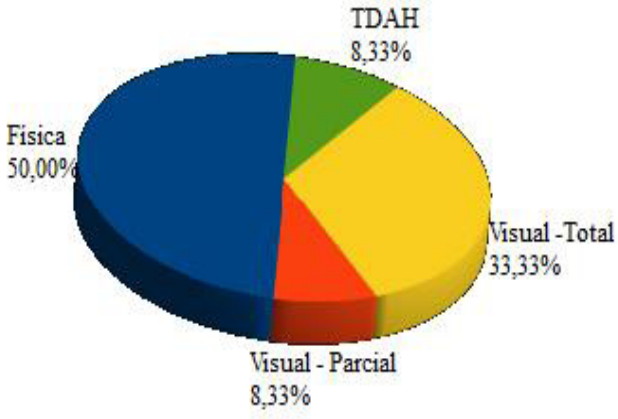
Entre os questionamentos, buscamos levantar: pontos favoráveis/ positivos, barreiras/ impedimentos à inclusão e permanência do discente com deficiência na UFPB; conhecimentos específicos sobre programas institucionais ou ações especializadas voltadas à inclusão e permanência dos discentes com deficiência na UFPB, incluindo o Paed.

A pesquisa foi desenvolvida a partir de estudo de caso, realizado no âmbito do Centro de Comunicação, Turismo e Artes (CCTA), sob o

enfoque metodológico da abordagem qualitativa e análise de conteúdo (BARDIN, 2006).

Com relação aos principais sujeitos da pesquisa, consideramos a matrícula dos discentes com deficiência do semestre 2016.1. Nesse semestre, dos 1.774 discentes com matrícula ativa no CCTA 12 (0,67%) apresentavam diagnóstico de deficiência ou alguma necessidade educacional especial, dos quais, 6 (50%) com diagnóstico de deficiência física, 4 (33%) deficiência visual total, 1 (8%) com deficiência visual parcial e 1 (8%) com Transtorno de Déficit de Atenção com Altas Habilidades (TDAH), conforme representado no Gráfico 2.

Gráfico 2: Matrícula de discentes com deficiências ou necessidade educacional no CO – Por diagnóstico / Período 2016.1



Fonte: Elaboração a partir de dados coletados no CIA e confirmado na SIAG/CCTA.

Vale registrar que as informações sobre a matrícula dos discentes com deficiências e com necessidade de atenção especializada foram fornecidos pelo CIA, porém, só após aprovação do projeto de pesquisa no Comitê de Ética da UFPB. As informações diziam respeito ao diagnóstico, curso, número de matrícula, se recebia ou não auxílio de apoiador, e contato eletrônico da maioria. Outrossim, vale considerar que do total de 12 discentes, apenas 6 (50%) participaram das entrevistas, tendo em vista que não conseguimos localizar e nem contatar todos, por meio dos contatos informados.

Para fins de interesse qualitativo quanto às falas, dos 6 discentes que contribuíram com a pesquisa por meio da participação nas entrevistas semiestruturadas, 2 (33,33%) foram do curso de Radialismo, 2 (33,33%) foram do curso de Hotelaria, 1 (16,67%) do curso de Relações Públicas e 1 (16,67%) do curso de Jornalismo. Além dos discentes com deficiência, 5 discentes apoiadores do CCTA foram entrevistados, contemplando, assim, 11 sujeitos.

Para preservar a identidade dos participantes das entrevistas, seus nomes foram preservados, com isso, **os 6 discentes com deficiência** foram identificados como Dcd, diferenciados a partir da numeração, de 1 a 6. Os **5 discentes apoiadores**, foram identificados como "Apoiador", igualmente diferenciados com numeração, neste caso, 1 a 5. Destacamos que a Dcd 6 é o único apoiado que tem duas apoiadoras (identificadas como Apoiador 4 e Apoiador 5), em razão de suas demandas específicas, a exemplo de participação de grupo de pesquisa.

Resultados: Pontos positivos ou favoráveis à inclusão e permanência do discente com deficiência na UFPB

Dentre as indicações levantadas nas falas dos 6 (100%) dos discentes com deficiência quanto a pontos positivos ou favoráveis à inclusão e permanência na UFPB, 83,33% evidenciaram o CIA e/ou as funções desempenhadas por este Comitê; e os outros 16,67% destacaram que a UFPB seria "como uma mãe". Também, 50% do total evidenciaram o Nedesp como estratégia favorável à inclusão, além de outros 16,67% indicarem o trabalho do aluno apoiador; as práticas de alguns docentes; as vagas reservadas para acesso à UFPB de candidatos com deficiência; a disposição e a capacidade de mobilização de alguns discentes com deficiência.

Quanto aos destaques nas falas dos 100% (5) discentes apoiadores, além de 1 deles (20%) ter indicado o CIA como favorável à inclusão, todos indicaram como positivo a existência do aluno apoiador. Na prática, trata-se de reconhecer o Programa o qual estes participam – o Paed, considerando que "Projeto Aluno Apoiador" é a principal ação do Paed; o reconhecimento unânime do trabalho que estes podem desenvolver para contribuir à permanência dos discentes com deficiência na UFPB, enquanto protagonistas do Programa.

Nessas indicações foi comum, entre os sujeitos da pesquisa, o destaque do CIA e a existência do aluno apoiador na UFPB como favoráveis ao processo de inclusão. É imprescindível destacar que ambas as ações são oriundas de políticas inclusivas do governo federal para favorecer, entre outras coisas, o

acesso e a permanência – por intermédio da assistência –, de discentes nas IFES. O primeiro, pelo Programa Incluir, como mencionamos, que apoia as instituições com recursos financeiros para criação das políticas voltadas especificamente às pessoas com deficiência, incluindo desde discentes a servidores docentes e técnicos nelas lotados. O segundo, pelo PNAES, que se destaca como uma das principais ações do governo federal junto às IFES no que diz respeito à possibilidade de promoção de condições de igualdade de oportunidades, especialmente para discentes em situação de vulnerabilidade, por intermédio de ações institucionais que culminem na ampliação das condições e das estratégias de permanência.

Afora essas duas políticas nacionais inclusivas intrinsecamente destacadas nas falas dos sujeitos, evidenciamos o destaque a política institucional de acesso, o "Mobilidade de Ingresso por Reservas de Vagas (MIRV)5, que independente da política nacional de cotas, na ocasião da entrevista, ainda não tinha a obrigatoriedade de contemplar os candidatos com deficiência, mas a UFPB já destinava, aproximadamente, 5% das vagas de ampla concorrência às pessoas com deficiência.

Barreiras e impedimentos à inclusão e permanência do discente com deficiência na UFPB

Nos registros de falas dos 6 (100%) discentes com deficiência, 2 (33,33%) não apresentaram quaisquer impedimentos, inclusive o Dcd 1 reiterou que a UFPB, especialmente com a intervenção do CIA, "é uma mãe" e que a pessoa "não conclui o curso se não quiser".

Quanto aos registros identificados nas falas dos outros quatro (66,67%), destacamos barreiras atitudinais; pedagógicas/metodológicas; de comunicação e/ou de informação; e física, ou seja, respectivamente, falta de acessibilidade atitudinal, pedagógica, comunicacional e arquitetônica.

Além das mesmas barreiras apresentadas pelos discentes com deficiência, entre as falas dos cinco (100%) apoiadores, um (20%deles) apontou que o estresse pessoal, inerente a quaisquer pessoas, independentemente de deficiência, pode ser um impedimento ou algo que prejudique a conclusão do curso (Apoiador 4).

De acordo com as orientações normativas e na legislação em vigor, notadamente a Lei de Acessibilidade, ratificadas pela LBI, barreiras são

5 Resolução CONSEPE nº 09/2010.

"entraves, obstáculos, atitudes ou comportamentos" que impedem a participação das pessoas na sociedade e/ou aos diferentes serviços sociais, entre eles, "o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros" (BRASIL, 2016e, s/p). Para tanto, podem se manifestar, entre urbanística, arquitetônica ou física, nos transportes, nas comunicações e nas informações, nas atitudes e nos meios tecnológicos.

Nessa perspectiva, podemos dizer que os sujeitos pontuaram impedimentos e barreiras comuns presentes em muitas instituições sociais, justificando, inclusive, as reiteradas legislações e orientações normativas voltadas, neste caso, à inclusão social e/ou à acessibilidade das pessoas com deficiência e mobilidade reduzida aos serviços sociais.

Conhecimento específico sobre programas institucionais ou ações especializadas voltadas à permanência dos discentes com deficiência na UFPB, notadamente o PAED

Quando sujeitos discentes com deficiência foram questionados especificamente sobre o Paed, dos 6 (100%), 2 (33,33%) associaram o Paed ao aluno-apoiador (Dcd 3 e Dcd 5), e quatro (66,67%) não indicaram conhecimento a respeito (Dcd 1, Dcd 2, Dcd 4 e Dcd 6). Destes quatro, 2 (33,33%) estão intrinsecamente envolvidos no referido Programa, inclusive como beneficiário, seja como aluno apoiado por meio do aluno apoiador (Dcd 2 e 6) – a principal ação deste Programa –, seja por meio dos materiais e equipamentos adquiridos e disponibilizados para favorecer a permanência e a participação nas atividades acadêmicas (Dcd 6), tais como: lupas, gravadores, *regletes*, assinador, computadores, cadeiras de rodas, entre outros.

Como vimos outrora, dos 6 (100%) com deficiência apenas 2 (33,33%) não têm apoiadores. Quiçá, por isso, quando questionados sobre em que contribui o aluno-apoiador no desempenho acadêmico do apoiado, apenas 1 (16,67%) não tenha respondido, enquanto 5 (83,33%) indicaram que os apoiadores ajudam. E, os quatro apoiados, especificaram que os apoiadores auxiliam o professor e o aluno em sala de aula, na adaptação de materiais, na autodescrição de conteúdos e *slides*, na interlocução entre docente e as demandas por atividades especializadas, bem como na locomoção dentro da instituição, inclusive conduzindo-os a setores de apoios especializados.

Entretanto, se, por um lado, todos destacaram que o apoio oferecido por seus respectivos apoiadores é positivo, "fundamental" (Dcd 5); por outro

lado, reforçaram que, de maneira geral, os docentes não estão preparados para trabalhar com a pessoa com deficiência em sala de aula (Dcd 4 e Dcd 5) e que acabam sobrecarregando os apoiadores. Além disso, nem sempre são comunicados, com antecedência, que receberão discentes com deficiência; tampouco têm conhecimento das estratégias que poderão ser trabalhadas para viabilizar a aprendizagem.

Já quando os apoiadores foram questionados sobre suas atribuições junto ao Paed, estes acabaram confirmando o que os discentes haviam apontado sobre suas contribuições. Possivelmente, porque, no caso específico do CCTA, todos os apoiados têm diagnóstico de deficiência visual, sendo 3 com perda total e 1 com baixa visão. Inclusive, este último é auxiliado por dois apoiadores. Neste caso, a maioria classificando como um trabalho de mediação junto aos docentes e setores de apoio. Também, responsáveis pela locomoção do apoiado dentro da instituição e até o auxílio nas atividades em sala e extraclasse.

Conforme orientação do Paed, as atribuições de responsabilidade dos apoiadores são planejadas e estabelecidas pelo CIA, podendo ser ajustadas de acordo com a demanda de cada apoiado. Porém suas atribuições deverão ser executadas dentro da instituição.

Os apoiadores também foram questionados sobre como "experiência de trabalho" junto ao discente com deficiência. Esses, por unanimidade, destacaram a experiência como positiva, com ênfase na aprendizagem, na colaboração com a sua vida acadêmica (Apoiador 1), na mudança de concepção, na superação de preconceitos (Apoiador 3). Tal como destacaram, "uma relação de dedicação, proveitosa" (Apoiador 2) e "que proporciona crescimento pessoal" (Apoiador 5).

Apesar de não ter sido objetivo da pesquisa avaliar a relação apoiador–apoiado, identificamos o quão é positiva a experiência não só a partir dos adjetivos apresentados pelos próprios apoiadores, mas também da ênfase que estes deixaram transparecer quanto à mudança de visão e – por consequência – atitudinal com relação às pessoas com deficiência e como aprendem com estas.

Fernandes e Costa (2015, p. 1) concluem no relato de pesquisa que trata das "Possibilidades da Tutoria de Pares para Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Técnico e Superior", que a estratégia de tutoria entre discentes é promissora no processo de inclusão de discentes com deficiência nas IES, como é o caso da "díade" apoiador/apoiado. Entretanto, destacam a escassez de estudos no Brasil sobre a temática que envolve essa estratégia

pedagógica de parceria entre estudantes com e sem deficiência, bem como as contribuições possíveis para o processo de inclusão de pessoas com deficiência (FERNANDES e COSTA, 2015, p. 4).

Consideramos, pois, que essa estratégia apoiador/apoiado é um tipo de acessibilidade pedagógica que, de maneira "assistida", pode viabilizar e intermediar acesso a algumas condições relevantes para a aprendizagem, não devendo, portanto, essa estratégia confundir-se ou transformar-se numa relação de dependência. Para tanto, também questionamos os apoiadores se suas atribuições junto ao apoiado geravam ou poderiam gerar dependência. E, apesar mencionarem que seus apoiadores buscam ser independentes, 100% também indicaram que "às vezes", que "talvez", ou "dependendo", que a relação apoiador-apoiado poderia gerar dependência.

O conceito de acessibilidade já traz consigo a possibilidade de uma condição "assistida" (Decreto nº 5.296/2004, Art. 8º), o que, a priori, pode aproximar-se da dependência. Todavia não é interessante confundir, permitindo que essa condição assistida substitua a apropriação do conhecimento, o engajamento e o esforço individual dos aprendizes. A condição assistida seria apenas uma estratégia, um meio, para intermediar o processo de aprendizagem.

Quando duas representações de sujeitos (discentes com deficiência e os apoiadores) foram questionadas sobre o Programa Incluir, 100% informaram não conhecerem. Entretanto, vale reforçar que o Programa Incluir é o único programa do MEC/SESu/Secadi voltado especificamente à promoção de estratégias para permanência de pessoas com deficiência na educação superior, especialmente no que concerne aos eixos de infraestrutura, currículo, comunicação e informação, programas de extensão e programas de pesquisa. Por isso, para viabilizar essas estratégias, o MEC universalizou as IFES, orientando-as a criarem suas políticas institucionais para inclusão e acessibilidade das pessoas com deficiência no ambiente acadêmico. Reiterando: no caso da UFPB, o órgão responsável por essa política é o CIA, o qual vem buscando responder às demandas que envolvem esses eixos por meio de grupos descentralizados de trabalhos e parcerias com outros órgãos institucionais. Como exemplo, podemos citar a Reitoria e a Prape – responsável pela execução do PNAES –, os quais apoiam, com recursos financeiros, algumas das atividades viabilizadas pelo CIA.

Destarte, inferimos, mais uma vez, que os poucos sujeitos entrevistados que conhecem o CIA e os programas, políticas e/ou estratégias para favorecer

o acesso e permanência na UFPB, desconhecem a origem das suas propostas, quiçá o que representam e as políticas que respondem.

Podemos perceber que, apesar de muitas barreiras ainda existentes no âmbito da UFPB, as estratégias e ações vinculadas ao Paed têm sido reconhecidas pelos principais envolvidos, os apoiadores – que recebem as bolsas, mas que também aprendem com a troca de conhecimentos e experiências –, e pelos discentes com deficiência – com a possibilidade de apoio humano e material para viabilizar sua permanência e participação nas diferentes atividades oferecidas pela instituição, abrangendo, assim, ensino, pesquisa e extensão.

Considerações finais

Contudo, ao encontro do nosso questionamento e de acordo com a apuração dos dados, a adoção dessas políticas de inclusão pela UFPB tem possibilitado não só a ampliação do acesso das pessoas com deficiência na instituição, como a promoção de estratégias de permanência nos cursos superiores, especialmente, sob responsabilidade do CIA e parceiros institucionais. A exemplo destacamos o Paed, que, embora seja um programa que também viabiliza o acesso a materiais e equipamentos específicos de utilidade acadêmica para o discente com deficiência, tem, reconhecidamente como principal ação, o aluno apoiador. Não só pelo fato de favorecer a permanência do apoiado na instituição – no caso, o discente com deficiência –, como também de possibilitar ao apoiador experiências que contribuem para seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Todavia, também de acordo com a apuração dos dados, vimos que o processo de inclusão de discente com deficiência na instituição precisa superar muitos desafios, muitas barreiras que impedem a garantia de acessibilidades atitudinal, pedagógica, comunicacional e de informação e, sobretudo, arquitetônica/física. Esses desafios e barreiras foram ratificados, reiteradas vezes, por meio das verbalizações dos sujeitos da pesquisa do CCTA/UFPB, na falta de formação de servidores para viabilizar estratégias atitudinais e pedagógicas que considerem os discentes com deficiências e/ou os que apresentem necessidades educacionais especiais; no comprometimento dos sistemas de comunicação e informação, inclusive na divulgação da própria política institucional; e, sobretudo, na deficiência na estrutura físico-arquitetônica, eminentemente institucional. Tais deficiências institucionais podem limitar, muitas vezes, o desempenho da pessoa diagnosticada com deficiência ou mobilidade reduzida, embora possam ser superadas.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento orientador programa incluir** – acessibilidade na educação superior – SECADI/SESu-2013. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13292&Itemid=>. Acesso em dez. 2016a.

_____. Ministério da educação. **Programas e ações da Sesu.** Disponível em: <http://portal. mec.gov.br/sesu-secretaria-de-educacao-superior/programas-e-acoes>. Acesso em dez. 2016b.

_____. Presidência da república. **Decreto nº 7.234/2010**. Disponível em: <http://www.planalto. gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em dez. 2016c.

_____. Presidência da república. **Lei n.º 9.394/1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso jun. 2016d.

_____. Presidência da república. **Lei n.º 13.146/2015**. Disponível em: <http://www.planalto .gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em jun. 2016e.

CASTELO BRANCO, U. V., JEZINE, E., e NAKAMURA, P. H. **A UFPB nos anos da expansão (2008 a 2012):** quantos e quem somos e o que mudou no perfil dos nossos alunos? Disponível em: <http://docplayer.com.br/12186265-A-ufpb-nos-anos-da-expansao-2008-a-2012-quantos-e-quem-somos-e-o-que-mudou-no-perfil-dos-nossos-alunos.html>. Acesso em nov. 2016.

CIA. **Comitê de Inclusão e Acessibilidade** (CIA/UFPB). (Blog). Disponível em: <http://ciaufpb.blogspot. com.br/>. Acesso em jan. 2016a.

FERNANDES. W. L.; COSTA, C. S. L. da. Possibilidades da tutoria de pares para estudantes com deficiência visual no ensino técnico e superior. (Relato de Pesquisa). **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, V. 21, n. 1, p. 39-56, Jan-Mar, 2015.

HERINGER, R. **Acesso e sucesso no ensino superior**: uma sociologia dos estudantes. 1. ed. Rio de Janeiro: 7Letras: FAPERJ, 2015. pp. 142 – 162.

HONORATO, G. **A distribuição de apoio social e atividades complementares entre estudantes das IFES por cor e condição de ingresso** (cotista e não cotista). In: HONORATO, G.;

_____. HERINGER, R. Políticas de permanência e assistência no ensino superior público e o caso da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). In: BARBOSA, M. L. de O. (Org.) et. al. **Ensino superior**: expansão e democratização. 1. ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2014. pp. 315 – 350.

SASSAKI, R. K. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

UFPB. **Plano de desenvolvimento institucional 2009 – 2012 – PDI**. Disponível em http://www.proplan.ufpb.br/?q=pdi_2009_2012. Acesso em jan. de 2016a.

_____. Plano de desenvolvimento institucional 2014 – 2018 – PDI. Disponível em: <www.proplan.ufpb.br/proplan/contents/documentos/pdi_ufpb_2014-2018.pdf>. Acesso em jan. de 2016b.

VIEIRA, F. R. L. et al. Núcleo de acessibilidade e apoio a estudante com necessidades especiais na Universidade Federal de Rio Grande do Norte. In: MARTINS, L. de A. R.PIRES, G. N. da L.; PIRES; J. **Caminhos para uma educação inclusiva**: políticas, práticas e apoios especializados. João Pessoa: Ideia, 2014.

WAISMANN, M; CORSETTI, B. O banco mundial e as políticas para educação superior no Brasil: um estudo a partir de trajetória dos docentes, da relação dos concluintes e da remuneração dos trabalhadores com educação superior. (1995/2012). In: SILVA JUNIOR, J. dos R. e et. al. (Org) **Educação superior**: internacionalização, mercantilização e repercussões em um campo de disputas. 1. Ed. Belo Horizonte/MG: Fino Traço, 2015.

O sistema de cotas para o acesso de pardos e pretos à educação superior: a importância da banca avaliadora de fenótipo

Eugenia Portela de Siqueira Marques
Fabiana Corrêa Garcia Pereira de Oliveira

Resumo: O artigo propõe um esforço reflexivo sobre as políticas afirmativas na educação superior brasileira, a legalidade da banca avaliadora de fenótipo adotada por instituições de ensino superior públicas da Região Centro-Oeste e seus critérios para coibir as fraudes na autodeclaração de candidatos ingressantes pelo sistema de cotas raciais. Parte da premissa de que nos últimos anos, as universidades públicas do Brasil passaram por mudanças impactantes, sobretudo no que se refere à democratização do acesso por meio de cotas e o ingresso das camadas populares na educação superior, diante da problemática do racismo e da desigualdade, partindo da ideia de um conjunto de processos e experiências sociais que fazem com que alguns indivíduos ou grupos tenham vantagens sobre os outros. Conclui que a maioria das ações afirmativas em curso atende de forma pontual os desafios para democratizar o acesso à educação superior, mas somente uma política articulada com as políticas culturais e de respeito às diferenças será capaz de reduzir a imposição histórica do eurocentrismo. O Estado Brasileiro precisa ampliar as ações afirmativas em curso, que tem o objetivo de promover a redução das desigualdades raciais, aumentando a participação da população preta e parda nas esferas de decisão, buscando aumentar a sua representação e voz.

Palavras-chave: Ações afirmativas. Educação superior. Acesso e permanência.

O ingresso nas instituições de educação superior torna-se um processo complexo de ser examinado, visto que devem ser considerados diversos fatores, entre os quais as desigualdades sociais e raciais e os temas que permeiam a conjuntura, tais como fenótipo, pertencimento étnico-racial e identidade negra.

É proposto neste artigo um esforço reflexivo sobre as políticas afirmativas na educação superior brasileira, a legalidade da banca avaliadora de fenótipo adotada por instituições de ensino superior públicas da Região Centro-Oeste

e seus critérios para coibir as fraudes na autodeclaração de candidatos ingressantes pelo sistema de cotas raciais.

Nos últimos anos, as universidades públicas do Brasil passaram por mudanças impactantes, sobretudo no que se refere à democratização do acesso por meio de cotas e o ingresso das camadas populares na educação superior, diante da problemática do racismo e da desigualdade, partindo da ideia de um conjunto de processos e experiências sociais que fazem com que alguns indivíduos ou grupos tenham vantagens sobre os outros.

O apelo por mudança da condição desigual da população negra na nossa sociedade se faz presente na história desses indivíduos, por meio de enfrentamentos, resistências, ações e reações, como demonstram os estudos de Bourdieu (1989).

A desigualdade e a exclusão são marcas características da sociedade brasileira, e, ainda que vençam as barreiras sociais, a forma como a identidade negra é representada não permite que a população preta e parda seja considerada digna de reconhecimento nas estruturas as quais está inserida.

Nessa esteira, Souza (1983, p. 19) observa:

> A sociedade escravista, ao transformar o africano em escravo, definiu o negro como raça, demarcou o seu lugar, a maneira de tratar e ser tratado, os padrões de interação com o branco e instituiu o paralelismo entre cor negra e posição social inferior.

Diante dessa realidade, políticas públicas afirmativas foram implementadas como mecanismo para reduzir as dificuldades de parcela vulnerável da população que fica impossibilitada de realizar o ensino superior em face das vulnerabilidades históricas, sociais e econômicas, considerando, ainda, que a população negra no Brasil é detentora dos piores indicadores sociais, seja na esfera econômica, educacional ou profissional. Nesse sentido, o sistema de cotas raciais é uma das medidas que possibilita a democratização do acesso à universidade, espaço que historicamente foi ocupado majoritariamente pela população branca.

Há um evidente progresso social com o advento da Lei n. 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, sendo, contudo, importante avaliar se os objetivos propostos pela legislação são devidamente atendidos e de que forma são enfrentados os obstáculos, dentre os quais as declarações fraudulentas ou equivocadas de pertencimento étnico-racial, nas exigências meramente formais de preenchimento de formulário no ato de inscrição no vestibular.

Para evitar fraudes na autodeclaração, diferentes critérios foram adotados pelas universidades para verificar a identificação racial dos candidatos, se são realmente pretos ou pardos, todavia, essa possibilidade de verificação das características dos candidatos divide opiniões entre os especialistas.

Em algumas instituições de ensino superior, a autodeclaração não tem sido suficiente para garantir que as vagas reservadas para as cotas raciais sejam realmente ocupadas por pretos e pardos, e, desse modo, adotam as comissões julgadoras de fenótipo, que indeferem os candidatos que não apresentam características físicas fenotípicas[1] inerentes à identificação racial autodeclarada.

O presente trabalho, portanto, tem como escopo discutir a importância da banca avaliadora de fenótipo para acesso de pardos e pretos à educação superior, visando evitar a ocorrência de fraudes e a apropriação da prerrogativa que é de indivíduos negros, adotada por algumas instituições de ensino superior da Região Centro-Oeste, demonstrando ser esta a tendência para que não se reproduzam as desigualdades.

Para a efetividade das cotas raciais, é imprescindível que os candidatos compreendam como isonômica e equitativa a inclusão realizada por meio da política de cotas, para que se cumpram princípios sociais e não se perpetuem as desigualdades causadas nesse cenário, em razão de interpretações equivocadas ou fraudulentas de pertencimento racial.

No entendimento de Backes (2006, p. 441), o acesso de pretos e pardos ao ambiente universitário fortalece estes indivíduos a questionarem a suposta democracia racial, a denunciarem atitudes discriminatórias, de serem identificados pelos outros como uma identidade legítima, que não pode ser usada para justificar a dominação e a exploração econômica, como se fez e se faz no Brasil desde os tempos da colonização.

Políticas afirmativas na educação superior e a constitucionalidade da lei n. 12.711/2012

A Constituição Federal do Brasil de 1988 declara o direito à educação como um direito social de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, conforme dispõe o art. 205.

O art. 206 estabelece alguns princípios pelos quais o direito à educação deverá ser pautado, dentre eles, a igualdade de condições para o acesso e permanência, expresso no inciso I do mencionado artigo, *verbis*:

> Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
>
> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...]
>
> (Constituição Federal do Brasil de 1988)

A Constituição Federal Brasileira e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996) asseguram o exercício da cidadania como uma das finalidades da educação, compreendida como um direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos.

A educação adquire maior importância quando direcionada ao pleno desenvolvimento humano e às suas potencialidades, valorizando o respeito aos grupos socialmente excluídos. Essa concepção de educação visa efetivar a cidadania plena para a construção de conhecimentos e valores, bem como serve de instrumento para a justiça social.

O Estado Brasileiro tem o compromisso essencial, garantido pela Constituição Federal, de promover educação para todos. As políticas públicas na educação, portanto, devem ser voltadas para a construção de uma sociedade pautada na promoção da igualdade de oportunidades e no respeito à diversidade, visando à consolidação de uma cultura democrática e cidadã.

Com o advento da Constituição Federal, na década de 1990, inauguram-se as discussões a respeito da educação para todos, tornando-se mais expressivas em eventos internacionais para o estabelecimento de metas que impulsionem à sua universalização, abrangendo, deste modo, sujeitos pertencentes a grupos historicamente excluídos, dentro eles os negros.

Destacam-se, acerca destes eventos, as conferências que deram origem à Declaração de Educação para Todos, em 1990, e à Declaração de Salamanca, em 1994. Sendo esta considerada um marco e referência internacional no debate sobre inclusão. Estes documentos são influenciadores de políticas públicas de muitos países, dentre eles o Brasil.

O texto da Constituição Federal certamente representa uma conquista, contudo, é evidente que, por si só, não representa automaticamente uma efetiva "igualdade de condições", como prevê o inciso I do art. 206 de nossa Carta Magna, pois, por mais avançada que uma lei possa ser, é na dinâmica social que ela tende a ser concretizada ou não.

Segundo Marques (2015), a implementação de ações afirmativas são de suma importância, pois além de atender o preceito constitucional da igualdade formal, pode ser uma estratégia para questionar e subverter a hegemonia

branca, a fim de ressignificar e fortalecer a identidade negra. Por meio das políticas afirmativas, legitimam o acesso de pretos e pardos no espaço historicamente ocupado por grupos dominantes e acenam, positivamente, para que a identidade negra seja afirmada.

A construção identitária se ressignifica ao longo das práticas sociais, e a linguagem é uma dessas práticas. Esse fato ocorre porque, de acordo com Ferreira (2009, p. 45-46):

> A experiência psicológica encerra um caráter de construção permanente, em que as especificidades das experiências pessoais determinam a maneira como o indivíduo constrói suas referências de mundo, incluindo aquelas através das quais ele pode reconhecer-se como um determinado indivíduo – sua identidade.

A aludida construção se dá a partir da relação que esses candidatos, optantes pelo sistema de Cotas, estabelecem na sua vida cotidiana. Por isso, a identidade é móvel, fragmentada, não é fixa, vai se alterando durante as relações. É uma identidade forjada nos espaços culturais, um processo híbrido, uma mistura. Esse hibridismo se refere ao fato de que os indivíduos se adaptam a culturas diferentes das suas e, assim, vão construindo/alterando sua identidade por meio da assimilação de culturas diferentes.

Sobre esse processo, Hall (2003, p. 74) entende:

> O hibridismo não se refere a indivíduos híbridos, que podem ser contrastados com os 'tradicionais' e 'modernos' como sujeitos plenamente formados. Trata-se de um processo de tradução cultural, agonístico uma vez que nunca se completa, mas que permanece em sua indecidibilidade.

Ainda no que tange à identidade, Munanga (1994, p. 177-178) considera

> [...] a identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc.

No entanto, construir uma identidade negra positiva no país não é uma tarefa fácil, porquanto o mito da democracia racial historicamente nega a desigualdade entre brancos e negros e impõe um modelo eurocêntrico que se

fundamenta no racismo, na negação e na inferiorização da diferença, no qual os negros crescem negando sua identidade para que possam ser admitidos socialmente.

A reconstrução de uma identidade negra positiva é fundamental para que possam ser realizadas importantes transformações na realidade da população negra brasileira.

No lastro de reparos sociais, merece destaque a Lei n. 12.288/2010 e a Lei n. 12.711/2012. A primeira instituiu o Estatuto da Igualdade Racial, tendo como finalidade garantir à população vulnerável a efetivação da igualdade de oportunidades. A segunda, Lei n. 12.711/2012, conhecida popularmente por Lei de Cotas, prevê a reserva de vagas para pretos, pardos e indígenas nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. O artigo 3º dispõe:

> Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Assim, foi declarada pelo Supremo Tribunal Federal, em 2012, a constitucionalidade das cotas raciais e a adoção de políticas de reserva de vagas para o acesso de pretos, pardos e indígenas às Instituições de Ensino Superior públicas em todo o país, com a aprovação da Lei n. 12.711/2012, que utiliza o critério de autodeclaração para que os candidatos possam concorrer às vagas reservadas.

Alguns sustentam que a autodeclaração é pessoal e que não seria possível questionar o fato de uma pessoa se declarar parda sem o ser, por exemplo. Porém, para algumas universidades públicas, a autodeclaração é passível de questionamento, principalmente em casos em que uma pessoa é visivelmente branca e se declara negra para concorrer às vagas reservadas.

Embora esteja previsto na lei,o critério da autodeclaração, a adoção de banca avaliadora de fenótipo não é vedada, sendo utilizada por algumas instituições de ensino superior e representa um mecanismo de proteção a direitos.

A investigação de fraudes e imposição de sanções são procedimentos importantes para garantir que a ação afirmativa alcance os objetivos almejados

e não seja desvirtuada ao longo de sua implementação, entendimento este que também vendo sendo fortalecido no âmbito judicial.

A despeito dos avanços para democratização do acesso à educação, a efetivação , em sua plenitude, somente será possível com ampla união de esforços, tendo em vista o crescente número de demandas judiciais propostas por candidatos eliminados dos processos seletivos, ao passarem pela comissão julgadora de fenótipo, bem como denúncias de estudantes e das próprias instituições contra fraudes, demonstrando um descompasso entre os indiscutíveis avanços no plano jurídico e a realidade concreta da efetivação de direitos.

O Brasil ainda tem um longo caminho a percorrer até que as desigualdades existentes sejam efetivamente reduzidas, mas a Lei n. 12.711/2012 representa um significativo intento para a redução das desigualdades, buscando o fortalecimento da identidade negra e o reconhecimento pelo conjunto da sociedade para a efetivação de ações reparadoras e de valorização da população negra, com o objetivo de garantir a estes indivíduos o acesso ao ensino superior e, por sua vez, espaço na estrutura social brasileira.

Critérios adotados pelas IES públicas nos cursos de graduação da região Centro-Oeste

A autodeclaração de pretos e pardos para o ingresso via cotas, prevista no ordenamento jurídico, consiste em assinar um termo declarando que possui traços fenotípicos que o caracterizam na sociedade como do grupo racial negro. A utilização somente da autodeclaração para o acesso ao ensino superior, inicialmente, gerou dúvidas sobre a possível ocorrência de fraudes, entretanto para os defensores deste critério, o seu maior benefício é a afirmação da identidade.

Em que pese o argumento da necessidade de afirmação e valorização da identidade negra, nota-se que o número de fraudes no sistema de cotas tem se tornado cada vez maior, distorcendo a finalidade da ação afirmativa[1]. O que tem levado instituições de ensino superior públicas à adoção de critérios de verificação além da indispensável autodeclaração, com o intuito de checar a veracidade das informações prestadas na declaração.

1 Ver Agravo de Instrumento nº 0019906-29.2015.4.03.0000/MS; Rel. Des. Federal Johonsom Di Salvo; publicado em 14/03/2016.

Para o acesso dos candidatos cotistas pretos e pardos, as instituições de ensino superior públicas adotam diferentes critérios, de acordo com suas especificidades e interesses, dentre eles identificamos a constituição de uma banca avaliadora de fenótipo.

Mesmo com os avanços para a democratização do acesso à educação, tem crescido o número de fraudes e, por sua vez, de demandas judiciais propostas por candidatos eliminados do certame ao passarem, pela comissão julgadora de fenótipo, bem como denúncias de estudantes e das próprias instituições contra fraudes, que além de distorcerem o sistema de cotas, aumentam a desigualdade e o preconceito.

As interpretações equivocadas de pertencimento racial também estão no alvo das bancas julgadoras, uma vez que as alegações de ancestralidade e consanguinidade não são definidoras de direitos para que os candidatos possam figurar nas vagas reservadas aos cotistas, cabendo ao edital definir previamente os critérios orientadores para tanto, visto que o preconceito e a discriminação não têm origem em diferenças de genótipo, mas sim em elementos fenotípicos.

A Universidade de Brasília foi uma das primeiras universidades a adotar as cotas raciais, em 2004, com suporte em uma comissão que analisava a foto de candidatos para essa comprovação. Em 2007 modificou para o modelo de entrevistas, porém, abandonado em 2012, após a aprovação da Lei de Cotas, uma vez que a nova lei estabelece o critério de autodeclaração.

O critério de entrevistas foi cancelado em 2012, com a publicação da Lei de Cotas, uma vez que nesta lei não há exigência de outros métodos, bastando a autodeclaração para participar da seleção.

É importante ressaltar que quando o Supremo Tribunal Federal decidiu pela constitucionalidade das cotas, no ano de 2012, na ADPF 186, o objeto da ação era justamente o sistema da UnB. Assim, as comissões de análise de veracidade também foram discutidas naquela oportunidade.

Na ocasião, o ministro Gilmar Mendes considerou "difícil justificar a ideia do denominado tribunal racial". Enquanto para o ministro Ricardo Lewandowski, a instância é aceitável e constitucional:

> Tanto a autoidentificação, quanto a heteroidentificação, ou ambos os sistemas de seleção combinados, desde que observem, o tanto quanto possível, os critérios acima explicitados e jamais deixem de respeitar a dignidade pessoal dos candidatos, são, a meu ver, plenamente

> aceitáveis do ponto de vista constitucional. (Folha de São Paulo, publicado em 03/08/2016)

De modo geral, os ministros do STF consideram que ações afirmativas, como a política de cotas da UnB, devem ser usadas como "modelo" para outras instituições de ensino, com o objetivo de superar a desigualdade histórica entre negros e brancos.

Na UnB os candidatos devem comparecer pessoalmente frente à comissão avaliadora para terem seu fenótipo analisado, também permitindo a aferição das cotas por foto ou videoconferência. Os editais preveem e detalham os métodos de verificação a serem adotados por uma comissão deliberativa, constando quando, antes da homologação do resultado final, será a avaliação.

As ações afirmativas foram institucionalizadas no estado de Mato Grosso do Sul em 2003, com a publicação da Lei n. 2.605/2003, a qual assegurou reserva de 20% das vagas para negros no ensino superior estadual. A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS regulamentou internamente o Sistema de Cotas para Negros, por meio da Resolução COUNI-UEMS n. 243, alterada pela Resolução COUNI-UEMS n. 250/2003, que dispõe sobre a oferta das vagas em regime de cotas dos cursos de graduação da UEMS.

A partir da normativa até 2013, a UEMS utilizou a autodeclaração como critério para ingresso por meio do regime de cotas para negros. Essa situação provocou inúmeras críticas por parte do movimento negro e, também, de uma parte da comunidade acadêmica, já que muitos não negros se autodeclaravam negros e, assim, tinham acesso aos cursos de graduação.

Insatisfeitos com a situação, acadêmicos negros fizeram denúncias à procuradoria jurídica da instituição, sobre possíveis fraudes no sistema de cotas para negros, levando a instituição a adotar outros critérios para possibilitar uma forma mais justa para acesso de pretos e pardos à graduação por meio das cotas. Inserindo, dessa forma, o critério de avaliação dos traços fenotípicos dos candidatos cotistas.

A adoção de critérios para ingresso de candidatos optantes pelo regime de cotas para negros no Processo Seletivo para os Cursos de Graduação da UEMS ocorreu a partir da aprovação da Resolução CEPE-UEMS n. 1.373, de 16 de outubro de 2013.

As bancas são compostas por 3 (três) membros, sendo servidores da UEMS, membros de Neabs, associações de comunidades quilombolas, pesquisadores de outras universidades que estudam as ações afirmativas e

relações étnico-raciais. As bancas avaliam os traços fenotípicos dos candidatos, antes da realização da matrícula.

Em Mato Grosso do Sul, até pouco tempo, apenas a UEMS possuía a banca avaliadora para análise dos traços fenotípicos. Na Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD foi composta a banca avaliadora, mas na última seleção de vestibular não foi regulamentada a atuação. O Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros – NEAB tem reivindicado à reitoria o exercício da banca para o próximo vestibular.

Na UFGD a autodeclaração era considerada válida até ser contestada, caso fosse contestada era realizado procedimento para apurar se se tratava de declaração falsa. A partir do ano de 2016, foi constituída a banca avaliadora de fenótipo para averiguação dos traços fenotípicos de pretos e pardos que pretendem ingressar pela reserva de vagas, no concurso público e no vestibular, todavia a banca somente atuou no concurso público para docentes e técnicos administrativos em 2016.

As bancas, previstas nos editais, são compostas por membros que tenham características fenotípicas de preto, pardo e branco, bem como o mesmo percentual de mulheres e homens, respeitando a Orientação Normativa n. 03 de 01/08/2016 que disciplina:

> §1º As formas e critérios de verificação da veracidade da autodeclaração deverão considerar, tão somente, os aspectos fenotípicos do candidato, os quais serão verificados obrigatoriamente com a presença do candidato.
>
> §2º A comissão designada para a verificação da veracidade da autodeclaração deverá ter seus membros distribuídos por gênero, cor e, preferencialmente, naturalidade.
>
> §3º Na hipótese de constatação de declaração falsa, o candidato será eliminado do concurso sem prejuízo de outras sanções cabíveis. (Disponível em: <http://www.lex.com.br/legis_27175840>. Acesso em: 20 de abril de 2017)

Na UFGD, a análise dos traços fenotípicos do candidato é feita presencialmente, com coleta de imagens fotográficas e laudo fenotípico elaborado pelos membros da comissão por meio de reconhecimento de aspectos característicos tecnicamente sistematizados, como cor da pele, textura do cabelo, formato do nariz e lábios. Quem não é considerado preto ou pardo tem direito a recurso e será avaliado por outra banca, com membros diferentes da banca original.

Para o ingresso na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, por meio do sistema de cotas para negros, basta a autodeclaração, porém, tem analisado a possibilidade da inserção de novos critérios, discutindo sobre os mecanismos de controle para o acesso nas universidades federais para evitar fraudes no sistema.

A Pró-Reitora de Assunto Estudantil, Ana Rita Barbieri, defende a mudança de cultura na UFMS, asseverando que o trabalho da Pró-Reitoria tem como foco a superação das desigualdades a partir do aprimoramento das dimensões jurídicas e materiais que norteiam a questão das políticas de igualdade racial. Com o seguinte argumento:

> Precisamos de uma mudança na dimensão jurídica. E, neste ponto, estamos bem avançados, com algumas definições que precisam ser trabalhadas, como o critério de verificação das cotas, para que tenhamos meios objetivos para avaliar o processo. Precisamos, em seguida, mudar a dimensão material, que é oferecer condições para que esse aluno cotista entre e permaneça na Universidade. É neste ponto que vem a terceira mudança, na dimensão cultural, que é a mais difícil, pois implica no reconhecimento das pessoas como iguais. Isso só ocorre quando temos o suporte das dimensões jurídica e material, promovendo um clima integração das pessoas diferentes. (UFMS, 2017)

A Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT tem adotado ações para manutenção e aperfeiçoamento de programa que tem o cunho de evitar que fraudes aconteçam. O sistema de cotas existe na instituição há mais de uma década. As condições para que estudantes ingressem na universidade constam em legislação específica, sendo uma dessas a autodeclaração do grupo racial a que pertence.

A Universidade Estadual de Goiás – UEG, desde 2005, abre suas portas para estudantes historicamente marginalizados pelo ensino superior. Já beneficiou mais de 20 mil estudantes por meio do sistema de cotas, previsto na Lei Estadual n. 14.832/2004. O Núcleo de Seleção da UEG tem como critério a realização de entrevista com os candidatos. A entrevista é obrigatória para o processo de matrícula a todos os candidatos aprovados que não possuem documento de registro público que atribua a eles categoria racial negra.

Para concorrer às vagas reservadas ao sistema de cotas, na UEG, o candidato deve marcar no formulário de inscrição a opção de cota na qual se enquadra. O candidato que fizer opção pelo sistema de cotas, participa da classificação do processo seletivo concorrendo, primeiro, às vagas do sistema

universal e, depois, às vagas reservadas ao sistema de cotas. Foi criada a Comissão Permanente de Acompanhamento e de Avaliação da Implementação da Política de Cotas da Universidade Estadual de Goiás (CAPC), que tem como finalidade acompanhar, orientar e decidir sobre assuntos relacionados às vagas destinadas ao sistema de cotas na UEG. O candidato ao sistema de cotas pode solicitar a avaliação da comissão, que julga sobre o enquadramento ou não no sistema de cotas e emite parecer decisório. Todavia, o parecer de qualificação da comissão tem equivalência e pode ser substituído pelo documento de registro público expedido pelo Cartório de Registros de Títulos e Documentos.

Tribunais Superiores têm afirmado não agir com arbitrariedade a banca examinadora ao adotar o critério de fenótipo, uma vez que se trata da manifestação visível ou detectável, ou seja, a avaliação depende da aparência do candidato para confirmar a sua concorrência como cotista. Nesse sentido foi o entendimento do Tribunal Regional Federal da 3ª Região:

> Candidata autodeclarada parda. Condição necessária, mas não suficiente, para concorrer às vagas reservadas aos cotistas de cor negra/parda. Previsão no edital que a autodeclaração seria confirmada por uma banca julgadora segundo o critério do fenótipo, que é a manifestação visível ou detectável da constituição genética de um determinado indivíduo. Impossibilidade de o judiciário se sobrepor ao critério que se reserva à banca examinadora que, em decisão unânime, concluiu que a candidata não apresentava traço fenótipo de negro/pardo. (TRF 3 - AI nº 0019906-29.2015.4.03.0000/MS; Rel. Des. Federal Johonsom Di Salvo; publicado em 14.03.2016)

É certo que a conclusão da comissão avaliadora não pode ser arbitrária, mas possui um traço ponderável de subjetividade que é próprio do critério do fenótipo, que deve estar determinado no edital.

Os Tribunais Superiores favoráveis à legalidade do critério de fenótipo têm baseado suas decisões no entendimento do Supremo Tribunal Federal, que considera constitucional a política de cotas e ressalvou o não cabimento de revisão judicial de critério subjetivo de resultado de prova, que originariamente cabe à banca (AI 80.5328 AgR; Rel. Min. Cármen Lúcia; publicado em 10.10.2012).

Dessa forma, para se considerar dentro da legalidade, o procedimento adotado pelas comissões avaliadoras deve estar de acordo com as seguintes orientações: (a) autodeclaração pelo candidato no ato da inscrição; (b) realização da sessão de fotografias; (c) julgamento pela comissão especializada

por fenótipo e não por ascendência - entrevista de confirmação da autodeclaração como negro; e (d) possibilidade de recurso pelo candidato, segundo decisão proferida pelo Supremo Tribunal Federal na ADPF 186.

Considerações finais

Inferiorizar o negro por meio da subalternização de sua cultura, do fenótipo e dos saberes, afeta o imaginário social e, consequentemente, a negação da identidade negra. As ações afirmativas são importantes mecanismos para o reconhecimento da existência do racismo e para a busca de ressignificação da identidade negra. Contudo, apesar das políticas públicas de promoção da igualdade racial e ações afirmativas, em curso há mais de uma década, as disparidades ocorrem em todos os níveis de educação e acentuam-se na educação superior.

Aponta McLaren (2000, p. 123), que a democratização do acesso à educação superior possibilita a presença de diferentes sujeitos e culturas na universidade e colocam à educação o desafio de formar sujeitos-cidadãos conscientes da necessária relação intercultural que favoreça aos sujeitos a se reconhecerem heterogêneos.

A afirmação da identidade negra pode se constituir em estratégia que favorecerá a permanência e êxito acadêmico, para tanto, cabe às instituições de ensino identificar, pleitear como tarefa pública e coletiva, a efetiva inserção institucional do aluno, principalmente aquele que pertence a grupos que originalmente não estavam representados no ensino superior. (HERINGER, 2013, p. 93).

Nesse ínterim, as políticas afirmativas legitimam o acesso de pretos e pardos ao espaço historicamente ocupado por grupos dominantes. A manutenção de banca examinadora de fenótipo é um mecanismo que contribui para garantir que a proposta de lei de garantir o acesso de negros à educação superior se efetive. Além da identificação do pertencimento racial declarado pelo candidato, a banca possui um potencial de afirmação ou de ressignificação da identidade negra, ao possibilitar um espaço de diálogo com os candidatos, no sentido de apontar que os conflitos apresentados pelos mesmos para se afirmarem como pretos ou pardos, é resultante de um processo de negação e de invisibilidade da população negra no Brasil.

A imposição do padrão branco europeu dominante naturalizou a inferioridade da classe dominada, e, embora a população negra represente mais de 97 milhões de habitantes no Brasil, seus traços fenotípicos, seus

atributos mentais e culturais são intencionalmente negados pela lógica etnocêntrica.

Para Quijano (2005, p. 239), "é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. […] tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos".

Sabemos que o sistema de ingresso de candidatos pretos e pardos na educação superior é apenas o princípio das políticas de ações afirmativas, pois não garante a permanência. A maioria das ações afirmativas em curso atende de forma pontual os desafios para democratizar o acesso à educação superior, mas somente uma política articulada com as políticas culturais e de respeito às diferenças será capaz de reduzir a imposição histórica do eurocentrismo.

O Estado Brasileiro precisa ampliar as ações afirmativas em curso, que tem o objetivo de promover a redução das desigualdades raciais, aumentando a participação da população preta e parda nas esferas de decisão, buscando aumentar a sua representação e voz. Eliminar as consequências do preconceito e promover a justiça em favor de indivíduos negros ainda é um desafio.

Referências

BACKES, J. L. Articulando raça e classe: efeitos para a construção da identidade afrodescendente. **Educ. Soc.,** Campinas, vol. 27, n. 95, p. 429-443, maio/ago., 2006. Disponível em<http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em abr. de 2017.

BOURDIEU, P. A gênese dos conceitos de habitus e de campo. In: BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Lisboa: Difel, 1989. p. 59-73.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em abr. de 2017.

_____. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012** *(Lei de Cotas).* Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em abr. de 2017.

_____. **Orientação Normativa** *n. 03* de 01/08/2016. Disponível em:<http://www.lex.com.br/legis_27175840>. Acesso em abr. de 2017.

_____. **Tribunal Regional Federal da 3ª Região**. Agravo de Instrumento nº 0019906-29.2015.4.03.0000/MS. Disponível em: <http://web.trf3.jus.br/acordaos/Acordao/BuscarDocumentoGedpro/4985921>. Acesso em abr. de 2017.

COSTA, M**. Comissão federal para avaliar negros cotistas é questionada por advogados**. Disponível em:<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/08/1798304-polemico-grupo-para-analisar-autodeclaracao-foi-extinto-na-unb.shtml>. Acesso em abr. de 2017.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA**. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por. pdf>. Acesso em abr. de 2017.

FERREIRA, R. F. **Afro-descendente**: identidade em construção**.** Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

_____. FERREIRA, R. **Análise das principais políticas de inclusão de estudantes negros no ensino superior no Brasil no período de 2001 a 2008.** In: PAULA, M., HERINGER, R. (Org.). Caminhos Convergentes - Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich BöllStiftung&Actionaid Brasil, 2009, p. 137-194.

HALL, S. **Da diáspora:** identidades e mediações culturais**.** Belo Horizonte: UFMG, 2003a.

HERINGER, R**. O próximo passo:** As políticas de permanência na universidade pública. In: PAIVA, A. R. *Ação afirmativa em questão*: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França. Rio de Janeiro; Pallas, 2013.

MARQUES, E. P. S.; BRITO, I. A. M. **A Banca Examinadora de Fenótipo para o Acesso à Educação Superior na UEMS***:* um mecanismo para garantia de direitos. Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados-MS, 2015.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo Crítico.** São Paulo: Cortez, 2000.

MUNANGA, K. **Identidade, cidadania e democracia:** algumas reflexões sobre os discursos antirracistas no Brasil. In: SPINK, Mary Jane Paris (Org.) A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil:** Identidade Nacional Versus Identidade Negra. Petrópolis: Vozes, 1999.

OSORIO, R.G. **A classificação de cor ou raça do IBGE revisitada**. IBGE: Rio de Janeiro, 2013, p. 88. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv63405.pdf>. Acesso em abr. de 2017.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In:

_____. **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires, Argentina: CLASCO, Consejo Latinoamericano

de CienciasSociales, 2005, p. 227-278. Disponível em: <http://biblioteca.clasco.edu.ar/gsdl/collect/index/assoc/D1207.dir/12_Quijano.pdf>. Acesso em abr. de 2017.

SOUZA, M. C.; SANTANA, J. M. A. M. P. **O direito à educação no ordenamento constitucional brasileiro**. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XIII, n. 74, mar 2010. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=7368>. Acesso em abr. de 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **UFMS recebe visita da Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial para Debater Cotas**. Disponível em: <https://www.UFMS.br/UFMS-recebe-visita-da-secretaria-nacional-de-politicas-de-promocao-da-igualdade-racial-para-debater-cotas/> Acesso em abr. de 2017.

A permanência na educação superior, os índices de sucesso e as medidas adotadas para sua melhoria

Douglas Ehle Nodari
Elizeth Gonzaga dos Santos Lima

Resumo: Analisa a permanência na Educação Superior a partir de dados relativos aos ingressantes e concluintes. Objetivou levantar índices de permanência na Educação Superior e as medidas adotadas para melhoria. Caracteriza-se como pesquisa descritiva, na perspectiva quanti-qualitativa. A coleta de dados realizou-se por meio da pesquisa bibliográfica e da análise documental. A permanência está relacionada ao ingresso e sucesso dos estudantes na Educação Superior. As causas da evasão são muitas, entre elas muitos estudos, destacam: falta de orientação vocacional, necessidade de trabalhar, interação com a instituição, formação anterior e atual, desprestígio da profissão e repetência. Os índices de sucesso vêm caindo, 1991-2000 (55,5%), 2001-2010 (49,1%). Entre algumas medidas no sentido da elevação desses índices estão: FIES, Prouni, Educação à Distância, Reuni, PNAES, ENEM/SISU, Política de Ações Afirmativas, política de bolsas e expansão da ES noturna. Os índices de permanência têm oscilado no período 1990-2014, com tendência de queda se considerar todo o período. Na contra mão, observamos a ampliação de ações, políticas e programas destinados à permanência na Educação Superior. Portanto há que se desenvolver estudos mais aprofundados para apontar os motivos dessa divergência.

Palavras-chave: Acesso e permanência; Educação Superior, Sucesso acadêmico; Conclusão.

O acesso e permanência na Educação Superior (ES), no Brasil, ainda não chegou a contemplar todos os interessados, mas nos últimos 20 anos, se nota políticas públicas voltadas a amenizar essa situação, principalmente voltadas ao ingresso, via expansão no número de Instituições de Educação Superior (IES), de vagas e de matrículas.

Para Zago (2006, p. 228) "a ampliação do número de vagas foi considerável nos últimos anos". Mas, essa ampliação não tem expressado na mesma proporção, crescimento no número de conclusões, parte dos estudantes

que ingressam na ES acabam abandonando seus estudos, principalmente durante os primeiros semestres.

Silva e Veloso (2013), também nos propõem que apenas ingressar não garante a efetiva continuidade dos estudos, a vivência acadêmica e, muito menos, a conclusão do curso de graduação e não sinaliza o desenvolvimento sequencial e bem sucedido dos semestres/disciplinas.

O abandono tem se tornado um dos principais problemas enfrentados no campo educacional na atualidade, devido às altas taxas de evasão registradas na ES no Brasil. Para Baggi (2010, p. 13) "a evasão é um fenômeno social complexo, definido como a interrupção nos ciclos de estudos". Diretamente relacionado ao avanço da evasão, observamos a retração nos índices de permanência com sucesso e posterior conclusão.

Nesse contexto, analisamos a permanência na Educação Superior a partir dos dados relativos aos ingressos e conclusões. Com base nessa definição, objetivamos levantar os índices de permanência na ES e analisá-los à luz das medidas adotadas para sua melhoria. A partir desse, traçamos como caminho metodológico a pesquisa descritiva, na perspectiva quanti-qualitativa, com coleta de dados realizada por meio da pesquisa bibliográfica e da análise documental (busca de informações em documentos e banco de dados).

A permanência e a evasão na educação superior

A evasão na ES possui muitos motivos, mas entre eles persistem as mesmas questões relacionadas às dificuldades no ingresso. São recorrentes as dificuldades em acompanhar os conteúdos dos cursos, provenientes, principalmente, de uma formação básica insuficiente, dificuldades financeiras para manter-se nas IES públicas ou privadas, pelo custo das mensalidades nas particulares ou pelos gastos com moradia, transporte, alimentação e materiais escolares nas públicas.

A evasão dos estudantes afeta todo o campo educacional, mas ganha maiores proporções nas IES. É um fenômeno complexo que nos últimos anos tem sido objeto de muitos estudos e análises. Esses estudos apontam que o fenômeno possui abrangência universal e apresentam homogeneidade no comportamento em algumas áreas do saber, mesmo em diferentes países e em instituições com estudantes provenientes de diversificadas situações sócio-econômico-culturais (BRASIL, 1997).

O conceito de evasão possui interpretações diferentes e que estão relacionadas a contextos que levam em conta a permanência dos estudantes nos cursos de graduação, nas IES e no sistema de ensino, onde tenha ingressado inicialmente. Mas, na ES pode ser interpretada, como a não permanência do estudante até o término do curso de graduação.

O MEC, por meio da Comissão Especial de Estudos Sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, apresenta três distinções na definição da evasão na ES: evasão do curso ao qual ingressou inicialmente (desligamento, abandono, desistência, transferência, reprovação), evasão da instituição (desligamento da IES) e evasão do sistema (abandono definitivo ou temporário da ES).

A evasão tem avançado nos últimos anos e assim, se mostra um grande desafio para a ES para os próximos anos. Pois, ao mesmo tempo em que aumenta o número de ingressantes, os índices de conclusão vêm caindo, como podemos visualizar na tabela 1, extraída do relatório de um estudo realizado pela Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, que incluíam informações de 53 IES públicas federais dos anos de 1992, 1993 e 1994.

Tabela 1: Índices de conclusão, retenção e evasão na Educação Superior no Brasil (1997)

Áreas do Conhecimento	Conclusão (%)	Retenção (%)	Evasão (%)
Ciências Exatas e da Terra	27,72	13,27	59,00
Linguística, Letras e Artes	38,59	11,50	49,91
Ciências Humanas	44,12	9,88	46,00
Ciências Biológicas	42,36	12,44	45,20
Engenharias	47,85	8,16	43,99
Ciências Sociais e Aplicadas	55,50	11,97	37,13
Ciências Agrárias	64,68	5,06	30,27
Ciências da Saúde	70,90	6,53	22,56
Média	**49,71**	**9,84**	40,45

Fonte: Adaptada pelo autor a partir de Brasil (1997, p. 27).

Esses dados levavam em conta apenas Instituições Federais de Educação Superior (IFES), mas nos apresenta um panorama dos índices de sucesso na rede federal naquele período. Preocupação que deve ser reforçada diante dos baixos índices de conclusão registrados, que na ES considerando todas as IFES pesquisadas ficou em 49,71%.

Se na década de 1990 a situação era essa, valendo-nos de dados mais atuais podemos apontar o recente panorama. Utilizando os dados dos ingressantes e concluintes de todo o sistema de ES no período de 1991-2015, a partir dos dados dos Censos da Educação Superior do Inep, elaboramos a tabela 2, organizada e atualizada com base na tabela desenvolvida por Ristoff (2013), em que o autor realiza comparação por geração completa (número de ingressantes em um ano e o de concluintes quatro anos mais tarde).

Tabela 2: Comparação entre o número de ingressantes e de concluintes por geração nos cursos de graduação no Brasil (1991-2015)

Ano	Ingressantes		Ano	Concluintes		**Índice de Sucesso**	
	Anual	**Acumulado**		**Anual**	**Acumulado**	**Anual**	**Acumulado**
1991	447.929	447.929	1994	245.887	245.887	54,9%	54,9%
1992	433.047	880.976	1995	254.401	500.288	58,7%	56,8%
1993	463.604	1.344.580	1996	260.224	760.512	56,1%	56,6%
1994	492.924	1.837.504	1997	274.384	1.034.896	55,7%	56,3%
1995	533.688	2.371.192	1998	300.761	1.335.657	56,4%	56,3%
1996	539.975	2.911.167	1999	325.194	1.660.851	60,2%	57,1%
1997	658.337	3.569.504	2000	352.305	2.013.156	53,5%	56,4%
1998	728.442	4.297.946	2001	396.119	2.409.275	54,4%	56,1%
1999	866.608	5.164.554	2002	467.972	2.877.247	54,0%	55,7%
2000	1.041.037	6.205.591	2003	532.228	3.409.475	51,1%	54,9%
2001	1.043.308	7.248.899	2004	633.363	4.042.838	60,7%	55,8%
2002	1.431.893	8.680.792	2005	730.484	4.773.322	51,0%	55,0%
2003	1.554.664	10.235.456	2006	762.633	5.535.955	49,1%	54,1%

Ano	Ingressantes		Ano	Concluintes		**Índice de Sucesso**	
	Anual	**Acumulado**		**Anual**	**Acumulado**	**Anual**	**Acumulado**
2004	1.646.414	11.881.870	2007	786.611	6.322.566	47,8%	53,2%
2005	1.805.102	13.686.972	2008	870.386	7.192.952	48,2%	52,6%
2006	1.965.314	15.652.286	2009	959.197	8.152.149	48,8%	52,1%
2007	2.138.241	17.790.527	2010	973.839	9.125.988	45,5%	51,3%
2008	2.336.899	20.127.426	2011	1.016.713	10.142.701	43,5%	50,4%
2009	2.065.082	22.192.508	2012	1.050.413	11.193.114	50,9%	50,4%
2010	2.182.229	24.374.737	2013	991.010	12.184.124	45,4%	50,0%
2011	2.346.695	26.721.432	2014	1.027.092	13.211.216	43,8%	49,5%
2012	2.747.089	29.468.521	2015	1.150.067	14.361.283	41,9%	48,7%

Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos dados dos Censos da Educação Superior (INEP, 1980-2015).

A partir desses dados, concluímos que no período histórico em tela, os índices de sucesso da ES no Brasil têm oscilado se considerarmos cada geração, com tendência de queda com o passar dos anos, que pode ser observada, se tomarmos como base os índices de sucesso acumulado. Os índices que estavam entre 55 e 57% até a geração 2002-2005 passaram a cair e chegaram ao menor índice (48,7%) na geração 2012-2015.No acumulado, a geração 1996-1999 registrou o maior índice de sucesso com 57,1% e a última geração apresentou o menor com 48,7%.

Ao analisar o problema apenas pelo viés quantitativo, não percebemos as suas reais implicações. A Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras considera:

> Ao afirmar-se, por outro lado, a complexidade do fenômeno, pretende-se destacar uma assertiva também presente nos trabalhos citados: a de que os estudos sobre evasão - principalmente aqueles que apresentam como resultados parciais ou conclusivos tão somente índices quantitativos - devem ser subsidiados por informações que o qualifiquem efetivamente, contribuindo, portanto, para melhor entendimento do significado do fenômeno analisado (BRASIL, 1997, p. 18).

Para Luchmann (2007), as causas da evasão na ES são múltiplas e variadas e faz-se prioritário identificá-las para que sirvam de subsídios para elaboração e implantação de ações e alternativas de combate, a fim de acelerar a melhoria das condições de permanência e diminuição desse quadro.

A partir do conhecimento dessas causas, Silva Filho (2009, p. 16), registra:

> Dentre os motivos alegados para a ocorrência do fenômeno da evasão, alguns autores, para facilitar o entendimento, separam em três grandes grupos: aqueles que se relacionam ao próprio estudante e suas escolhas; os relacionados ao curso e/ou instituição; os relacionados a fatores socioculturais e econômicos externos.

Para Silva Filho (2009, p. 16-21), o fenômeno da evasão não segue um padrão entre instituições, nem mesmo entre cursos ou grupos de estudantes, mas complementa que podem guardar alguma associação. Ele lista algumas das causas, entre elas:

- **Falta de orientação vocacional** – "a falta de orientação no Ensino Médio, e até mesmo a pouca idade, levam o estudante a desistir de uma carreira e tentar outra logo que tem consciência de que aquele curso não tem afinidade com suas habilidades";
- **Trabalho** – "a dificuldade de conciliação entre trabalho e estudo é outro problema que afeta tanto os estudantes de instituições públicas [...] como particulares";
- ***Habitus*** – "conjunto de situações vividas no seu grupo social, que o impedem de ter aspirações que o elevem na escala social, não vendo no curso superior uma possibilidade de mudança de vida para melhor";
- **Interação com a instituição** – "considera importante a interação do aluno com docentes, colegas e servidores da instituição como determinante para a permanência dele [...] essas boas relações vão refletir no aproveitamento estudantil";
- **Formação secundária** – "o aluno está acostumado a um processo bem diferente do adotado na universidade";
- **Currículo** – "atualização de currículo como medida para reduzir a evasão discente";

- **Desprestígio da profissão** – "algumas profissões [...] são marcadas por falta de prestígio social, oferta de baixos salários, levando a pouca demanda no vestibular e com estudantes mais propensos a desistir da carreira";
- **Repetência** – "a reprovação em disciplinas vem agravar o processo, que pode finalizar com a evasão do discente em busca de outro curso mais adequado, quando possível, ou mesmo para trabalhar, ou para outra instituição".

Assim, considerando que os motivos que influenciam no fenômeno da evasão e o consequente insucesso dos estudantes na ES podem ser estudados e identificados, concluímos que ações e programas podem ser desenvolvidos por parte do governo ou dirigentes das instituições para diminuição da evasão a índices aceitáveis.

Medidas para melhoria nos índices de permanência na educação superior

Estudos relacionados à evasão vêm sendo desenvolvidos a mais de quatro décadas. As causas e os motivos já são de conhecimento dos governos e dos dirigentes das instituições, que vêm trabalhando com ações, políticas e programas voltados àmelhoria nos índices de permanência na ES.

O Governo Federal, por exemplo, procurou por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - Reuni (Lei nº. 6.096/2007) "criar condições para a ampliação do acesso e da permanência na Educação Superior". Entre as suas diretrizes está previsto "I – redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento das vagas e ingresso, especialmente no período noturno;" (BRASIL, 2007).

Algumas dessas ações, programas e políticas públicas voltadas direta ou indiretamente à permanência dos estudantes na ES serão apresentadas na sequência. Entre elas destacamos o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - Fies, o Programa Universidade para Todos - Prouni, a Educação à Distância por meio da UAB, o Reuni, o PNAES, o Novo Enem/ Sisu, a Política de Ações Afirmativas, política de bolsas e a expansão da ES noturnas.

O Fies (Lei nº. 10.260/2001) é um programa "destinado à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva" e visa garantir o acesso a um curso de graduação, a estudantes que não teriam condições financeiras de arcar com os custos de sua formação nas universidades privadas (BRASIL, 2001).

Por meio do Fies, o estudante pode financiar "até 100% (cem por cento) dos encargos educacionais cobrados dos estudantes por parte das instituições". A carência para o início do pagamento desse financiamento será "de 18 (dezoito) meses contados a partir do mês imediatamente subsequente ao da conclusão do curso" (BRASIL, 2001).

Tabela 3: Contratos formalizados pelo FIES (2009-2015).

Ano	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Nº. Contratos	32.594	76.165	154.250	377.780	559.905	732.243	287.367

Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos dados do Relatório de Gestão do Exercício 2015 (BRASIL, 2016).

Essa alocação de recursos públicos, segundo Piacentini (2012, p. 9-10), tem "o objetivo de aumentar o número de estudantes de camadas sociais menos favorecidas adentrando no ensino superior", mas esse investimento teve como efeito "o pressuposto fundamental de que a ampliação da oferta tem como eixo o setor privado" e contribuiu ainda mais para o crescimento das matrículas nas IES privadas, que contribuíram tanto para suprir as suas vagas ociosas quanto para ampliar a parcela dos jovens que conquistam o acesso a ES.

Cumulativamente aos financiamentos do Fies, os estudantes ainda podem utilizar as bolsas parciais do Prouni (Lei nº. 11.096/2005), sendo que um estudante pode utilizar uma bolsa parcial de 50% ou 25% do Prouni e financiar o restante da mensalidade através do Fies.

O Prouni nasceu em 2005 e foi concebido para ser um dos pilares da nova democratização da ES. Destinava-se à "concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% ou de 25% para estudantes de cursos de graduação e sequências de formação específica, em instituições privadas de ensino superior" (BRASIL, 2005).

Para Luchmann (2007, p. 57):

> O Prouni é uma forma de o governo aumentar o número de alunos estudando gratuitamente como se estivessem em universidades públicas, mas sem utilizar-se da estrutura pública, o que naturalmente lhe custa muito menos do que construir novas universidades públicas,

pois não incidem em gastos como pessoal administrativo, encargos trabalhistas com professores, manutenção da estrutura, etc.

Contudo, a importância do Prouni pode ser expressa em relação ao número de bolsas concedidas desde que foi concebido em 2005, como apresentamos na tabela 4. Os ingressos por meio das bolsas (integrais e parciais) no ano de 2015 corresponderam a 11,3% do número total de ingressantes na ES e a 13,8% dos ingressos nas IES privadas (INEP, 1980-2015; BRASIL, 2017).

Tabela 4: Bolsas concedidas pelo Prouni (2005-2016)

Ano	Total	Integral	%	Parcial	%
2005	112.275	71.905	64,0	40.370	36,0
2006	138.668	98.698	71,2	39.970	28,8
2007	163.854	97.631	59,6	66.223	40,4
2008	225.005	99.495	44,2	125.510	55,8
2009	247.643	153.126	61,8	94.517	38,2
2010	241.273	125.922	52,2	115.351	47,8
2011	254.598	129.672	50,9	124.926	49,1
2012	284.622	150.870	53,0	133.752	47,0
2013	252.374	164.379	65,1	87.995	34,9
2014	306.726	205.237	66,9	101.489	33,1
2015	329.117	204.587	62,2	124.530	37,8
2016	329.180	166.603	50,6	162.577	49,4
Total	2.885.335	1.668.125	57,8	1.217.210	42,2

Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos dados dosQuadros Informativos do Prouni (BRASIL, 2017).

O Prouni, por meio de suas bolsas, expande o acesso à ES a estudantes que não precisam pagar por isso. Mas, além do acesso, também proporciona o incentivo à permanência, fazendo-o de duas formas. Uma, por meio das próprias bolsas que evitam a evasão de estudantes que não conseguiriam continuar pagando pelos estudos nas IES privadas. Outra, através da Bolsa Permanência (Portaria nº. 389/2013), que poderia ser paga aos estudantes cumulativamente a outras modalidades de bolsas.

A Bolsa Permanência tem por objetivos e finalidades:

> Art. 3º...
>
> I - viabilizar a permanência, no curso de graduação, de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em especial os indígenas e quilombolas;
>
> Art. 4º A Bolsa Permanência é um auxílio financeiro que tem por finalidade minimizar as desigualdades sociais, étnico-raciais e contribuir para permanência e diplomação dos estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica. (BRASIL, 2013).

Assim, a Bolsa Permanência aliada ao Prouni se mostram programas que contribuem para o acesso e permanência, pois ampliam as vagas e os ingressos na ES e possibilitam que estudantes que não acessam as IES públicas e que não possuem condições financeiras para pagar uma graduação nas IES privadas possam acessar as IES privadas por meio das bolsas.

Outro caminho adotado para a ampliação das vagas, dos ingressos e do número de matriculados na ES foi a Educação à Distância (EAD). Ela surge como importante estratégia para favorecer o acesso e permanência na ES, por interiorizar as vagas e facilitar o ingresso aos estudantes , anteriormente , não poderiam acessá-la devido a não cobertura de cursos presenciais em suas cidades e possibilita a estudantes que por diferentes motivos não poderiam frequentar cursos presenciais, pois, na EAD, a tecnologia da informação possibilita aos estudantes gerenciar melhor o tempo e estudar de qualquer lugar, por meio da internet.

A EAD no Brasil tem como marco legal o Art. 80 da LDB (Lei 9.394/1996), mas sua regulamentação só ocorreu no ano de 1998 por meio do Decreto nº. 2.494/1998. A partir dessa previsão legal, começaram a se expandir os cursos EAD, mas a adoção de um sistema organizado por parte do Governo Federal só se deu via Universidade Aberta do Brasil - UAB (Decreto nº. 5.800/2006). Esse Sistema visava desenvolver um sistema nacional de ES na modalidade à distância em cooperação com IES, Estados e Municípios, nos moldes do que já existia nos Estados Unidos e em alguns países europeus.

A partir da tabela 5 na sequência, percebemos que a expansão da EAD no Brasil ocorreu de forma acelerada, crescimento no número de ingressantes e no número de matrículas em uma década (2003-2013), da ordem de 3500% e 2200%, respectivamente. Mas, esse expressivo crescimento ocorreu em grande medida via iniciativa privada, que em 2013 respondeu por 93% dos

ingressos e 87% das matrículas. Esses índices da ES via EAD nas IES privadas estão acima dos registrados na ES como um todo e refletem a visão, por parte de alguns grupos educacionais, da mercantilização da ES e dos cursos de graduação como produtos destinados à geração de lucros.

Tabela 5: Ingressos e matrículas via Educação à Distância nos cursos de graduação no Brasil (2003-2013)

Ano	Situação	Total	Público	Privado
2003	Ingressos	14.233	3.716	10.517
	Matrículas	49.911	39.804	10.107
2008	Ingressos	463.093	185.859	277.234
	Matrículas	727.961	278.988	448.973
2013	Ingressos	515.405	36.906	478.499
	Matrículas	1.153.572	154.553	999.019

Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos dados dos Censos da Educação Superior (INEP, 1980-2015).

Um ano mais tarde (2007), surgiu outro programa que trouxe muitas contribuições para a permanência na Educação Superior. O Reuni (Decreto nº. 6.096/2007), implantado como parte das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), idealizado "com o objetivo de criar condições para ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais".

Silva (2012, p. 47-48), vê o Reuni como reflexo no sistema educacional de parte da reforma gerencial do estado. Nesse contexto, houve para o autor "reformas educacionais no intuito de se adequar às novas formas de gestão em que haveria controle de gastos, mais eficiência, produtividade, qualidade, inovação e flexibilidade". Mas, para o autor, apesar dessa crítica ao programa:

> Mesmo entendendo essa visão crítica desse programa do governo, acreditamos que o Reuni trouxe benfeitorias para as instituições federais, em diversos aspectos, como a expansão das universidades, melhoria da estrutura física, inovação pedagógica e ainda, na perspectiva de políticas, não só de acesso, mas de permanência do estudante dentro da universidade.

Para Piacentini (2012), esse programa possuía entre seus objetivos alguns equívocos, pois ao mesmo tempo em que estabelecia a meta de reduzir a evasão para 10% até 2012, também propunha elevar o índice da relação professor/aluno, de 1/10 para 1/18, resultando na precarização do trabalho docente, que poderia trazer problemas relativos à permanência/evasão nos cursos e ainda comprometer a qualidade do ensino.

Apesar de alguns questionamentos, o Reuni contribuiu significativamente para a expansão e a interiorização da oferta de vagas nas IFES. Segundo Ristoff (2013), em 2003 as IFES contavam com 148 *campi* e atendia a 114 municípios. Em 2014 esse número subiu para 321 *campi* com 275 municípios atendidos. Crescimento da ordem de 117% no número de *campi* e de 141% no número de municípios atendidos. O incremento no número de vagas na rede federal também foi expressivo, passou de 121.455 em 2003 para 321.398 em 2013, crescimento de 165%. No período de 2003 a 2014 também foram criadas 18 novas universidades federais, passando de 45 em 2003 para 63 em 2014.

O Plano Nacional de Assistência Estudantil - PNAES (Portaria Normativa nº. 39/2007, Decreto nº. 7.234/2010), se configura como política pública destinada a promover a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade social nas IFES e viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes. Inclui assistência moradia, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico, etc. Esse programa tem com finalidade:

> Art. 1º [...] ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal.
>
> Art. 2º São objetivos do PNAES:
>
> I – 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 evasão e retenção; e
>
> IV – contribuir para a inclusão social pela educação. (BRASIL, 2010).

A importância desse programa na ES pode ser evidenciada a partir dos dados abaixo relativos ao montante de recursos e número de estudantes beneficiados.

Tabela 6: Destinação de recursos e número de benefícios concedidos pelo PNAES (2008-2014)

Ano	Recursos Destinados	Número de Benefícios	R$ por Benefício
2008	R$ 101,2 milhões	198.226	R$ 510,53
2009	R$ 197,0 milhões	408.500	R$ 482,25
2010	R$ 305,7 milhões	734.260	R$ 416,34
2011	R$ 395,2 milhões	1.078.088	R$ 366,75
2012	R$ 503,8 milhões	1.096.780	R$ 459,34
2013	R$ 603,8 milhões	1.400.000	R$ 431,29
2014	R$ 742,7 milhões	---	---
Total	**R$ 2,85 bilhões**	**4.915.854**	---

Fonte: Elaborada pelo autor a partir de Brasil (2012, p. 21-22).

Na tabela 6 observamos que o montante total de recursos destinado ao programa no período de sete anos chegou a R$ 2,85 bilhões, crescimento de 634%, se comparados os anos de 2008 e 2014. O número total de benefícios no período foi de mais de 4,9 milhões, com crescimento de mais de 600% no período 2008-2013.

O Exame Nacional do Ensino Médio foi instituído pela Portaria MEC nº. 438/ 1998 serviu, inicialmente, para os estudantes serem avaliados ao término do Ensino Médio, mas em 2009, com a implantação do novo Enem, quando esse exame foi incluído como critério de seleção para acesso às bolsas do Prouni, passou a ganhar destaque no cenário nacional. Em 2009 as notas obtidas no Enem também passaram a ser utilizadas pelo Sisu, sistema base, utilizado como critério de seleção para as bolsas do Prouni e para acesso a algumas universidades públicas e privadas.

A adoção do Enem/Sisu como forma de seleção para o acesso a ES contribui para a democratização do ingresso, pois centraliza num único processo seletivo o ingresso em muitas IES públicas. Essa centralização elimina os custos dos estudantes na realização de vários vestibulares em várias cidades e/ou estados (a descentralização favorecia mais aos candidatos de maior poder aquisitivo).

Possibilitou maior controle das isenções do pagamento das taxas de inscrição, que passaram a ser concedidas aos que realmente necessitavam. Ampliou a cobertura dos municípios de realização da prova, os estudantes

passaram a realizar as provas na sua cidade. Em 2011 a prova do Enem foi realizada em 1599 cidades. Em 2010 contava com 51 IES participantes, oferecendo 47.913 vagas e em 2011 esse número passou para 83 IES participantes, oferecendo 83.125 vagas.

No entanto, da mesma forma que o Enem/Sisu oportuniza aos estudantes que tiveram uma formação básica deficiente, a realização das provas e o ingresso em qualquer curso de graduação do Brasil, por ser um processo seletivo nacional, ele também oportuniza aos estudantes com uma preparação prévia de melhor qualidade. Essa situação acaba reforçando a seletividade nos públicos que frequentam os cursos de graduação, principalmente, os de maior prestígio social/ mais concorridos.

No ingresso por meio do Enem/Sisu está prevista a reserva de vagas e essa leva em consideração critérios socioeconômicos e étnicos. Entre esses, está inserida a Política de Ações Afirmativas (Lei nº. 12.711/2012), que prevê a reserva de vagas a partir de critérios étnico-raciais.

A Política de Ações Afirmativas tomou maior proporção a nível federal em 2004, quando começou a tramitar o Projeto de Lei nº. 3.627/2004, que só veio a ser sancionado em 2012. Mas, mesmo antes do marco legal federal, já vinha sendo utilizada em algumas universidades desde 2004, como foi o caso da Universidade de Brasília (UnB).

A Política de Ações Afirmativas favorece o acesso na ES a estudantes que não tiveram acesso à educação básica de qualidade, principalmente, nos cursos de maior prestígio social e mais concorridos. Mas, essa política, desenvolvida de forma isolada, de ações que ofereçam condições para a permanência desses estudantes, contribui apenas para o ingresso desses, que caso não possuam uma formação básica de qualidade e/ou condições econômicas de se manterem nos cursos, acabam evadindo ou ficando retidos.

Outra ação do Governo Federal de democratização do acesso e permanência na ES pode ser observada na diversificação desse nível de ensino no turno da noite. Essa diversificação possibilita e facilita a entrada e a permanência de estudantes que precisam conciliar suas atividades laborais com os estudos, principalmente para o público com faixa etária mais elevada, que, geralmente precisa sustentar suas famílias. Diversificação que pode visualizar abaixo.

Tabela 7 – Matrículas por dependência administrativa e por turno nos cursos presenciais de graduação no Brasil (1993-2013).

Ano	Dependência	Total	Diurno	%	Noturno	%
1993	Brasil	1.594.668	727.509	45,6%	867.159	54,4%
	IES Públicas	653.516	424.508	65,0%	229.008	35,0%
	IES Federais	344.387	286.608	83,2%	57.779	16,8%
	IES Privadas	941.152	302.001	32,1%	639.151	67,9%
2003	Brasil	3.887.022	1.616.556	41,6%	2.270.466	58,4%
	IES Públicas	1.136.370	729.113	64,2%	407.257	35,8%
	IES Federais	567.101	422.710	74,5%	144.391	25,5%
	IES Privadas	2.750.652	887.443	32,3%	1.863.209	67,7%
2013	Brasil	6.152.405	2.273.202	36,9%	3.879.203	63,1%
	IES Públicas	1.777.974	1.095.894	61,6%	682.080	38,4%
	IES Federais	1.045.507	727.300	69,6%	318.207	30,4%
	IES Privadas	4.374.431	1.177.308	26,9%	3.197.123	73,1%

Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos dados dos Censos da Educação Superior (INEP, 1980-2015).

Pesando a democratização do acesso e da permanência, consideramos esses números muito baixos. Mas, para não pecar pela análise de índices isolados, faz-se necessário considerar a tendência registrada em um período. E assim, se tomarmos como base os últimos 20 anos, é inegável a dimensão da evolução desses índices. Em nível de Brasil, por exemplo, as matrículas no ensino noturno somavam 54,4% em 1993, cresceu para 58,4% em 2003 e cresceu novamente para 63,1% em 2013. Destaque novamente para as IES Federais que nesse período ampliaram sua atuação no turno noturno. Em 1993 correspondiam a apenas 16,8%, passaram para 25,5% em 2003 e para 30,4% em 2013.

Portanto o Prouni, o Fies, o Reuni, a Universidade Aberta do Brasil, o PNAES, a Política de Ações Afirmativas, a expansão e interiorização das IES públicas, a expansão e interiorização do número de vagas nas IES públicas e a diversificação das modalidades e dos turnos de funcionamento dos cursos têm ampliado significativamente o número de vagas na ES pública e têm contribuído decididamente para o acesso e a permanência de pessoas de todas as idades, gêneros, culturas, classes sociais e econômicas nesse nível de ensino.

Além desses programas nas IFES, também podemos observar nas IES estaduais e municipais ações que contribuem para a permanência na ES, e, consequentemente, para a redução dos índices de evasão. Algumas dessas ações são: assistência estudantil, bolsas de pesquisa e extensão federais, estaduais via fundações estaduais de apoio à pesquisa e institucionais, bolsas assistência, restaurantes universitários, residências universitárias, auxílios alimentação e moradia, aprendizagem em células cooperativas etc.

Considerações finais

O acesso constitui apenas a primeira etapa das muitas que envolvem a Educação Superior, a permanência está relacionada ao ingresso e sucesso dos estudantes e o percurso entre o acesso a um curso de graduação e a sua conclusão é um caminho longo e com muitos desafios.

Para o estudante superar esse caminho e alcançar o sucesso ,precisa superar inúmeras dificuldades. Entre elas apontamos algumas situações que influenciam essa trajetória e podem determinar a permanência ou evasão desses estudantes, como:

- Deficiências na formação, baixa qualidade na educação básica e na educação superior;
- Retenções e/ou dificuldades nas disciplinas durante a graduação, currículos defasados;
- Dificuldades socioeconômicas, necessidade de trabalhar;
- Problemas de cunho pessoal, falta de orientação vocacional, *habitus*, não pertencimento, desprestígio das profissões.

Os índices de permanência na ES no Brasil têm oscilado no período 1990-2015, com tendência de queda com o passar dos anos, que pode ser observada se tomarmos como base os índices de sucesso acumulado. Os índices que estavam entre 55 e 57% até a geração 2002-2005 passaram a cair e chegaram ao menor índice (48,7%) na geração 2012-2015.

Em movimento inverso, observamos a ampliação das medidas no sentido da elevação desses índices, principalmente a partir dos anos 2000. Entre essas medidas destacamos: Fies, Prouni, Educação à Distância, Reuni, PNAES, Enem/Sisu, Política de Ações Afirmativas, expansão e interiorização das instituições e das vagas nas IES públicas e a diversificação das modalidades e dos turnos de funcionamento dos cursos têm ampliado significativamente o número de vagas na ES pública, que tem contribuído decididamente para o

acesso e a permanência de pessoas de todas as idades, gêneros, culturas, classes sociais e econômicas nesse nível de ensino.

Dessa forma, a partir dessas constatações, acreditamos ser necessário o desenvolvimento de estudos muito mais aprofundados para apontar possíveis soluções para a contradição entre a diminuição dos índices de sucesso acadêmico e a ampliação de ações, políticas e programas destinados direta ou indiretamente à permanência.

Referências

BAGGI, C. A. S. **Evasão e Avaliação Institucional:** uma discussão bibliográfica. 2010. 80f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp155625.pdf>. Acesso em abr. 2017.

BRASIL. **Decreto nº. 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - Reuni. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 13 abr. 2017.

_____. **Decreto nº. 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em abr. 2017.

_____. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em abr. 2017.

_____. **Lei nº. 10.260, de 12 de julho de 2001.** Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10260.htm>. Acesso em abr. 2017.

_____. **Lei nº. 11.096, de 13 de janeiro de 2005.** Institui o Programa Universidade para Todos - Prouni e dá outras providências**.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm>. Acesso em abr. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº. 389, de 09 de maio de 2013**. Cria o Programa de Bolsa Permanência e dá outras providências. Disponível em: <http://permanencia.mec.gov.br/docs/manual.pdf>. Acesso em abr. 2017.

_____. Ministério da Educação. Relatório da comissão constituída pela Portaria nº. 126/2012. **Análise sobre a expansão das universidades federais 2003 a 2012**. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/

files_flutter/1361467991UFMT_-_Maria_Lucia_Neder_relatorio_REUNI.pdf>. Acesso em abr. 2017.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Superior. Comissão Especial de Estudo sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas**.Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002240.pdf>. Acesso em abr. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Prestação de contas ordinárias anual:** relatório de gestão do exercício 2015. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49921-rg-fies-2015-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em abr. 2017.

_____. Ministério da Educação. Programa Universidade para Todos. **Quadros Informativos.** 2017. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/dados-e-estatisticas/9-quadros-informativos >. Acesso em abr. 2017.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior (1980-2015)**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>. Acesso em abr. 2017.

LUCHMANN, J. C. **Ensino Superior no Brasil (1994 – 2006):** políticas de acesso e permanência. 2007. 77f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucpr.br/tede//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1050>. Acesso em abr. 2017.

PIACENTINI, C. C. **Reprovação, abandono e evasão: um estudo de caso no curso de Bacharelado em Zootecnia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Campus Dois Vizinhos.** 2012. 116f. Dissertação (Mestrado em Ciências), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica-RJ. Disponível em: <http://www.ia.ufrrj.br/ppgea/dissertacao/Claudia%20Cristina%20Piacentini.pdf>. Acesso em abr. 2017.

RISTOFF, D. Vinte e Um Anos de Educação Superior: expansão e democratização. **Cadernos do GEA,** Rio de Janeiro, n. 3, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/Caderno_GEA_N3.pdf>. Acesso em abr. 2017.

SILVA FILHO, J. P. **As reprovações em disciplinas nos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC) no período de 2000 a 2007 e suas implicações na evasão discente.** 2009. 70f. Dissertação (Mestrado em Políticas públicas e gestão da Educação Superior), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/2789/1/2009_dis_JPSFilho.pdf>. Acesso em abr. 2017.

SILVA, M. G. M.; VELOSO, T. C. M. A. Acesso nas políticas da educação superior: dimensões e indicadores em questão. **Avaliação,** Campinas, v. 18, n. 3, p.

727-747, nov. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v18n3/11.pdf>. Acesso em abr. 2017.

SILVA, S. S. F. **Trajetórias de estudantes da rede pública que ingressam, permanecem e obtém êxito numa universidade pública.** 2012. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. Disponível em: <http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/123456789/14524/1/SilciaSS_DISSERT.pdf>. Acesso em abr. 2017.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 226-237, mai./ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf>. Acesso em abr. 2017.

Acesso e conclusão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) – 1996 a 2014: políticas de educação superior no século XX

Pedro Henrique Laperuta
Carina Elisabeth Maciel

Resumo: O objetivo deste trabalho é organizar informações do processo de reestruturação das universidades federais brasileiras e em especial, da UFMS. O estudo apresenta um detalhamento de dados do Censo da Educação Superior no que se refere ao número de vagas de ingresso, matrículas e concluintes, e o cálculo da taxa de conclusão dos cursos de graduação presenciais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul no período pós-LDB/1996.Também apresentamos a evolução no número de vagas ociosas na UFMS no período de 2011 a 2015 buscando esboçar a evolução do processo de expansão da UFMS, entendendo o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) como decisivo nesse processo e tendo como foco a permanência estudantil. O trabalho se justifica pela necessidade de levantamento de dados locais que sirvam de subsídio para ações que venham a favorecer a permanência estudantil. Por meio de uma pesquisa exploratória, documental e quantitativa, constatamos a insuficiência das políticas de permanência.

Palavras-chave: Educação Superior; Permanência; Expansão.

Este artigo é resultado de pesquisa desenvolvida com base no Projeto de Pesquisa "Políticas de Educação Superior no Brasil Pós-LDB/1996: Impactos na Região Centro-Oeste com Enfoque no Ingresso e Permanência", financiado pelo OBEDUC, vinculado à Rede Universitas/Br e vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior/Mariluce Bittar – GEPPES/MB. O objetivo deste trabalho é organizar informações do processo de reestruturação das universidades federais brasileiras e em especial, da UFMS, tecendo um comparativo entre seus desempenhos, e identificar os dados resultantes do Reuni como materialização de políticas de inclusão na educação superior.

Partindo de uma pesquisa bibliográfica nos marcos do Reuni e em trabalhos que discutem o programa, e de uma pesquisa documental nos bancos de dados do INEP e nos relatórios de gestão da UFMS, foi possível levantar indicadores de avaliação do Reuni, bem como informações relacionadas ao ingresso e conclusão nos cursos de graduação presenciais da UFMS.

Tendo em vista que a permanência estudantil é colocada como uma das metas globais do Reuni, apresentamos neste trabalho a evolução da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS no período de 1996 a 2014, pós-LDB, no que se refere ao número de matrículas, concluintes e cursos de graduação na modalidade presencial. O período analisado foi escolhido levando em consideração a data de criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, LDB/96, sendo possível comparar indicadores e informações anteriores à implantação do Reuni nas universidades federais com informações posteriores à implementação do programa.

De acordo com o Censo da Educação Superior, nos bancos de dados do MEC/INEP, em 2014 a UFMS oferecia 118 cursos de graduação presenciais, um total de15.204 matrículas e 1.883concluintes. Nesse mesmo ano o número de vagas ociosas, segundo o Relatório de Gestão da UFMS, foi de 5.108. Essa informação expressa uma realidade que indica um número quatro vezes maior de vagas ociosas do que o número de concluintes em um mesmo ano.

Com o objetivo de analisar a relação entre o número de matrículas e de concluintes nos cursos de graduação da UFMS, utilizamos como indicador, a Taxa de Conclusão Média dos Cursos de Graduação Presenciais (TCG), que é um dos indicadores utilizados para aferir os resultados pretendidos com o Reuni. Também apresentamos a TCG das universidades federais brasileiras para fins de comparação.

O número de vagas ociosas na UFMS só pôde ser encontrado nos relatórios de gestão do período de 2011 a 2015, sendo que os relatórios anteriores não apresentam esse dado. Ainda assim, é possível observar que o número de vagas ociosas cresce de maneira preocupante, demonstrando a importância de avançar no estudo desse assunto.

O Reuni

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - Reuni foi instituído pelo Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007, e se caracteriza como uma iniciativa governamental que busca

> [...] criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, para o aumento da qualidade dos cursos e pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais, respeitadas as características particulares de cada instituição e estimulada a diversidade do sistema de ensino superior (BRASIL, 2007, pg. 10).

Diversos trabalhos trataram de discutir o Reuni sob distintos aspectos, entre eles, destacamos Araújo e Pinheiros (2010, p. 655), que considerando o processo de reforma do estado brasileiro em curso nos governos FHC, Lula e Dilma, afirmam que "[...] o REUNI é o grande instrumento de reestruturação das universidades em implementação"; sendo o responsável pela expansão, pela realização de investimentos e pela reestruturação interna das Instituições Federais de Educação Superior - IFES. O programa é considerado um contrato entre as IFES e o Ministério da Educação - MEC, em que o último faz repasses financeiros mediante o alcance das metas do programa.

A permanência estudantil se apresenta como um dos objetivos do Reuni, conforme consta no primeiro parágrafo do artigo primeiro do Decreto nº 6.096/2007 que estabelece como meta global do programa "[...] a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para **noventa por cento**" (BRASIL, 2007, grifo nosso).O documento ainda aponta aspectos que devem ser tratados prioritariamente pelas Universidades, entre eles "[...] a disponibilidade de mecanismos de inclusão social, a fim de garantir igualdade de oportunidades de acesso e permanência na universidade pública a todos os cidadãos"(BRASIL, 2007, p. 10).

Para garantir a qualidade acadêmica, o Reuni aponta alguns aspectos que as universidades devem priorizar:

> A existência de flexibilidade curricular nos cursos de graduação que permita a construção de itinerários formativos diversificados e que facilite a mobilidade estudantil;
>
> A oferta de formação e apoio pedagógico aos docentes da educação superior que permitam a utilização de práticas pedagógicas modernas e o uso intensivo e inventivo de tecnologias de apoio à aprendizagem; e
>
> A disponibilidade de mecanismos de inclusão social a fim de garantir igualdade de oportunidades de acesso e permanência na universidade pública a todos os cidadãos. (BRASIL, 2007, pg. 10)

O documento ainda aponta dois indicadores para aferição das metas do programa: a Taxa de Conclusão dos cursos de graduação (TCG) e a Relação

de alunos de graduação presencial por professor (RAP). Neste trabalho será dado destaque apenas à TCG, que é a razão entre o total de diplomados nos cursos de graduação presenciais (DIP) em determinado ano e o total de vagas de ingresso oferecidas pela instituição (ING_5) cinco anos antes. Esse indicador contempla a eficiência com que as universidades preenchem suas vagas ociosas.

Ingresso e permanência

O ingresso de estudantes foi ampliado por meio da expansão de vagas, entretanto, a permanência destes em seus respectivos cursos não está garantida apenas por meio dessa condição. Segundo Maciel, Lima e Gimenez (2016, p. 761) a permanência depende de vários fatores:

Permanecer na educação superior e conclui-la são ações determinadas por vários elementos e envolvem recursos humanos e econômicos, conjunto que representa, cada vez mais, esforços institucionais e o desenvolvimento de políticas específicas para favorecer o sucesso dos estudantes da Educação Superior pública. Dessa forma, as políticas de permanência são identificadas por uma perspectiva que não se encerra nas ações de assistência estudantil, mas abarcam os aspectos de infraestrutura, física e tecnológica, e das condições didático-pedagógicas proporcionadas aos estudantes nas IES.

A relação de fatores que determinam a evasão e que dificultam a permanência de estudantes na educação superior é uma condição complexa e multideterminada. Por meio dos dados contidos nas sinopses disponibilizadas pelo Inep, organizamos algumas tabelas e gráficos para apresentar a evolução no número de cursos, vagas, matrículas e concluintes nos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Podemos observar na Tabela 1 o aumento na oferta de cursos presenciais, matrículas e concluintes na UFMS.O crescimento de 87,3% no número de cursos presenciais de 1996 a 2014, destacam-se também o crescimento de 88,54% no número de matrículas e de 67,52% no número de concluintes no mesmo período e modalidade.

Tabela 1: Cursos, matrículas e concluintes nos cursos presenciais, segundo ano de funcionamento da UFMS, 1996 a 2014

Ano	Cursos Presenciais	Matrículas (Presencial)	Concluintes (Presencial)
1996	63	8.064	1.124
1997	54	8.062	1.049
1998	53	8.727	1.067
1999	56	9.455	1.276
2000	67	11.290	1.367
2001	76	12.054	1.517
2002	77	13.453	1.737
2003	77	14.660	2.430
2004	76	15.379	2.378
2005[1]	64	12.681	2.184
2006	67	12.617	2.125
2007	67	12.326	2.117
2008	68	12.263	1.826
2009	93	12.177	1.631
2010	110	13.473	1.506
2011	117	13.861	1.721
2012	116	14.306	1.631
2013	112	14.571	1.736
2014	118	15.204	1.883

Fonte: INEP/MEC, 2016.

1. Em 2005 o campus de Dourados foi desmembrado da UFMS, se tornando Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD. Por isso a redução abrupta no número decursos e matrículas.

Podemos destacar o crescimento acima da média no número de cursos presenciais após o início da implementação do Reuni em 2008. Em 2005 eram 64 cursos, 68 em 2008, um crescimento de 6,25% em quatro anos, enquanto o crescimento de 2008 para 2009 é de 36,76% em apenas um ano.

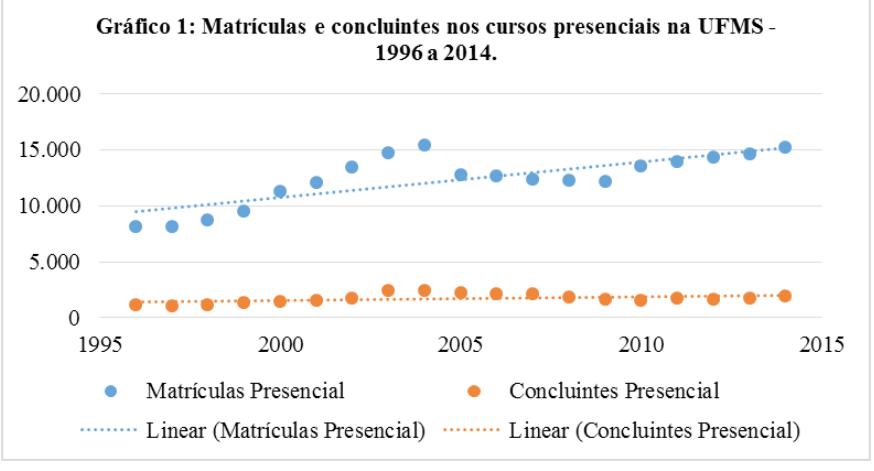
Nos anos seguintes o crescimento no número de cursos volta a se estabilizar crescendo 26,88%, de 93 em 2009 para 118 em 2014.

Mesmo com as políticas de educação superior voltadas para a expansão da educação superior pública e das diretrizes do Reuni priorizando a permanência estudantil, o número de concluintes cresce menos que o número de matrículas e o número de cursos. O número de concluintes atinge um pico de 2.430 no ano de 2003, ainda antes do desmembramento do Campus de Dourados, e apesar do crescimento de 53,25% no número de cursos desde então, passando de 77 cursos em 2003 para 118 em 2014, o número de concluintes em 2014 representa apenas 77,49% do mesmo dado em 2003, ou seja, diminuiu 32,51%. O número de matrículas cresce 3,71% no mesmo período, sendo de 14.660 em 2003 e 15.204 em 2014.

Se tomarmos o ano de 2009 como referência, o número de matrículas cresceu 24,86%, sendo 12.177 em 2009 e 15.204 em 2014, enquanto o número de concluintes no mesmo período aumentou 15,45%. Isso indica que apenas a ampliação na oferta de cursos e vagas não garante que a quantidade de concluintes nos cursos de graduação presenciais também aumente.

O Gráfico 1 apresenta a variação no número de matrículas e concluintes da UFMS de 1996 a 2014. Na comparação, o crescimento no número de matrículas é mais acentuado que o crescimento no número de concluintes.

Gráfico 1: Matrículas e concluintes nos cursos presenciais na UFMS – 1996 a 2014



Fonte: Elaborado pelos autores baseado em banco de dados do MEC/INEP, 2016.

Fica nítido no Gráfico 1 que mesmo quando o número de matrículas sofre grandes alterações, o impacto no número de concluintes é muito pequeno.

Na Tabela 2 podemos observar o crescimento no número de vagas para ingresso ofertadas pela UFMS nos cursos presenciais, que é superior à 162% no período. Em 1996, esse número era de 2.041 e passou para 5.360 em 2014.

Tabela 2: Oferta de vagas nos cursos de graduação presenciais da UFMS, segundo ano de funcionamento da UFMS, 1995 a 2014

Ano	Vagas Presencial
1995	2.026
1996	2.041
1997	2.251
1998	2.251
1999	2.560
2000	3.640
2001	3.810
2002	3.880
2003	3.665
2004	3.595
2005	3.075
2006	3.185
2007	3.190
2008	3.265
2009	3.615
2010	4.420
2011	4.730
2012	4.980
2013	4.930
2014	5.360

Fonte: INEP/MEC, 2016.

Em 2005, posteriormente ao desmembramento do Campus de Dourados, a UFMS ofertava 3.075 vagas de ingresso, crescendo 6,18% até 2008, quando ofertou 3.265 novas vagas. Esse crescimento foi inferior ao crescimento anotado no período de implementação do Reuni na universidade, que foi de 44,87%, em período equivalente. As vagas de ingresso eram 3.265 em 2008, enquanto em 2011 foram de 4.730. Em 2014 as vagas de ingresso passam a ser 5.360, um crescimento de 74,31% em dez anos (2005 a 2014).

Apesar desse crescimento na oferta de vagas, uma média de 166,7 novas vagas a mais por ano, a UFMS ainda apresenta problemas com a evasão estudantil, afirmação essa que confirmamos ao analisar a Tabela 3, que nos apresenta a taxa de conclusão dos cursos de graduação presenciais (TCG) da UFMS.

Tabela 3: Vagas, Concluintes e Taxa de Conclusão dos Cursos de Graduação Presencial (TCG) na UFMS – 1995 a 2014

Ano	Vagas (ING)	Concluintes (DIP)	TCG (DIP/ING$_5$)
1995	2026	-	-
1996	2041	1.124	-
1997	2251	1.049	-
1998	2251	1.067	-
1999	2560	1.276	-
2000	3640	1.367	0,67
2001	3810	1.517	0,74
2002	3880	1.737	0,77
2003	3665	2.430	1,08
2004	3595	2.378	0,93
2005	3075	2.184	0,60
2006	3185	2.125	0,56
2007	3190	2.117	0,55
2008	3265	1.826	0,50
2009	3615	1.631	0,45
2010	4420	1.506	0,49
2011	4730	1.721	0,54
2012	4980	1.631	0,51
2013	4930	1.736	0,53
2014	5360	1.883	0,52

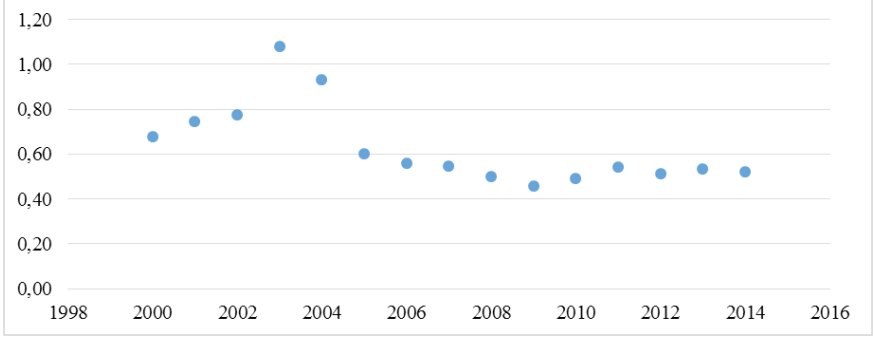
Fonte: INEP/MEC, 2016

Segundo as diretrizes do Reuni, a TCG é o quociente entre o número de concluintes de um determinado ano pelo número de novas vagas

disponibilizadas cinco anos antes, por exemplo, a TCG de 2000 é de 0,67, pois 1.367(número de concluintes em 20$\left(\frac{1.367}{2.026} = 0,67\right)$r 2.026 (número de vagas ofertadas em 1995) resulta em 0,67.

Observamos, no Gráfico 2, que a TCG atinge um pico no ano de 2003 (1,08), mas que depois disso diminui drasticamente até se estabilizar em torno de 50%, não alcançando 60% desde 2005. Esses números nos levam a afirmar que as políticas de permanência têm sido insuficientes para que as/os estudantes concluam os cursos.

Gráfico 2: Taxa de Conclusão dos Cursos de Graduação Presenciais - UFMS – 2000 a 2014



Fonte: Elaborado pelos autores baseado em banco de dados do MEC/INEP, 2016.

Mais especificamente a partir de 2008, quando do início da implantação do Reuni na UFMS, a variação da TCG é praticamente nula, passando de 50% em 2008 para 52% em 2014. Podemos afirmar que estamos ainda muito distantes da meta estabelecida nos documentos do Reuni, que é de 90%, portanto a UFMS não atingiu essa meta global.

Um ponto a ser destacado, é o fato de que, mesmo com o número de matrículas crescendo em um ritmo maior do que o número de concluintes, como vimos anteriormente, a taxa de conclusão (TCG), que relaciona vagas e concluintes, ou seja, que não está baseada no número de matrículas, permanece estável. Esse fato indica que os estudantes estão levando mais tempo do que o previsto para concluir o curso.

Vagas ociosas

No Artigo 2º do Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007 afirma-se como diretriz do programa a "ocupação de vagas ociosas", entendendo por vagas ociosas as "[...] vagas disponíveis nos cursos de graduação decorrentes de não preenchimento inicial, de abandono ou desligamento" (BRASIL, 2007), conforme o glossário das Diretrizes Gerais do Reuni.

Elaboramos a Tabela 4, por meio de consulta aos relatórios de gestão da UFMS, comparando a evolução no número de vagas ociosas, o de vagas, cursos, matrículas e concluintes e a TCG nos anos de 2011 a 2014. O período apresentado se justifica pela inexistência de informações sobre o número de vagas ociosas antes de 2011, embora os relatórios de 2007 a 2010 demonstrem preocupação com a permanência nos cursos de graduação.

Tabela 4: Evolução das vagas ociosas, novas vagas, cursos, matrículas, TCG e concluintes da UFMS, segundo ano de referência – 2011 a 2014

Ano	Vagas Ociosas	Novas Vagas	Cursos	Matrículas	Concluintes	TCG
2011	1669	4730	117	13.861	1.721	0,54
2012	2671,5[2]	4980	116	14.306	1.631	0,51
2013	3173	4930	112	14.571	1.736	0,53
2014	5108	5360	118	15.204	1.883	0,52

Fonte: Elaborado pelos autores a partir do Censo da Ensino Superior e os Relatórios de Gestão da UFMS, 2011, 2012, 2013, 2014. 2 No relatório de 2012 o número de vagas ociosas é de 2418, porém ela aparece sendo 2925 no relatório de 2013. Apresentamos na tabela a média entre esses dois valores, visto que essa diferença não irá influenciar de maneira significativa nossa análise.

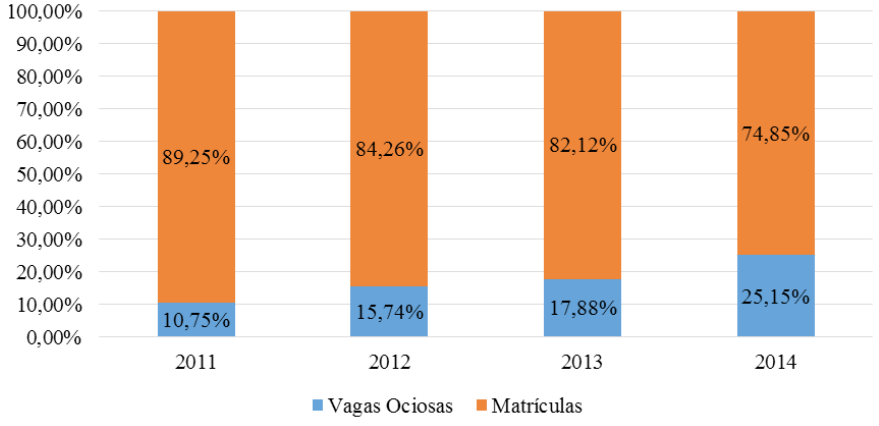
Podemos verificar que em quatro anos o número de vagas ociosas na UFMS aumentou 206,02%, passando de 1.669 em 2011 para 5.108 em 2014. Se observarmos o crescimento no número de novas vagas (13%), matrículas (9%) e concluintes (9%) no mesmo período, fica nítido que o número de vagas ociosas aumentou de forma desproporcional.

No relatório de gestão da UFMS no ano de 2015 consta que o número de vagas ociosas naquele ano foi de 6.358, um aumento de 24,47% em apenas um ano. Muitos fatores podem ter contribuído para o crescimento abrupto

desses números, se somando a eles os sucessivos processos de greve pelos quais passou a universidade e o atraso na abertura do edital de bolsa permanência ocorrido no ano de 2015.

O Gráfico 3 apresenta ano a ano a proporção entre o número de vagas ociosas e o número de matrículas na UFMS no período de 2011 a 2014.

Gráfico 3: Proporção entre vagas ociosas e matrículas na UFMS – 2011 a 2014



Fonte: Elaborado pelos autores a partir do Censo da Ensino Superior e os Relatórios de Gestão da UFMS, 2011, 2012, 2013, 2014.

Em 2014 a UFMS registra mais de 25% de suas vagas ociosas. Faz-se necessário destacar o processo de greve ocorrido nas universidades federais no ano de 2012, que pode ser apontado como um dos fatores que contribuíram diretamente para o aumento no número de vagas ociosas. O percentual de vagas ociosas indica fraturas nas ações de permanência, ou ainda; a necessidade de mais investimento nessas ações.

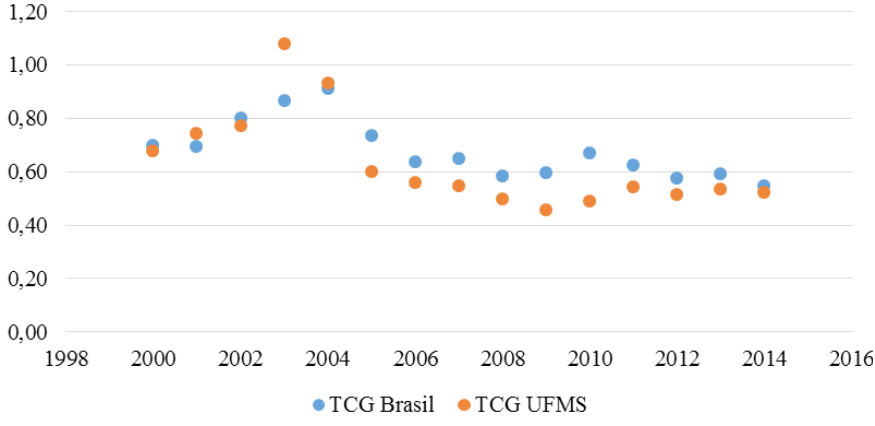
Algumas comparações

Segundo o censo da educação superior, em 2014 as universidades federais totalizaram 958.659 matrículas, 108.862 concluintes e abriu 266.914 vagas de ingresso. Vamos observar a Tabela 5, onde reunimos informações da UFMS e das universidades federais a fim de traçar um comparativo entre a evolução das matrículas, concluintes, vagas e a TCG.

Comparando os anos de 1996 e 2014, podemos afirmar que o crescimento no número de matrículas nas universidades federais é de 156,4% contra um crescimento de 88,54% na UFMS. O número de concluintes cresce 144,67% nas universidades federais e na UFMS apenas 67,54%. Quando falamos do número de vagas de ingresso ofertadas o crescimento é ainda maior, sendo de 230,78% nas universidades federais e na UFMS de 162,61%.

No Gráfico 4 podemos observar a evolução da TCG nas universidades federais em comparação com a UFMS.

Gráfico 4: Taxa de Conclusão dos Cursos de Graduação Presenciais (TCG) na UFMS e nas Universidades Federais Brasileiras – 2000 a 2014



Fonte: Elaborado pelos autores baseado em banco de dados do MEC/INEP, 2016.

Podemos perceber que a TCG da UFMS fica abaixo do indicador das universidades federais em praticamente todos os anos analisados, mas que nos últimos anos ambos indicadores vêm convergindo para valores em torno de 0,54, indicando que nacionalmente também estamos muito abaixo da meta estabelecida no Reuni.

Cabe destacar que para fins dessa pesquisa levantamos os dados referentes a todas as universidades federais, não sendo relevante aqui a adesão ao Reuni ou a data de adesão ao programa.

Tabela 5: Matrículas, concluintes, vagas e TCG das Universidades Federais e na UFMS, segundo ano – 1995 a 2014

Ano	Matrículas Brasil	Concluintes Brasil	Vagas Brasil	TCG Brasil	Matrículas UFMS	Concluintes UFMS	Vagas UFMS	TCG UFMS
1995	-	-	81.584	-	-	-	2.026	-
1996	373880	44.493	80.693	-	8.064	1.124	2.041	-
1997	380980	47.593	85.178	-	8.062	1.049	2.251	-
1998	392873	49.477	90.788	-	8.727	1.067	2.251	-
1999	421353	50.906	90.937	-	9.455	1.276	2.560	-
2000	459011	56.794	112.826.	0,70	11.290	1.367	3.640	0,67
2001	471989	56.070	125.994	0,69	12.054	1.517	3.810	0,74
2002	500459	68.001	130.944	0,80	13.453	1.737	3.880	0,77
2003	527719	78.454	136.459	0,86	14.660	2.430	3.665	1,08
2004	533892	82.761	145.249	0,91	15.379	2.378	3.595	0,93
2005	549171	83.020	132.023	0,74	12.681	2.184	3.075	0,60
2006	556231	80.095	148.402	0,64	12.617	2.125	3.185	0,56
2007	578536	84.674	156.192	0,65	12.326	2.117	3.190	0,55

Ano	Matrículas Brasil	Concluintes Brasil	Vagas Brasil	TCG Brasil	Matrículas UFMS	Concluintes UFMS	Vagas UFMS	TCG UFMS
2008	600772	79.764	167.640	0,58	12.63	1.826	3.265	0,50
2009	696693	86.348	199.161	0,59	12.177	1.631	3.615	0,45
2010	763891	88.106	237.753	0,67	13.473	1.506	4.420	0,49
2011	842606	92.429	244.463	0,62	13.861	1.721	4.730	0,54
2012	885716	89.709	258.826	0,57	14.306	1.631	4.980	0,51
2013	932263	99.343	256.119	0,59	14.571	1.736	4.930	0,53
2014	958659	108.862	266.914	0,55	15.204	1.883	5.360	0,52

Fonte: MEC/INEP, 2016.

Considerações finais

É possível constatar fraturas por meio dos dados organizados em gráficos e tabelas, números e indicadores, porém a solução dos mesmos só pode vir da prática e do conhecimento profundo sobre os problemas que se apresentam. Poderíamos levantar hipóteses para explicar o crescimento das vagas ociosas, a constante e baixa taxa de conclusão nos cursos de graduação da UFMS e provavelmente todas estariam atreladas à falta de recursos, à fragilidade da democracia interna, implementação do ingresso via Sisu, aspectos institucionais e também pessoais. Entretanto, seriam apenas hipóteses que precisam ser investigadas com mais cuidado.

Observamos que após implementação do Reuni na UFMS houve um aumento significativo no número de vagas e cursos de graduação presenciais ofertados, mas que essa expansão não vem garantindo que os estudantes concluam seus cursos. Sem uma mudança nas políticas de permanência estudantil; que considere os novos desafios impostos pela ampliação das vagas e do número de cursos, pelo sistema de cotas, o Sisu e pelo próprio Reuni, a taxa de conclusão dos cursos de graduação não terá um aumento significativo.

O cálculo da TCG nos permite afirmar que a UFMS não alcançou a meta do Reuni, visto que a mesma formou em média, nos anos pós implementação do Reuni, 50% dos estudantes que ingressaram cinco anos antes. Esse quantitativo está muito abaixo da meta de 90%, e está também muito longe de ser satisfatória. Entretanto este parece ser um cenário comum às Universidades Federais.

Nos últimos anos o número de vagas ociosas na UFMS cresceu mais de 200%, fato que nos leva a afirmar que é urgente uma ação universitária que investigue a evasão estudantil e que interfira no sentido de garantir a permanência dos estudantes na UFMS.

Referências

ARAUJO, M. A. D.; PINHEIRO, H. D. Reforma gerencial do Estado e rebatimentos no sistema educacional: um exame do REUNI**. Ensaio**: aval.pol.públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 647-668, dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362010000400002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em abr. 2017. http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362010000400002.

BRASIL. **Decreto nº 6.096**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI.

Diário Oficial da União, Brasília, 25 de abril de 2007.Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em jan. 2017.

_____. INEP. **Censo da Educação Superior 1995-2015**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em jan. 2016.

MACIEL, C. E.; LIMA, E. G. S.; GIMENES, F. V. Políticas e permanência para estudantes na educação superior. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v.32, p. 645 - 929, 2016.

Perfil dos ingressantes na Universidade do Estado de Mato Grosso: implicações do SISU no processo de democratização do acesso

Luiz Francisco Borges
Elizeth Gonzaga dos Santos Lima
Fernando Cezar Vieira Malange

Resumo: A política nacional de democratização do acesso à educação superior do MEC, instituída pelo Sistema de Seleção Unificada – SiSU, traz consigo mecanismos com propósito de democratizar as vagas nos cursos superiores públicos nas instituições de educação superior. Neste contexto em 2012 a Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT aderiu ao SiSU. Assim em 2013 a UNEMAT passa a ter duas principais formas de seleção (SiSU no primeiro semestre e Vestibular no segundo semestre) de cada ano. Pesquisas realizadas afirmaram que a UNEMAT já possuía um processo de acesso que era considerado democratizado, quando nos referimos a ingresso. A questão que levantamos nesta pesquisa é: com a adesão ao SiSU, o ingresso continua democratizado? Assim, o objetivo desta pesquisa é compreender a adesão ao SiSU no Campus Universitário de Cáceres e sua relação com o processo de democratização da IES. Adota como tipo de pesquisa a abordagem quanti-qualitativa. O procedimento metodológico ocorreu em três etapas: análise documental, análise do banco de dados – Enem e análise de dados do vestibular. Os instrumentos de pesquisa foram os questionários socioeconômicos do Enem e do Vestibular/UNEMAT. Para análise de dados, adotamos o procedimento da estatística descritiva. Os resultados evidenciaram que houve várias mudanças na UNEMAT após a implementação do SiSU como forma de ingresso. Mudanças estas, no perfil acadêmico, nas políticas institucionais, na gestão administrativa e na gestão pedagógica.

Palavras-chave: Acesso à Educação Superior; Democratização; SiSU; Perfil Acadêmico.

A Educação Superior é um campo de pesquisa muito amplo, dada à complexidade que se coloca atualmente, inserida nas múltiplas transformações sociais, econômicas, culturais e tecnológicas que leva ao redesenho de sua identidade em relação a questões como: a avaliação, a internacionalização, a mercantilização, a permanência, a qualidade, o acesso, dentre outras. Esta pesquisa está inserida na temática das políticas de acesso à

educação superior pós a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. A LDBEN passa a ser, a mais nova norma norteadora da educação brasileira, trazendo consigo um conjunto de transformações no sistema educacional. No que se refere à Educação superior, em particular, a LDBEN flexibiliza e diversifica as formas de seleção das instituições selecionadoras e dos cursos ofertados.

Em relação ao acesso, a LBDEN não estabelece a forma ou tipo de exame que as instituições de educação superior (IES) devem adotar, mas admite que as mesmas devem realizar classificação por processo seletivo, dando liberdade para as IES escolherem a ferramenta mais adequada à seleção.

A Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, aderiu à política do governo federal de democratização do acesso à educação superior através do Sistema de Seleção Unificado – SiSU em 2012. A primeira turma a ingressar via SiSU na UNEMAT foi em 2013/1, a partir deste momento a UNEMAT passou a ter duas formas principais de ingresso, o SiSU no primeiro semestre (que utiliza as notas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como parâmetro de seleção) e o tradicional vestibular no segundo semestre de cada ano.

A UNEMAT já possuía um processo de ingresso, por meio do vestibular considerado democratizado. Pesquisas realizadas por Lima, Malange e Barbosa (2015, p. 1033) afirmam que "[...] sua expansão teve um processo que pode ser considerado democratizado, na medida em que, a ampliação do ingresso atingiu todas as camadas sociais da população (negros, índios, brancos, alunos oriundos de escolas públicas) ". A questão que levantamos nessa pesquisa é: com a adesão ao SiSU, o ingresso continua democratizado?

O *locus* de pesquisa é o Campus Universitário de Cáceres, o primeiro Campus da Universidade do Estado de Mato Grosso iniciado em 1978. Atualmente a Universidade possui 13 *campi* distribuídos estrategicamente nas cidades do interior do Estado. A escolha deste *locus* de pesquisa, se deu por ser o maior campus em números de alunos, de cursos de graduação presencial ofertados, da diversidade de acadêmicos das cidades circunvizinhas que utilizam como transporte o ônibus para chegar na universidade, totalizando 9 municípios e seus distritos.

Concepções teórico e metodológicos da pesquisa

Esta pesquisa está inserida na temática da Educação Superior, de modo especial, na política de acesso instituída pela Universidade do Estado de Mato

Grosso – UNEMAT, Campus de Cáceres com objetivo de compreender o ingresso e sua relação com o processo de democratização da IES. Deste modo, buscamos responder as seguintes questões: quais foram as mudanças após a implementação do SiSU na UNEMAT e qual o perfil dos acadêmicos ingressantes pelas duas formas de ingresso, o vestibular e o SiSU no período de 2013 a 2015.

A pesquisa está caracterizada como um estudo quanti-qualitativo numa perspectiva crítica e o procedimento metodológico foi organizado em 3 etapas: na primeira análise documental; na segunda, manuseio dos questionários socioeconômicos respondidos pelos candidatos no ato da inscrição do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem no período de 2012 a 2014, disponíveis pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e na terceira etapa manuseio e análise dos dados dos questionários socioeconômicos do vestibular disponibilizado pela Assessoria de Gestão de Concursos e Vestibular (COVEST) no período de 2013 a 2015.

Análise documental

Teve por objetivo verificar se houve implicações ou mudanças na UNEMAT após implementação do Sistema de Seleção Unificada – SiSU. Analisamos documentos no âmbito institucional em editais, resoluções, portarias, decretos e instrução normativa.

Coleta de Informações nos Bancos de Dados

a) Banco de Dados do Enem

Para identificar os acadêmicos ingressantes[1] via SiSU na Universidade do Estado de Mato Grosso – Campus de Cáceres, não foi uma tarefa fácil. Baixamos os microdados do Enem do período 2012 a 2014 disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) para posteriormente filtrar os dados da pesquisa. O objetivo de identificar os ingressantes, foi utilizado com a finalidade de ter acesso ao questionário socioeconômico, que os mesmos preencheram no momento que se inscreveram no Enem. Os números de inscrição do Enem nos microdados

1 Consideramos ingressantes para esta pesquisa, os candidatos aprovados no SiSU ou Vestibular que efetuaram as matriculas na Supervisão de Apoio Acadêmico, assim estão regularmente matriculados.

são "mascarados[2]". Além de serem mascarados, os microdados não disponibilizam informações das variáveis como: nome do candidato, cadastro de pessoa física – CPF ou do registro geral - RG. Estas variáveis facilitariam a nossa busca pelos ingressantes.

A universidade não tem acesso aos questionários socioeconômico do Enem, porém através do sistema "Sisu Gestão[3]", foi possível adquirir algumas informações, exemplos: nome, unidade federativa, sexo, idade, notas das áreas do conhecimento exigida pelo Enem (Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias e Redação), dentre outras, dos matriculados na UNEMAT via SiSU.

Diante destas informações fizemos cruzamentos por anos correspondentes (ex.: Enem 2012 vs SiSU 2013/1)[4], para identificar os ingressantes nos microdados do Enem e ter acesso aos questionários. As variáveis utilizadas para fazer os cruzamentos foram (TP_SEXO "Sexo", Idade, NOTA_CN "Ciências da Natureza e suas Tecnologias", NOTA_CH "Ciências Humanas e suas Tecnologias", NOTA_LC "Linguagens, Códigos e suas Tecnologias", NOTA_M "Matemática e suas Tecnologias" e NU_NOTA_REDACAO "Redação". Após o cruzamento, conseguimos identificar os acadêmicos e seus respectivos questionários.

Para extrair os dados do ENEM foi utilizado programa estatístico como o *Statistical Package for the Social Sciences – SPSS*, versão 22, ano 2013, recomendado pelo INEP e para realizarmos os cruzamentos utilizamos o programa estatístico *STATA*.

b) Banco de Dados da COVEST

Ao realizarmos a busca de dados dos questionários socioeconômico dos ingressantes pelo vestibular no banco de dados da COVEST, encontramos a seguinte situação: a COVEST possuía os questionários socioeconômico de todos os inscritos nos vestibulares, porém não era possível saber qual deles ingressaram nos cursos de graduação, em virtude das sucessivas chamadas

2 Termo utilizado pelo INEP que significa substituir o número real da inscrição do ENEM, por um fictício, mas conservando todas as informações do candidato.

3 Plataforma eletrônica onde os gestores da instituição têm acesso a alguns dados do Sisu, não do ENEM.

4 Os ingressantes nos cursos de graduação em 2013/1 na UNEMAT, fizeram o ENEM 2012, logo para encontrar os questionários precisamos fazer o cruzamento dos dados de cada SiSU com ENEM anterior.

dos candidatos classificados. A COVEST disponibilizou os questionários socioeconômicos dos inscritos do período de 2013 a 2015. A seguir foi disponibilizado pela secretaria acadêmica do Campus de Cáceres a relação de todos os candidatos/ingressantes matriculados no período citado acima. Assim, fizemos os cruzamentos (*merge)*[5] com o *STATA* com apenas uma variável, "nome" e encontramos todos os questionários socioeconômicos dos acadêmicos matriculados no período de 2013 a 2015 via vestibular.

No procedimento de análise de dados, utilizamos a estatística descritiva para organizar, sistematizar os dados obtidos nas manipulações dos bancos de dados.

Procedimentos metodológicos

Nesta pesquisa foram analisados os dados socioeconômico de 2.859 ingressantes (1.414 do Enem e 1.445 do Vestibular) de 13 cursos de graduação (Agronomia, Biologia, Ciências Contábeis, Ciências da Computação, Direito, Educação Física, Enfermagem, Geografia, História, Letras, Matemática, Medicina e Pedagogia) nos anos de 2013, 2014 e 2015, com finalidade de verificar se houve mudança no perfil dos ingressantes nos cursos de graduação ofertados pela UNEMAT, após aderir ao Sistema de Seleção Unificado – SiSU.

As variáveis da base de dados do Enem disponibilizadas pelo Inep através de microdados, são divididos por categorias: dados de inscrição, da escola, do candidato, das necessidades especiais, da certificação do ensino médio, da aplicação da prova, da prova objetiva, da redação e do questionário socioeconômico, totalizando 145 variáveis, a maioria pertence ao questionário socioeconômico (76 variáveis). Nesta pesquisa foram selecionados para analise os dados do candidato e do questionário socioeconômico do Enem. Já o questionário socioeconômico e educacional da UNEMAT é composto por 37 questões e não possui nenhuma divisão.

Ao relacionar as variáveis do questionário do Enem e do vestibular/ UNEMAT, foi possível encontrar 14 variáveis comuns e com grau de significância[6] para análise. Como o SiSU é uma forma de seleção nacional, é imprescindível sabermos a origem geográfica dos ingressantes na UNEMAT, assim, encontramos na base de dados do Enem a variável "UF

5 Merge é o comando que cruzam registros de dois ou mais bancos de dados, com objetivo de comparar as informações iguais e armazená-las em uma nova base de dados.

6 São variáveis com itens semelhantes ou igual que possam ser analisados por comparação.

da Residência". No questionário do vestibular não há variáveis significantes para fazer este pareamento; no entanto, encontramos no SISUGESTÃO a variável "UF da cidade de residência", com grau de significância, possibilitando a realização da análise.

No Quadro 1, estão as variáveis/questões que foram analisadas; dos respectivos questionários, com o pareamento para facilitar a visualização dos leitores.

Quadro 1: Questões analisadas dos questionários do ENEM/SiSU e Vestibular/UNEMAT no período de 2013 a 2015

Item	Questionário Enem	Questionário vestibular
	Dados pessoais	
01	Sexo	Qual seu Sexo?
	Masculino Feminino	Masculino Feminino
02	Idade	Qual sua idade?
	Em aberto	Até 18 anos de 19 a 21 anos de 22 a 24 anos de 25 a 27 anos de 28 a 30 anos
		mais de 30 anos
03	Cor/raça	Como você se considera?
	Não declarado Branca Preta Parda Amarela Indígena	Branco (a) Pardo (a), Mulato (a) Negro (a) Amarelo (a) Indígena
04	Estado Civil	Qual seu Estado Civil?
	Solteiro(a) Casado(a)/Mora com um(a) companheiro(a) Divorciado(a)/Desquitado(a)/separado Viúvo(a)	Solteiro Casado Separado Viúvo

Item	Questionário Enem	Questionário vestibular
	Dados pessoais	
	DADOS ESCOLAR	
05	Em que tipo de escola você cursou o Ensino Fundamental?	Como fez seus estudos do Ensino Fundamental?
	Somente em escola pública Maior parte em escola pública Somente em escola particular Maior parte em escola particular Somente em escola indígena Maior parte em escola indígena Somente em escola situada em comunidade quilombola	Todos em escola pública Todos em escola particular Maior parte em escola pública Maior parte em escola particular
	Continua...	
ITEN	**QUESTIONÁRIO ENEM**	**QUESTIONÁRIO VESTIBULAR**
	DADOS ESCOLAR	
	Maior parte em escola situada em comunidade quilombola	
06	Em que tipo de escola você cursou o Ensino Médio?	Como fez seus estudos do Ensino Médio?
	Somente em escola pública Maior parte em escola pública Somente em escola particular Maior parte em escola particular Somente em escola indígena Maior parte em escola indígena Somente em escola situada em comunidade quilombola Maior parte em escola situada em comunidade quilombola	Todos em escola pública Todos em escola particular Maior parte em escola pública Maior parte em escola particular
07	Quantos anos você levou para concluir o Ensino Médio?	Quantos anos você levou para concluir o Ensino Médio?
	Menos de 3 anos 3 anos 4 anos 5 anos 6 anos ou mais Não concluí Não cursei	Menos de três anos Três anos Quatro anos Cinco anos Seis anos Mais de seis anos

Item	Questionário Enem	Questionário vestibular
	Dados pessoais	
08	Tipo de instituição que concluiu ou concluirá o Ensino Médio?	Em que modalidade de Ensino você concluiu ou concluirá o Ensino Médio?
	Ensino Regular Ensino de jovens e Adultos Ensino Especial	Regular Supletivo Técnico Profissionalizante
	DADOS FAMILIARES E ECONÔMICOS	
09	Até quando sua mãe estudou?	Qual o nível de instrução de sua mãe?
	Não estudou Da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário) Da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio) Ensino Médio (antigo 2º grau) incompleto Ensino Médio (antigo 2º grau) Ensino Superior incompleto Ensino Superior Pós-graduação Não sei	Analfabeto Ensino fundamental incompleto Ensino fundamental completo Ensino médio incompleto Ensino médio completo Superior completo Superior incompleto Não sabe informar
10	Até quando seu pai estudou?	Qual o nível de instrução de seu pai?
	Não estudou Da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário) Da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio) Ensino Médio (antigo 2º grau) incompleto Ensino Médio (antigo 2º grau) Ensino Superior incompleto Ensino Superior Pós-graduação Não sei	Analfabeto Ensino fundamental incompleto Ensino fundamental completo Ensino médio incompleto Ensino médio completo Superior completo Superior incompleto Não sabe informar
11	Quantas pessoas moram em sua casa (incluindo você)?	Quantas pessoas moram em sua casa?
	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,1,12,13,14,15,16,17,18,19,20 ou mais	Duas pessoas Três pessoas Quatro pessoas Cinco pessoas Mais de cinco pessoas Moro Sozinho (a)

Item	Questionário Enem	Questionário vestibular
	Dados pessoais	
12	A residência é de sua família é?	Qual é o tipo de residência de sua família?
	Própria e quitada Própria e em pagamento (financiada) Alugada Cedida Outra situação (loteamento não regularizado, ocupação etc.)	Própria, quitada Própria, não quitada Alugada Cedida
13	Você exerce ou já exerceu atividade remunerada?	Você exerce atividade remunerada?
	Sim, estou trabalhando Sim, já trabalhei, mas não estou trabalhando Não, nunca trabalhei	Sim, em tempo parcial (até 30 horas semanais) Sim, em tempo integral (mais de 30 horas semanais)
Continua...		
ITEN	**QUESTIONÁRIO ENEM**	**QUESTIONÁRIO VESTIBULAR**
	DADOS FAMILIARES E ECONÔMICOS	
		Sim, mas trata-se de trabalho eventual Não
14	Qual é a renda mensal de sua família?	Qual é a renda mensal da sua família?

Item	Questionário Enem	Questionário vestibular
	Dados pessoais	
	Nenhuma renda Até um salário mínimo (até R$ 678,00) Mais de um até 1,5 (até R$ 1.017,00) Mais de 1,5 e até 2 (de R$ 1.017,01 até R$ 1.356,00) Mais de 2 e até 2,5 (de R$ 1.356,01 até R$ 1.695,00) Mais de 2,5 e até 3 (de R$ 1.695,01 até R$ 2.034,00) Mais de 3 e até 4 (de R$ 2.034,01 até R$ 2.712,00) Mais de 4 e até 5 (de R$ 2.712,01 até R$ 3.390,00) Mais de 5 e até 6 (de R$ 3.390,01 até R$ 4.068,00) Mais de 6 e até 7 (de R$ 4.068,01 até R$ 4.746,00) Mais de 7 e até 8 (de R$ 4.746,01 até R$ 5.424,00) Mais de 8 e até 9 (de R$ 5.424,01 até R$ 6.102,00) Mais de 9 e até 10 (de R$ 6.102,01 até R$ 6.780,00) Mais de 10 e até 12 (de R$ 6.780,01 até R$ 8.136,00) Mais de 12 e até 15 (de R$ 8.136,01 até R$ 10.170,00) Mais de 15 e até 20 (de R$ 10.170,01 até R$ 13.560,00) Acima 20 salários mínimos (mais de R$ 13.560,01)	Nenhuma renda Até 1 salário mínimo Até 2 salários mínimos Até 3 salários mínimos Até 4 salários mínimos Até 5 salários mínimos Entre 5 e 10 salários mínimos Entre 10 e 15 salários mínimos Mais de 15 salários mínimos
	QUESTIONÁRIO ENEM	**SISUGESTÃO**
15	Sigla da Unidade da Federação da Residência	UF da cidade que reside?
	AC, AL, AM, AP, BA, CE, DF, ES, GO, MA, MG, MT, MS, PA, PB, PE, PI, PR, SE, RJ, RN, RO, RR, RS, SC, SP, TO.	AC, AL, AM, AP, BA, CE, DF, ES, GO, MA, MG, MT, MS, PA, PB, PE, PI, PR, SE, RJ, RN, RO, RR, RS, SC, SP, TO.

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos dados analisados.

Os questionários socioeconômicos foram divididos em grupos em virtude da particularidade das variáveis estudadas. Assim ficou dividido em: **Dados Pessoais** (cor/raça, estado civil, idade e sexo), **Dados Escolares** (como fez os estudos: ensino fundamental, ensino médio, modalidade de ensino,

tempo de conclusão do ensino médio), **Dados Familiares e Econômicos** (instrução do pai, instrução da mãe, tipo de residência, UF da residência, quantidade de pessoas que moram na residência, exerce atividade remunerada e renda mensal familiar).

Resultados

Nos documentos analisados podemos verificar várias mudanças[7] e implicações[8]. Mudanças como: estrutura da prova do vestibular, datas de aplicação, pesos em conformidade com a área de conhecimento, dentre outros. Iniciamos descrevendo o modelo da prova de vestibular aplicado anteriormente a adesão ao SiSU, subsidiado nos escritos de Nodari 2016.

Atualmente o concurso vestibular da UNEMAT é aplicado **uma vez ao ano**, com início das aulas sempre no segundo semestre de cada ano. As provas são aplicadas nos Munícipios onde há oferta de vagas além da cidade de Cuiabá – MT. De acordo com o Edital nº 01/2015 – COVEST, o concurso vestibular 2015/2 compreende duas fases, ambas de caráter eliminatório e classificatório realizado em **um único dia**. (UNEMAT, 2015a).

A primeira fase é composta por quatro provas objetivas com 44 questões de múltipla escolha, com 5 alternativas cada (a, b, c, d, e), divididas em quatro áreas, sendo 10 questões na área de Ciências da Natureza e suas tecnologias; 12 na área de Matemática e suas tecnologias; 10 na área de Ciências Humanas e suas tecnologias e 12 questões na área de Linguagem, Códigos e suas tecnologias. O estudante não pode zerar a prova que corresponde à área do curso pretendido. Cada questão vale um ponto que será multiplicado por diferentes pesos (1 a 4), de acordo com o curso optado pelo candidato. (UNEMAT, 2015). Este modelo de prova utilizado pela UNEMAT é o mesmo modelo adotado pelo ENEM[9].

---

7 Consideramos nesta pesquisa, mudança refere-se a algo que já existia, porém foi modificado em virtude da implantação do SiSU.

8 Consideramos nesta pesquisa, aos atos que não existiam, mas em virtude da implementação do SiSU, foram criados.

9 **1. Ciências Humanas e suas Tecnologias** (Componente Curricular: História, Geografia, Filosofia e Sociologia), **2. Ciências da Natureza e suas Tecnologias** (Componente Curricular: Química, Física e Biologia), **3**. **Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação** (Componente Curricular: Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação e Comunicação) e **4. Matemática e suas Tecnologias** (Componente Curricular: Matemática). Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2016/edital_enem_2016.pdf. Acesso em: 10/07/2016.

A segunda fase compreende de uma **prova de redação com proposta de produção escrita a partir da reflexão de texto** e tem valor numérico na escala **de zero a dez pontos**. Têm as redações corrigidas, segundo a ordem decrescente da pontuação obtida na primeira fase, no limite de 3 (três) vezes o número de vagas ofertadas. (UNEMAT, 2015).

A pontuação final de cada candidato no concurso vestibular é obtida através da soma das pontuações de cada uma das provas objetivas e da prova de redação. Na aprovação do candidato são consideradas as seguintes vias: 40% destinado a ampla concorrência, 35% a candidatos oriundos das escolas pública e 25% reservado para os autodeclarantes negros. As matrículas iniciais nos cursos ofertados pelo vestibular, encerram-se em média até a 5ª chamada quando o número de vagas estipulado no edital de seleção é preenchido. Via SiSU a realidade é outra, pois às vezes há 12 chamadas e ainda assim não se completa o número de matrículas disponíveis no edital, implicando o aumento das vagas ociosas.

A UNEMAT criou meios para frear o aumento das vagas ociosas nos cursos de graduação oferecidas via SiSU. Estes meios são aplicados em geral a partir da 5ª chamada via SiSU. Estes meios são: a **Chamada Presencial**, o candidato que fez o Enem e que não está matriculado em nenhum curso, manifesta presencialmente o seu interesse pela vaga que está classificado, não importando a sua colocação na classificação. É selecionado o candidato que tiver a maior nota no Enem - caso as vagas sejam inferiores ao número de interessados - caso contrário o candidato já garante sua vaga; **Reopção de curso** a candidatos que fizeram o Enem mas não estão matriculados em nenhum curso. Para esses são ofertadas as vagas nos cursos em que não há candidatos classificados ou não houve o preenchimento das vagas; o "**Edital Utilização Enem**" seleciona candidatos para o preenchimento das vagas ociosas. O candidato pode ter feito o Enem em anos anteriores (2010, 2011, 2012, 2013...); a "**Chamada Especial**", seleciona candidatos para as vagas ociosas via histórico escolar do ensino médio. Ações como as citadas anteriormente geram um **aumento de atividades na rotina administrativa** em todos os setores envolvidos na seleção.

Após a implementação do SiSU houve avanços na política de permanência ao instituir os Auxílios (Alimentação e Moradia), destinados aos acadêmicos em vulnerabilidade socioeconômica. Estes auxílios foram implementados em virtude da exigência da adesão ao Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Educação Superior Públicas Estaduais (PNAEST). O primeiro Edital para a concessão de auxílios foi

publicado no dia 09 de agosto de 2013, disponibilizando 2.000 auxílios (1.000 alimentação no valor de R$180,00 e 1.000 moradia no valor de R$ 250,00). Ambos os auxílios são concedidos aos discentes selecionados pelo período de 12 meses. (UNEMAT, 2013c)

Os discentes com comprovada vulnerabilidade socioeconômica poderão pleitear os dois tipos de Auxílios dispostos no Edital, desde que não possuam qualquer outra modalidade de Bolsa oferecida pela UNEMAT ou Agências Externas de Fomento. No caso do discente que já possui Bolsa Apoio, Extensão, IC, ou qualquer outra, o mesmo poderá pleitear apenas um dos auxílios aqui ofertados, seja ele Auxílio Moradia ou Auxílio Alimentação. (UNEMAT, 2013c)

Análise do perfil dos ingressantes via sisu e vestibular

Iniciaremos as análises dos dados dos questionários de acordo com a divisão estabelecida anteriormente: **Dados Pessoais, Dados Escolares, Dados Familiares e Econômicos.**

Dados Pessoais

a) Sexo

Em relação ao SiSU, os cursos de agronomia e matemática representam respectivamente 67,5% e 74,3% dos ingressantes do sexo masculino, contrapondo os cursos de pedagogia e letras com representação de 91,7% e 73,6% das ingressantes do sexo feminino. Em relação ao vestibular, os cursos de agronomia e matemática representam 82,0% e 76,8% dos ingressantes do sexo masculino, enquanto pedagogia e letras são representadas por 90,5% e 76,4% do sexo feminino.

No SiSU a média das ingressantes do sexo feminino é de 59,4% e no vestibular 57,1%, com média geral de 58,2% no período de 2013 a 2015, ultrapassando em 2,5% a média nacional que é de 55,7% dos ingressante do sexo feminino. A média de ingressantes do sexo masculino no SiSU é de 40,6% e no vestibular de 42,9%, com média geral de 41,7%, representando uma taxa negativa em comparação à média nacional de 2,5%.

b) Idade

Notamos em nossa pesquisa que a maioria dos estudantes matriculados nos cursos de graduação do Campus de Cáceres compreendem a faixa etária

de 18 a 24 anos. Verificamos que pelo SiSU, o curso de computação é o curso com estudantes mais jovem, com média de idade de 19 anos e o curso de letras com idade mais elevada, com média de 24 anos. No vestibular não há possibilidade de sabermos a média de idade dos estudantes, pois as opções no questionário são por faixa etárias. Assim o curso de agronomia possui 80% dos ingressos na faixa etária de "até 18 a 21 anos", tornando o curso com os ingressos mais jovens, enquanto o curso de educação física 55% dos ingressantes estão na faixa etária de "24 a mais de 30 anos", tornando os cursos com a idade mais elevada.

c) Cor/Raça

A UNEMAT possui política de ação afirmativa que reserva 25% das vagas nos cursos de graduação para os candidatos que se autodeclararem pretos ou pardos, através do Programa de Integração e Inclusão Ético-Racial – PIIER, seja pelo SiSU ou Vestibular. É necessário esclarecer que as populações parda e preta não ingressam na universidade apenas por esse programa, existem outras vias "ampla concorrência" e "escola pública", nas quais não há requisito de cor/raça.

Pelo SiSU 72,5% dos ingressantes no curso de geografia, declararam que são pardos ou pretos, no vestibular foi o curso de história com 64%, que declararam fazer parte desta mesma população. Nas duas formas de ingresso (pelo SiSU ou Vestibular) o curso de direito é constituído em sua maioria por pessoas que se declararam pertencer à população branca, com taxas de 71% e 64% respectivamente. Os cursos com predominância branca são: direito com média de 67,5%, enfermagem e medicina com médias de 65% e 64% respectivamente.

Verificamos ainda, que a maior parte da população branca nos cursos de graduação da UNEMAT, campus de Cáceres estão matriculados nos cursos com habilitação de bacharelado diurnos, enquanto as populações parda e preta estão matriculadas nos cursos com habilitação de licenciatura noturnos.

d) Estado Civil

Nos cursos bacharéis 91,6% dos ingressantes são solteiros, 8,3% casados e 0,1% divorciados/desquitados. Já nos cursos de licenciaturas a realidade é um pouco diferente com 77,9% solteiros, 17,2% casados e 4,9% divorciados/desquitados. O período de 2014/1 teve a maior taxa de solteiros ingressos nos

cursos de graduação com 93,0% e 2014/2 a maior taxa de casados com 18,3%. A média de solteiros ingressantes pelos SiSU é de 88,9% e pelo Vestibular 83,5%. A média dos casados pelo SiSU é 10,2% e pelo Vestibular 14,6%, com média geral no período analisado de 12,4%. A média geral dos divorciados, desquitados, separados judicialmente e viúvos, é de 1,3%.

Dados Escolares

a) Ensino Fundamental

Observamos que 84,1% dos ingressantes nos cursos de graduação presencial do campus de Cáceres foram alunos que cursaram o ensino fundamental exclusivamente em escola pública ou cursaram a maior parte do ensino fundamental na mesma. Pelo SiSU a média ficou em 86,5% e pelo vestibular em 81,8%. A média de ingressantes que frequentaram escola particular pelo SiSU ficou em 13,5% e pelo vestibular em 18,2%.

Em relação aos cursos 69,7% dos ingressantes que cursaram o ensino fundamental exclusivamente em escola pública ou cursaram a maior parte do ensino fundamental em escola pública, optaram por cursos de licenciaturas e 78,5% que cursaram o ensino fundamental, todos em escola particular ou maior parte na mesma, optaram por bacharelados.

b) Ensino Médio

Na UNEMAT o curso de graduação com maior quantidade de estudantes oriundos do setor público, através do SiSU, é o curso de pedagogia com média de 97,3% e com a maior quantidade de estudantes oriundos do setor privado é medicina com média de 46,7%. Em relação ao vestibular, o curso com maior quantidade de estudantes de escolas públicas é o curso de pedagogia também, com média 94,4% e o curso de direito com média de 39,2% dos estudantes oriundos das escolas privadas.

No período analisado, 77,3% dos ingressantes declararam que cursaram o ensino médio exclusivamente em escola pública ou maior parte em escola pública. Pelo SiSU ingressaram 86,1% e pelo vestibular 78,5%.

Em relação aos ingressantes oriundos das escolas privadas, 14,7% afirmaram que cursaram o ensino médio exclusivamente em escola privada ou maior parte na mesma. Através dos SiSU ingressaram 11,2% e através do vestibular 18,3%.

c) Modalidade de Ensino do Médio

Primeiramente vamos esclarecer o que é a modalidade "ensino regular" e "outros". O ensino regular nesta pesquisa refere-se aos cursos de ensino médio com duração de 3 anos. Os "outros" referem-se a conclusão do ensino médio nas seguintes situações: provão em massa, certificação do ensino médio pelo Enem, cursos técnicos e cursos de ensino médio integrado[10].

A maior parte dos estudantes ingressantes afirmaram que concluíram ou iriam concluir o ensino médio - EM na modalidade regular, representando a média de 86,1% nesta modalidade. O vestibular e o SiSU representam respectivamente 81,8% e 90,5% do EM na modalidade regular. Os egressos da modalidade da Educação de Jovens e Adultos – EJA (Supletivo), ingressam em maior número nos cursos superiores através do vestibular.

O curso de agronomia possui a média de 32,1% dos ingressantes oriundos da modalidade "outros" e o curso de computação com 12,5% nesta mesma modalidade. São apenas esses dois cursos que verificamos que possuem estudantes que cursaram o ensino médio técnico profissionalizante ou ensino médio integrado.

d) Tempo de Conclusão do Ensino do Médio

Nos cursos de graduação ofertados pelo campus de Cáceres 84,1% dos ingressantes terminaram o ensino médio em até três anos. Os estudantes que levaram de quatro anos a seis anos ou mais para concluir o EM representam 15,9%.

Dentre os cursos de graduação, encontramos o curso de educação física com maior taxa de estudantes que concluíram o ensino médio acima de 3 anos, com média de 13,2% pelo SiSU e 16,8% pelo vestibular.

Dados Familiares e Econômicos

a) Nível de Instrução do Pai

De acordo com as respostas temos a maior quantidade de pais com o ensino fundamental completo, representando a média geral de 35,7%. A análise mostra ainda que 10% dos pais dos estudantes que ingressaram pelo

10 Os cursos de ensino médio integrado são cursos que tem duração em média de 4 anos, em virtude de possuir currículo do ensino médio propedêutico e ensino médio profissionalizante.

SiSU possuem nível superior completo e pelo vestibular o percentual é de 12,8%, resultando na média de 11,4% de pais com ensino superior completo.

Nos cursos de graduação do campus de Cáceres a realidade não é diferente, pois a média de estudantes cujos pais possuem escolaridade de nível superior é de 7,3% nos cursos de bacharelados e 4,1% nos cursos de licenciatura. Destaca-se entre os bacharelados o curso de medicina com 90,0% dos estudantes com pais com nível superior e entre os cursos de licenciaturas destaca-se o curso de Letras com 24,6%.

b) Nível de Instrução da Mãe

De acordo com os dados dos questionários 29,2% dos ingressaram responderam que possuem mães com ensino fundamental completo, sendo destes 28,3% ingressantes pelo SiSU e 30,2% pelo vestibular. Mostra ainda que 20,1% das mães dos ingressantes nos cursos de graduação presencial do campus de Cáceres concluíram o ensino superior 19,5% pelo SiSU e 20,8% pelo vestibular. Verificamos também que, 31,9% das mães estão com ensino médio incompleto ou ensino médio completo.

Os cursos com ingressantes com mães que possuem escolaridade até o ensino fundamental completo são: geografia (56,8%), agronomia (57,6%), educação física (61,9%), matemática (63,5%) e pedagogia (67,3%), ou seja, os cursos com mães de ingressantes com menores instruções. Os cursos com ingressantes com mães que possuem o nível superior completo ou cursando são: Letras (39,6%), Medicina (44,2%) e Direito (46,4%).

c) Tipo de Residência Familiar

De acordo com as análises, 62,0% dos ingressantes declararam que as residências de suas famílias são próprias e quitadas. Desses que declararam residências próprias e quitadas, 63,0% ingressaram pelo SiSU e 60,9% pelo Vestibular. A análise nos mostrou ainda, que 22,6% dos ingressantes declararam que as residências de suas famílias são alugadas. Desses que declararam residências alugadas 22,0% ingressaram pelo SiSU e 23,2% pelo vestibular.

O curso de agronomia se destacou em relação às residências familiares dos ingressantes serem próprias e quitadas 88,7%, enquanto no curso de Medicina 74,1% dos ingressantes declararam que possuem residência familiar própria e não quitada.

d) Quantidade de Pessoas na Residência

Notamos na análise as alternativas compreendidas entre "moro sozinho (a) " a "três pessoas", ingressam mais pelo vestibular e as alternativas "quatro pessoas" a "mais de cinco pessoas" ingressam pelo SiSU.

De acordo com as respostas nos questionários, pelo SiSU, os cursos de computação e geografia possuem a maior média de pessoas por domicílios, representando 4,3 e 4,7 respectivamente e os cursos com a menor média de pessoas por domicílio são: enfermagem com 3,4 e medicina e ciências contábeis com 3,6[11]. Pelo vestibular, os cursos de matemática e geografia possuem a maior média de pessoas por domicílio 4,4 e 4,6 respectivamente e os cursos com a menor média de pessoas por domicílio são: Medicina com 3,3 e agronomia com 3,5.

e) Atividade Remunerada

Na UNEMAT a média geral dos ingressantes que afirmaram que exercem atividade remunerada é de 46,1% pelas duas formas de ingresso. Pelo SiSU ingressaram a média de 39,4% e pelo vestibular 52,8%. Assim, pelo SiSU ingressam menos pessoas que exercem atividade remunerada. Os cursos com menores percentuais de ingressantes trabalhadores são: medicina com apenas 3,7%, seguidos de enfermagem com 21,3% e agronomia com 23,8%. O curso de direito considerado elitizado no Brasil, o percentual de 52,3% dos ingressantes na UNEMAT, campus de Cáceres afirmaram que exercem atividade remunerada, isto é, mais da metade dos estudantes na época da inscrição informaram que trabalhavam. Os cursos com maiores taxas de ingressantes trabalhadores são: pedagogia com 83,0%, seguidos de matemática e geografia com 84,7% e 85,3% respectivamente.

Assim, podemos considerar que os cursos de licenciaturas no Brasil ou especificamente na UNEMAT, campus de Cáceres, possuem as maiores taxas de estudantes que exercem atividades remuneradas. Enquanto aos cursos de bacharelados as menores taxas de estudantes, em especial nas áreas de saúde.

11 Medicina e Ciências contábeis tiveram um empate técnico. Medicina com média de 3,59 e Ciências Contábeis com 3,57, ambos arredondamos para 3,6.

f) Renda Mensal Familiar

Para Corbucci 2014, a renda é apontada como o principal fator para o desempenho acadêmico, e quando se trata do ingresso, a renda pode constituir empecilho na continuidade dos estudos para os estudantes trabalham.

Verificamos que no campus de Cáceres, 68,8% dos ingressantes pertencem ao grupo familiar com rendimentos de até 3 salários mínimos. Conforme os dados dos questionários (ENEM e Vestibular), aproximadamente 70% dos estudantes matriculados nos cursos de graduação do campus de Cáceres; sobrevivem com rendimentos mensais de até 3 salários mínimos.

Pelo SiSU, notemos que algumas faixas de renda familiar; prevalecem independentes do ano em que ocorreu a seleção dos ingressantes. As faixas de renda familiar que prevalecem pelo SiSU são: "até 1 salário mínimo", "até 2 salários mínimos" e "entre 5 a 10 salários mínimos". As outras faixas de renda família que prevalecem pelo vestibular: 'até 3 salários mínimos", 'até 4 salários mínimos", 'até 5 salários mínimos" e 'entre 10 a 15 salários mínimos".

Os cursos em que ingressaram a maior parte dos candidatos com renda média familiar até 3 salários mínimos pelo SiSU são: ciências contábeis, computação, enfermagem, geografia, história, matemática, biologia, pedagogia. Pela mesma forma de ingresso, os cursos compreendidos entre "até 4 salários mínimos" a "até 5 salários mínimos", de renda média familiar, estão os cursos de educação física e letras. Os cursos com ingressantes com maior poder aquisitivo pelo SiSU, com renda familiar acima de 5 salários mínimos, destacam-se os cursos de agronomia, direito e medicina.

Os cursos com ingressantes pelo vestibular; com renda média familiar de até 3 salários mínimos são: computação, geografia, matemática, biologia, pedagogia. Os cursos com ingressantes com renda familiar acima de 5 salários mínimos, destacam-se os cursos de agronomia, direito e medicina. E por fim, os cursos compreendidos entre "até 4 salários mínimos" a "até 5 salários mínimos"–, de renda média familiar, estão os cursos de ciências contábeis, educação física, enfermagem, história e letras.

Em relação a renda/curso no Brasil, Ristoff (2014, p. 733) salienta que "Para que se entenda melhor o que ocorre no campus brasileiro é necessário lembrar que apenas 7% das famílias brasileiras têm renda mensal superior a 10 salários mínimos. É raro, no entanto, encontrar na graduação brasileira um curso/área em que esta representação seja igual ou inferior à da sociedade".

g) UF da Cidade que Reside

A adesão ao novo sistema de seleção pelas universidades (SiSU), traz expectativas diferentes ao cenário do ingresso à educação superior brasileira, na medida em que possibilita que o processo seletivo de diversas instituições públicas, de Norte ao Sul do Brasil, se realize de forma unificada. Assim, candidatos dos lugares mais longínquos da nação, passam a ter a oportunidade de concorrer para uma instituição do território nacional sem que, para isso, tenha que se deslocar para o processo seletivo no local desejado. Estas expectativas, atribuídas aos esforços realizados pelo governo federal na tentativa de redistribuir as vagas dos cursos superiores através de programas de democratização do acesso à Universidades Brasileiras.

Dentro destas expectativas na UNEMAT campus de Cáceres, apenas 8% dos ingressantes são de fora do Estado de Mato Grosso. O curso mais procurado pelos ingressantes de fora do Estado de Mato Grosso é o curso de Medicina com média de 92,4% dos ingressos. Destes 89,7% ingressos pelo SiSU e 95,1% pelo vestibular. O curso com menor ingresso, é de pedagogia com apenas um ingressante do Estado de Rondônia – RO pelo SiSU em 2013/1, e pelo vestibular 100% do Estado de MT.

Conclusões

A questão levantada nesta pesquisa foi: com a adesão ao SiSU, o ingresso continua democratizado? Assim, o objetivo da pesquisa foi compreender o ingresso no Campus Universitário de Cáceres e sua relação com o processo de democratização da IES. Para tanto, fizemos análise de documento e traçamos o perfil dos acadêmicos ingressantes pelo Vestibular e pelo SiSU.

Após a implementação do SiSU, verificamos mudanças na estrutura da prova do vestibular, inserção de políticas afirmativa para estudantes oriundos da escola pública, criação de mecanismos para preenchimento das vagas pelo SiSU e implementação de políticas de permanência com os auxílios alimentação e moradia.

O resultado encontrado sobre o perfil dos ingressantes pelo SiSU no período de 2013 a 2015, indica que a maioria são do sexo feminino, 59,4%. Jovens com idade de até 24 anos, 78,1%. Ingressantes consideradas pardas 45,8% e brancas 37,3% e maior inserção de ingressantes consideradas pretas, pardas e indígenas. Solteiros 88,9%. Estudantes que concluíram todo o ensino fundamental na rede pública 78,5%. Estudantes que concluíram o ensino médio integralmente em escola pública 82,2%. 83,3% dos ingressos concluíram

o ensino médio em até três anos. Estudantes oriundos do ensino regular 90,5%. Ingressantes com mães nos seguintes níveis de instrução, Ensino Fundamental Completo 28,3%, Ensino Médio Incompleto 20,6% e Superior Completo 19,5%. Ingressantes com pais nos seguintes níveis de instrução, Ensino Fundamental Completo 33,6%, Ensino Médio Incompleto 16,4% e Ensino Fundamental Incompleto 10,5%. Número de pessoas que residem no mesmo domicílio acima de três pessoas 62,4%. Residência familiar própria quitada 63,0%. Ingressantes que não exercem atividade remunerada 60,6%. Famílias com menor poder aquisitivo, com rendimentos de até dois salários mínimos 57,4%. 90,7% dos ingressantes são domiciliados no Estado de Mato Grosso.

O resultado encontrado sobre perfil dos ingressantes pelo Vestibular no período de 2013 a 2015, constata que a maioria são do sexo feminino 57,1%. Jovens com idade de até 24 anos 66,1% e maior inserção de ingressantes com mais de 27 anos. Ingressantes consideradas pardas 42,9% e brancas 42,7% e maior inserção de ingressantes consideradas brancas e amarelas. Solteiros 83,5%. Estudantes que concluíram todo o ensino fundamental na rede pública 74,4% com crescimento de percentual dos ingressantes nas categorias "Todos em escola particular" e "Maior parte em escola particular". Estudantes que concluíram o ensino médio integralmente em escola pública 73,7% com crescimento de percentual dos ingressantes nas categorias "Todos em escola particular", "Maior parte em escola particular" e "Maior parte em escola pública". Estudantes que concluíram o ensino médio em até três anos 84,9%. Estudantes oriundos do ensino regular 81,8%. Ingressantes com mães nos seguintes níveis de instrução, Ensino Fundamental Completo 30,2%, Ensino Médio Incompleto 20,9% e Superior Completo 20,8%. Ingressantes com pais nos seguintes níveis de instrução, Ensino Fundamental Completo 37,8%, Ensino Médio Incompleto 18,5% e Superior Completo 12,8%. Número de pessoas que residem no mesmo domicílio abaixo de quatro pessoas 50,8%. Residência familiar própria quitada 60,9%. Ingressantes que exercem atividade remunerada 52,8%. Famílias com maior poder aquisitivo, com rendimentos acima de dois salários mínimos 56,5% e 93,3% dos ingressantes são residentes em Mato Grosso. Sendo que as principais mudanças encontradas no perfil foram: estudantes que residem com maior número de pessoas; estudantes que não exercem atividade remunerada e possuem renda familiar até três salários mínimos.

Esse estudo demostrou que o ingresso na UNEMAT após a implementação do SiSU continua democratizado, pois atende a um público variado, ingressantes oriundos de classes e raças distintas. É preciso analisar a trajetória acadêmicas desses estudantes com intuito de verificar a permanência

nos respectivos cursos, pois a democratização do acesso à educação superior não deve se restringir apenas a democratização do ingresso, é preciso que o estudante tenha condições de ingressar e de concluir o curso.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996** (LDBEN)

CORBUCCI, P. R. **Evolução do acesso de jovens à Educação Superior no Brasil.** Texto para discussão (IPEA), Brasília: Rio de Janeiro, n. 1950, abr. 2014.

LIMA, E. G. S. **Avaliação Institucional:** o uso dos resultados como estratégia de (re) organização dos espaços de discussão nas universidades (Tese de Doutorado). Campinas, SP. 2008.

MINAYO, M. C. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade**.** 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2000

NODARI, D. E. **O Desempenho dos estudantes no vestibular e a permanência nos cursos de graduação da UNEMAT**./Douglas Ehle Nordari. 173f. Cáceres/ MT: UNEMAT, 2016.

RISTOFF, D. **O novo perfil do câmpus brasileiro:** uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. Avaliação, Câmpus; Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014.

UNEMAT. Assessoria de Gestão de Concursos e Vestibulares. **Edital nº. 003/2012 – COVEST.** Concurso Vestibular 2013/1 - UNEMAT. 2012. Disponível em: http://vestibular.unemat.br/sites/documentos/20131/vest2013_1_edital_003_abertura.pdf>. Acesso em ago. 2015.

_____. Assessoria de Gestão de Concursos e Vestibulares. **Edital nº. 001/2013 – COVEST.** Concurso Vestibular 2013/2 - UNEMAT. 2013a. Disponível em: <http://vestibular.unemat.br/sites/documentos/20132/vest2013_2_edital_01_abertura.pdf.> Acesso em ago. 2015

_____. Assessoria de Gestão de Concursos e Vestibulares. **Edital nº. 003/2013 – COVEST.** Concurso Vestibular 2014/1 - UNEMAT. 2013b. Disponível em: <http://vestibular.unemat.br/sites/documentos/20141/vest2014_1_edital_003_abertura_retificado.pdf.> Acesso em ago. 2015

_____. Pró Reitoria de Assuntos Estudantis – PRAE. **Edital nº. 003/2013 – PRAE.** 2013c. Disponível em: <http://portal.unemat.br/media/oldfiles/prae/docs/2013/edital_de_auxilios _2013_2.pdf.> Acesso em jul. 2016

_____. Assessoria de Gestão de Concursos e Vestibulares. **Edital nº. 001/2014 – COVEST.** Concurso Vestibular 2014/2 - UNEMAT. 2014a. Disponível

em: <http://177.67.198.46/concurso/2014_022/Docs/Edital_001_Concurso_Vestibular_2014_2_ATUALIZADO.pdf.> Acesso em ago. 2015

_____. Assessoria de Gestão de Concursos e Vestibulares. **Edital nº. 003/2014 – COVEST.** Concurso Vestibular 2015/1 - UNEMAT. 2014b. Disponível em: <http://vestibular.unemat.br/sites/documentos/20151/vest2015_1_edital_003_abertura_atualziado.pdf.> Acesso em ago. 2015

_____. Assessoria de Gestão de Concursos e Vestibulares. **Edital nº. 001/2015 – COVEST.** Concurso Vestibular 2014/2 - UNEMAT. 2015. Disponível em: http://177.67.198.46/concurso/2015_012/Docs/Edital%20001_Concurso%20Vestibular_2015_2_atualizado.pdf. Acesso em ago. 2015.

Acesso, permanência e sucesso escolar de alunas(os) nos cursos de licenciatura de Ciências Humanas da UFPB[1]

Edineide Jezine
Geovânia da Silva Toscano
Jislayne Fidelis Felinto

Resumo: O artigo toma como problema de investigação os entornos da educação superior no Brasil nos últimos 20 anos, que revelam impactos no que diz respeito ao processo de implantação das políticas de expansão e acesso à educação superior, bem como a emergente problemática da permanência e sucesso escolar de sujeitos em situação de vulnerabilidade social em cursos superiores. Nesse contexto questiona-se como se dá o acesso, a permanência e o sucesso escolar de alunas (os) ingressantes nos cursos nos cursos de Licenciatura do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA) na UFPB, considerados de menor prestigio social. O objetivo do trabalho é analisar o acesso, a permanência e o sucesso escolar de alunas (os) matriculados em três cursos de Licenciatura do CCHLA, procurando apontar quais os elementos que justificam a continuidade e diplomação nos respectivos cursos. A abordagem tem caráter qualitativo, apoiada em dados estatísticos que buscam traçar o perfil socioeconômico dos ingressos nos cursos de Ciência Sociais, Filosofia e História a partir do ano (2008), e as respectivas condições de permanência identificadas a partir da aplicação da escala para avaliação da permanência discente (NAKAMURA; CASTELO BRANCO; JEZINE, 2016), com 55 alunas (os) visando identificar porque as (os) discentes permanecem e obtém sucesso nos seus estudos na UFPB. Os dados são analisados sob o enfoque teórico de Pierre Bourdieu (1996, 1998), Basil Bernstein (1996) e Jean-Claude Forquin (1995). Espera-se que os resultados possam apontar elementos motivadores intrínsecos e extrínsecos aos sujeitos envolvidos nas práticas pedagógicas e estratégias de formação, que corroboram para o sucesso escolar nos cursos considerados de menor prestígio social no mercado de bens simbólicos.

Palavras-chave: acesso, permanência, sucesso escolar, Licenciatura, UFPB.

1 O trabalho integra a pesquisa "Políticas de Educação Superior: os desafios da inclusão, acesso e permanência no contexto da expansão das Universidades Federais" (Edital Universal CNPQ/UFPB).

As mudanças ocorridas nos últimos vinte anos em seus aspectos econômicos, políticos e culturais tem desafiado as universidades brasileiras, sobretudo as públicas, a atender as demandas inerentes às suas funções de formação universitária e ao mesmo tempo manter o *status* de instituição pública, comprometida com a produção do conhecimento social.

O contexto de mudanças e dualidade em estar a serviço da sociedade ou do mercado aponta para a reforma do Estado com impactos nas políticas educacionais que "transforma a educação de direito em serviço e percebe a universidade como prestadora de serviços" (CHAUÍ, 2001, p. 182). Na concepção da universidade de serviço, defendida pelo Estado regulador, prepondera a quantidade sobre a qualidade, a meritocracia sobre a democratização do acesso e o setor privado sobre o público.

Nesse sentido, o contexto da reforma do estado brasileiro como resultante de políticas neoliberais, foi propício à expansão da educação superior, que favoreceu o setor privado, com a transferência de fundos públicos para o financiamento e manutenção desse setor, a exemplo do Programa Universidade para Todos (ProUni) iniciado em 2005, que 10 anos depois em 2015 concentrou 75% das matrículas, contra 25% do setor público. A política de expansão com o Programa Expandir (2003-2006), objetivou a interiorização e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) no período de 2007 a 2012, fomentou a criação de cursos e vagas em instituições federais de ensino superior.

A expansão das instituições públicas federais de ensino superior associada às políticas de inclusão social, denominada políticas de cotas (Lei nº 12711, de 29 de agosto de 2012), com efeito, gera mudanças no perfil socioeconômico dos alunos ingressantes, em que se constata o ingresso de sujeitos em situação de vulnerabilidade social, conforme os estudos realizados pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior e Sociedade (GEPESS), em que Jezine, Castelo Branco e Nakamura (2013), constatam que os grupos sociais que encontram-se em situação de vulnerabilidade social, com renda de 1 a 3 salários mínimos, oriundos de escola pública, autodeclarados pardos ou negros e com pais com baixa escolaridade tomam maior proporção na instituição a partir da implementação das políticas, também denominadas, de democratização do acesso, e/ou inclusivas.

No conjunto da expansão, a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), no período de 2006 a 2015, apresentou uma evolução de suas matrículas em um percentual de 64,94%; criou novos cursos no âmbito do Reuni; implantou as políticas de cotas, tendo 14.868 alunos matriculados em cursos de Licenciaturas, considerados de menor status social, quando se relaciona com

os cursos de Bacharelado, que possuem 16.837 alunos matriculados. (BRANCO, NAKAMURA, JEZINE, 2015). Nesse sentido, ao considerar o processo de expansão das universidades federais, em específico da UFPB, a mudança de perfil socioeconômico dos ingressos e o aumento do número de sujeitos em situação de vulnerabilidade social, no texto buscar-se-á demonstrar o perfil socioeconômico e as condições de permanência em cursos superiores de Licenciatura, considerados de baixo *status* social. Nesses termos ao considerar os cursos de menor prestígio social no mercado de trabalho e no mercado de bens simbólicos, no caso as Licenciaturas, questiona-se: quem são os seus ingressantes e quais as condições de permanência e sucesso escolar? Quais os elementos motivadores intrínsecos e extrínsecos aos sujeitos que corroboram para a permanência em cursos de baixo *status* social?

Nosso objetivo é analisar o acesso, a permanência e o sucesso escolar de alunas (os) matriculadas (os) em quatro cursos de Licenciatura do CCHLA, procurando apontar quais os elementos que justificam a continuidade e diplomação nos respectivos cursos. A pesquisa consiste na abordagem qualitativa apoiada em dados estatísticos, de caráter exploratório e analítico, analisado sob a teoria de Pierre Bourdieu (1998), Basil Bernstein (1996) e Jean-Claude Forquin (1995). Os resultados materializaram-se, em duas partes, a primeira pela análise do perfil socioeconômico dos alunos que ingressaram no respectivo curso, a partir do questionário[2] que os alunos preencheram no ato da inscrição do vestibular Processo Seletivo Simplificado (PSS) e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), partindo do ano 2008 considerado período da expansão da Universidade Federal da Paraíba, a 2013 dados mais atualizados.

Na segunda etapa foram coletados dados utilizando-se a Escala para avaliação da permanência discente (NAKAMURA; CASTELO BRANCO; JEZINE, 2016), enviada por e-mail, para 64 alunos que ingressaram entre 2009 a 2013 e estão matriculados em 2016.2 na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso – TCC em três cursos do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, sendo 27 de História, 28 de Ciências Sociais e 9 de Filosofia. Deste universo obteve-se 55 respostas que serão analisadas para observar as motivações intrínsecas e extrínsecas aos sujeitos que colaboram para a permanência e promovem o seu sucesso escolar nestes cursos de menor prestígio social.

2 Os dados fornecidos são pelo Núcleo de Tecnologia da UFPB.

A expansão da educação superior no Brasil e na Universidade Federal da Paraíba

A Constituição Federal de 1988 em seu artigo 206; indica a igualdade de direitos às condições para o acesso e permanência de alunos e alunas na escola em qualquer lugar do território nacional. Pressuposto, esse reafirmado da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 em seu artigo 3º. Todavia, o direito à educação e, especificamente, à educação superior na década de 1990, ainda se constitui um direito de poucos. A culminância das exigências do mercado de trabalho; que se reestrutura em função da reconfiguração do capitalismo, agora mais flexível, globalizado e informatizado que gera o aumento das demandas por cursos superiores às políticas nacionais e internacionais de inclusão social favorecem o processo de expansão do acesso de sujeitos oriundos de famílias de baixa renda.

O Brasil precisaria enfrentar o desafio; originado já nos anos de 1990, relacionado ao enfrentamento da defasagem da escolarização com relação a outros países: "a taxa de escolarização líquida, correspondente no Brasil a menos de 12%, contra 40% na Argentina, 20,6% no Chile, 26% na Venezuela e 20,6% na Bolívia." (ARAÚJO, 2013, p. 5). A resposta a tal desafio tornou-se mais efetiva nas políticas públicas de expansão ocorridas no governo de Luis Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Roussef (2011-2016), em que se destaca no setor privado a implementação do Programa Universidade para Todos – ProUni através da Lei nº 11096, em 13 de Janeiro de 2005 e a continuação do Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies). No setor público a Expansão com Interiorização que possibilitou fortalecer o campus do interior nas universidades federais dos estados brasileiros, se configurando como a primeira parte da expansão instaurada no governo Lula entre 2003 a 2006, e o segundo momento da expansão, denominado como política de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni aprovada em 2007 com vigência até 2012, pelo Decreto de nº 6.096, objetivou para universidades federais, fomentar políticas internas para garantir as condições de permanência nos seguintes aspectos: estrutura física, acadêmica e pedagógica.

Os resultados das políticas de expansão no ensino superior são visualizados na evolução das matrículas entre o setor público e privado, considerando Brasil, Nordeste e Paraíba. Na Tabela 1 verificamos a evolução da matrícula nos cursos de graduação no período de 1999-2013:

Tabela 1: Evolução das matrículas nos cursos de graduação presenciais por organização acadêmica e localização (capital e interior), entre o público e privado de 1999 a 2013

Ano	Brasil		Nordeste		Paraíba	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
1999	832.022	1.537.923	243.062	114.773	32.517	7.200
2000	887.026	1.807.219	271.795	141.914	33.486	9.150
2001	939.225	2.091.529	285.646	174.669	30.822	11.124
2002	1.051.655	2.428.258	316.645	225.764	33.618	13.882
2003	1.136.370	2.750.652	339.536	285.156	36.240	16.418
2004	1.178.328	2.985.405	345.508	334.521	36.044	16.589
2005	1.192.189	3.260.967	352.757	385.505	37.816	19.799
2006	1.209.304	3.467.342	356.278	439.862	38.788	23.480
2007	1.240.968	3.639.413	367.735	485.584	42.763	26.916
2008	1.273.965	3.806.091	383.539	529.154	45.282	30.733
2009	1.351.168	3.764.728	409.393	556.109	44.834	32.995
2010	1.461.696	3.987.424	438.090	614.071	53.036	35.870
2011	1.595.391	4.151.371	471.209	667.749	62.328	39.319
2012	1.715.752	4.208.086	499.721	713.798	64.885	42.724
2013	1.777.974	4.374.431	511.825	775.727	65.770	51.333

Fonte: BRASIL. INEP. Sinopses Estatística do Censo da Educação Superior: 1999 a 2013. In: FELINTO, 2015.

Os dados da Tabela 1 mostram a expansão na educação superior, e vemos que o setor privado se sobressai de sobremaneira no Brasil e Nordeste, exceto na Paraíba, porém torna-se crescente ao longo dos anos (1999-2013).

No Brasil conforme os dados do Censo da Educação Superior no Brasil em 2014 o número de alunos matriculados é de 6.486.171 e concluintes

apenas 837.304. Nas universidades federais o número de matrícula no mesmo ano, foi de 958.659 e concluintes 108.862. Tal quadro situacional de matrícula e diplomação nos leva a inferir a necessidade de implementação de políticas internas de permanência que possam corroborar com o sucesso na trajetória dos estudantes nas universidades.

O tema da permanência esteve durante algum tempo associado à evasão como nos informa Freitas (2009, p. 249):

> Durante muitos anos, o foco das pesquisas sobre evasão de estudantes concentrou-se nas razões pelas quais esses jovens abandonam o sistema formal de educação. Mais recentemente, há uma tendência para que esse tipo de estudo examine como os estudantes podem ser encorajados a persistir na vida escolar, passando-se a enfatizar a prevenção da evasão e a permanência dos estudantes, ou seja, como estimulá-los a permanecer no sistema de ensino com sucesso. No fim dos anos 1980, surge uma nova tendência, voltada para publicações que apresentam casos de sucesso de alunos e instituições de ensino, com o intuito de estimular a ambos a atingir bons resultados.

Araújo (2013) ao estudar a categoria "permanência" assinala que no ensino superior passa a ser uma preocupação entre os estudiosos a partir dos anos 1990 no contexto de expansão da iniciativa privada e a partir dos anos 2000, com as iniciativas de políticas públicas de ampliação de vagas nas instituições públicas de ensino superior. Zago (2006), por sua vez, defende em seus estudos a necessidade de pesquisas que investiguem a trajetória dos estudantes na universidade e sua condição social de permanência no ensino superior e assim assevera:

> [...] uma análise sobre a presença de categorias sociais antes excluídas do sistema de ensino levanta necessariamente a questão: o acesso à universidade, sim; e depois? Não basta ter acesso ao ensino superior, mesmo sendo público, conforme indicam os resultados da pesquisa que realizei. Assim, torna-se redutor considerar indiscriminadamente os casos de estudantes que têm acesso ao ensino superior como de "sucesso escolar" (ZAGO, 2006, p. 228)

No segundo mandato do governo de Luis Inácio Lula da Silva, a preocupação com a permanência no ensino superior, apresentou como resposta o Decreto Nº 7.234, de 19 de julho de 2010 quando instituí o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) com os seguintes objetivos:

> I – 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)

O fortalecimento da expansão na educação superior aliada com a permanência, atrelado com as políticas de acesso de perspectiva inclusiva, intitulado de Lei de Cotas, pode também ser considerada uma conquista dos movimentos sociais, com destaque para o movimento negro, intensificar a presença de alunos da classe menos favorecidas em instituições públicas, em função dos critérios de reserva de vagas para alunos de escolas públicas, com renda familiar igual ou inferior a um salário mínimo e os autos-declarados pardos, negros e indígenas. Nesse sentido, é pertinente indagar: como tais políticas têm impactado a Universidade Federal da Paraíba? O perfil socioeconômico vem se modificando, frente às políticas de cotas? Quais as condições de permanência dos alunos dos cursos do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes? Especificamente, qual o perfil e as condições de permanência dos alunos e alunas matriculadas no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em 2016.2 nos cursos de História, Ciências Sociais e Filosofia do CCHLA? Tais questões serão objeto de investigação neste artigo.

A expansão na Universidade Federal da Paraíba UFPB

A Universidade Federal da Paraíba localizada na cidade de João Pessoa foi criada no dia 2 de dezembro no ano 1955, amparada pela Lei Estadual de nº 1.366, posteriomente, passou a ser federalizada pela Lei nº. 3.835, no dia 13 de dezembro de 1960, tornando-a uma instituição de reconhecimento, que obteve avanços significativos no que diz respeito à expansão, no âmbito dos Programas de Expansão.

Com as modificações nos âmbitos políticos, econômicos e educacional, nos anos 2000, intensifica-se a expansão, contabilizando sete campis distribuídos nas cidades de João Pessoa, Campina Grande, Areia, Bananeiras, Patos, Sousa e Cajazeiras. A partir da Lei Federal nº. 10.419 de 09 de abril de 2002 a estrutura da UFPB foi desmembrada, dando origem à criação da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), que passou a instituir três Campi: João Pessoa, Areia e Bananeiras. Nesse sentido a UFCG passou a contar com quatro Campi: Campina Grande, Cajazeiras, Patos e Souza. (UFPB, 2015).

Em conseqüência da política de "Expansão de Interiorização", conforme apregoado no plano educacional no âmbito nacional apresenta a primeira fase de expansão da UFPB com a criação do *Campus* IV, localizado no Litoral Norte do estado da Paraíba, funcionando nas cidades de Mamanguape e Rio Tinto. E; na segunda fase da expansão, alteram-se as estruturas de ordem pedagógica, estrutural e acadêmica da Universidade Federal da Paraíba, acarretando um aumento expressivo das matrículas, como demonstra a tabela abaixo:

Tabela 2: Número de matrículas presenciais na UFPB dos anos 2006-2015

ANO	Matrícula
2006	18.803
2007	19.959
2008	21.450
2009	23.552
2010	26.207
2011	29.364
2012	32.094
2013	33.042
2014	32.521
2015	31.015
Total da evolução %	64,94%

Fonte: UFPB, Superintendência de Tecnologia da Informação (STI). In, JEZINE; FARIAS; FELINTO 2015

O número de matrícula aponta a expansão da UFPB, revelando que antes (2006) e pós (2015) Reuni, a evolução foi de 64,94%. Os dados apresentados levam à seguinte investigação: quem são os alunos que ingressam na UFPB? Quais as políticas de acesso que tem como perspectiva a inclusão social que a UFPB adota? Quais os cursos que os alunos em situação de vulnerabilidade social têm ingressado?

Como política de acesso, destaca-se: a Modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas – MIRV, instituída pela Resolução nº 09/ 2010 através do Conselho Superior de Pesquisa e Extensão (Consepe), que surge para atender sujeitos em situação de vulnerabilidade socioeconômica, classificados como alunos de

escolas públicas, renda familiar baixa e auto-declarado: pretos, pardos e indígenas. A política de acesso MIRV também destina suas vagas para pessoas com deficiência[3]. (JEZINE; CASTELO BRANCO; NAKAMURA 2015)

Os efeitos de tais políticas de expansão do acesso vêm dando uma nova "cara" à UFPB, em relação ao perfil socioeconômico dos alunos que ingressam. A pesquisa de Jezine, Castelo Branco e Nakamura (2013), que entre o ano de 2008 a 2012, ao analisarem as variáveis: "Renda familiar", consta o aumento do ingresso de sujeitos de baixa renda, entre um ou três salários mínimos em maior proporção, em que no ano de 2008 passam de 27,7%, para 49,9%, em 2012. Na variável "Instrução dos pais", comprovam que no ano de 2008 o percentual do pai com nível superior era 24,90%, enquanto da mãe somava 30,30%. Esse quantitativo diminuiu no ano de 2012, o pai apresentava o percentual de 15,20%, e o da mãe 20%. Em relação aos pais que não freqüentaram escolas, em 2008 obtinham o percentual de 3,80%, crescendo no ano de 2012 para 7,20%. Se tratando das mães, em 2008 o percentual foi de 2,10% aumentando no ano de 2012 para 7,20%; na variável "Cor/raça" os dados a predominância dos ingressos que se declararam brancos e pardos. No ano de 2008 o percentual de brancos, foi de 48,20%, e pardos, com 37,10%. No ano de 2011, o número de ingressos que se auto-declaravam pardos aumentou para 44,30%, em comparação com os que se auto-declaravam brancos, tendo o percentual 41,10%. Se tratando do ano de 2012, o número de negros sobressaiu expressivamente com 45,70%, em relação aos anos anteriores, enquanto os pardos apresentavam 4,40% e brancos 38,60%.

A partir do contexto apresentado comprova a inserção de grupos sociais em situação de vulnerabilidade social na UFPB. Em geral no âmbito contemporâneo, os novos desafios no que diz respeito à permanência. Quais as possíveis barreiras que o aluno da classe menos favorecida tende a enfrentar durante seu processo de formação? Buscaremos investigar os alunos que permanecem, para buscar identificar; quais elementos motivadores intrínsecos e extrínsecos que corroboram para permanência e seu sucesso escolar.

A hipótese para esse estudo parte da ideia de que, na ausência do capital cultural, econômico e social, os alunos tendem a desistir dos cursos. Nesse sentido, buscaremos nos próximos tópicos analisar o perfil e a permanência dos alunos que ingressam nos cursos Licenciatura do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da UFPB, nos cursos de Licenciatura em História, Ciências Sociais e Filosofia.

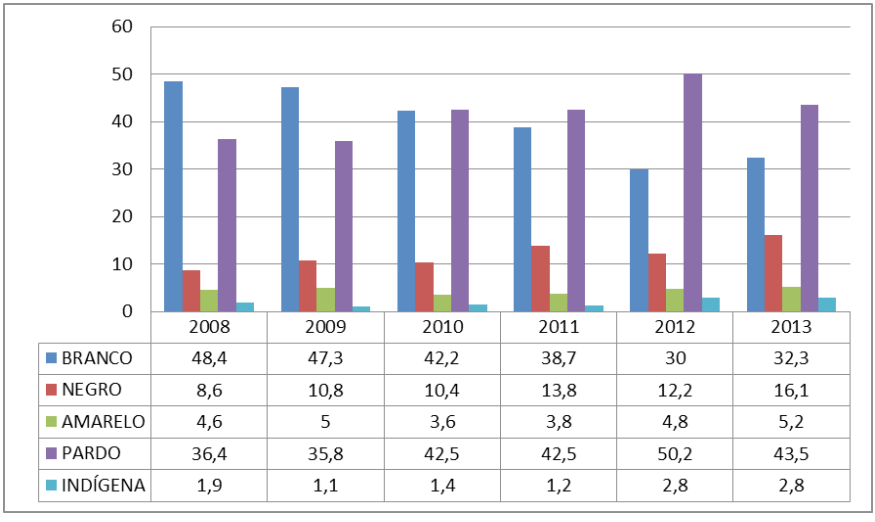
---

3 UFPB. CONSEPE: Resolução de nº 09/2010. Disponível em: <http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/2010/Rsep09_2010.pdf> Acesso em: 15/08/2014

O perfil socioeconômico dos alunos dos cursos de licenciatura de Ciências Humanas da UFPB

Para identificar o perfil dos alunos que ingressam nos cursos de Licenciatura do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da UFPB, buscamos selecionar os seguintes cursos: Ciências Sociais, Filosofia, História e Letras. As variáveis selecionadas são articuladas com os critérios adotados pelas políticas inclusivas nas universidades públicas (PNAES, política de cotas) para a seleção de alunos, tais como: Cor/raça; Renda familiar e tipo de escola. Consideramos o ano de 2008, período em que se intensificou a expansão e 2013 os dados mais atualizados.

Gráfico 1: Candidatos aprovados por Cor/raça do CCHLA/UFPB - 2008 a 2013



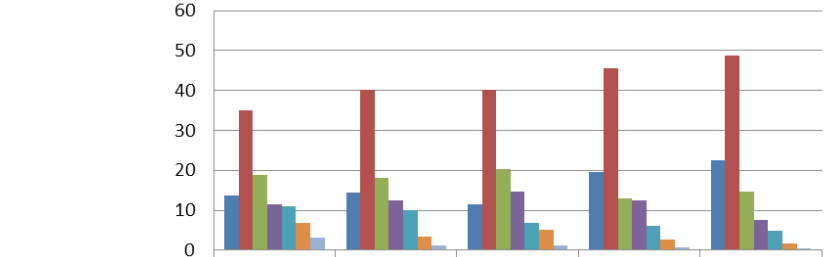
	2008	2009	2010	2011	2012	2013
BRANCO	48,4	47,3	42,2	38,7	30	32,3
NEGRO	8,6	10,8	10,4	13,8	12,2	16,1
AMARELO	4,6	5	3,6	3,8	4,8	5,2
PARDO	36,4	35,8	42,5	42,5	50,2	43,5
INDÍGENA	1,9	1,1	1,4	1,2	2,8	2,8

Fonte: UFPB/ COPERVE, 2010 A 2013; UFPB, Superintendência de Tecnologia da Informação (STI), 2013.

Os dados apresentados no gráfico 01 revelam que entre 2008 a 2009 sobressaia a cor branca com 48,4% e 47,3% respectivamente. A partir de 2010 a 2013, ano que implanta o MIRV, encontra-se expressivo a cor parda: 42,5% em 2011; 50,2% em 2012 e 43,5 em 2013; a cor negra mostra-se crescente no decorrer dos anos, sendo 8,6% em 2008; 13,8% em 2013 e 16,1% em 2013. Tais dados nos revelam a ampliação de acesso aos sujeitos de cor parda e negra, demonstrando o processo de democratização para este grupo racial.

Vejamos no gráfico 03; aspectos que se referem ao capital econômico constituído de bens materiais e econômicos, rendas, assim como de interesses econômicos num determinado momento (BOURDIEU, 1996).

Gráfico 2: Candidatos aprovados por Renda familiar no CCHLA/UFPB - 2008 a 2013



	2008	2009	2010	2011	2012
MENOS DE 622,00	13,6	14,5	11,5	19,6	22,5
622 A 1.243,99	35,1	40,1	40,3	45,5	48,8
1.244,00 A 1.865,99	18,8	18,2	20,3	12,9	14,7
1.866,00 A 3.109,99	11,5	12,4	14,8	12,6	7,6
3.110,00 A 6.219,99	10,9	10	6,8	6,2	4,8
6.220,00 A 12.434,99	6,9	3,3	5,2	2,6	1,8
12.440,00 OU MAIS	3,2	1,3	1,1	0,6	0,5

Fonte: UFPB/ COPERVE, 2010 A 2013; UFPB, Superintendência de Tecnologia da Informação (STI), 2013.

A renda familiar conforme o gráfico 02 é predominante em todos os anos, a categoria: $622 a $1. 243,99 salários mínimos. No ano de 2013[4], as categorias apresentadas na variável "renda familiar" se modifica, impossibilitando a comparação no gráfico 03. Porém os resultados apontam, conforme a Tabela 3, que a maioria dos sujeitos que ingressou nesses cursos; possui a renda familiar de $300,00 a $599,99, com percentual de 45,2%. Segundo Bourdieu (1998) o capital econômico é necessário para o sujeito subsidiar a obtenção de um capital cultural mais elevado, desde que façam parte das estratégias familiares. Todavia, questiona-se como permanecer na instituição com poucos recursos familiares para manutenção da herança cultural?

4 Dados do perfil socioeconômico no ano de 2013, liberado pela Superintendência de Tecnologia da Informação (STI).

Quadro 1: Candidatos aprovados por Renda familiar no CCHLA/UFPB – 2013

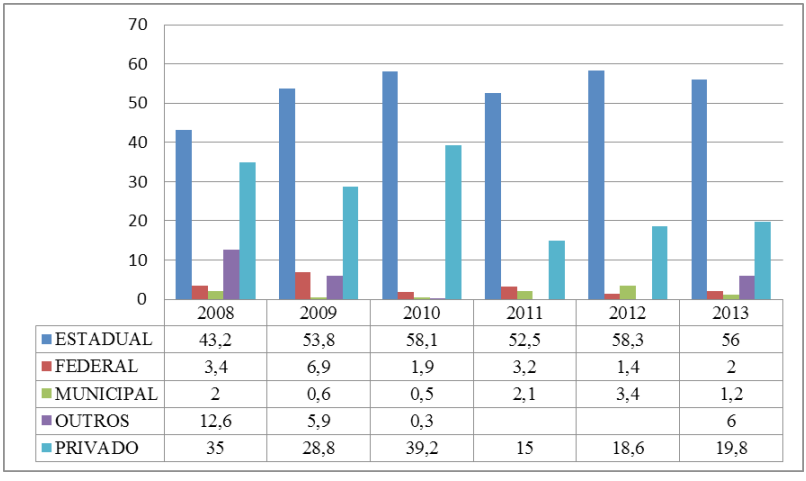
Ano	Menos de 300,00	300,00-599,99	600,00-899,99	900,00-1499,99	1500,00-2999,99	3000,00-5999,99	6000,00 ou mais
2013	25,4%	45,2	11,3	10,1	5,6	1,6	,8

Fonte: UFPB/ COPERVE, 2010 A 2013; UFPB, Superintendência de Tecnologia da Informação (STI), 2013.

A origem escolar é um dado importante, porque é um requisito para o acesso a partir das políticas de inclusão social e poderá ser um sinalizador do capital cultural reconhecido como um conjunto de conhecimentos prévios – literatura, teatro, música, conhecimentos políticos nacionais e internacionais, história, geografia, leitura de jornais, revistas, conhecimentos gerais – apropriados pelos alunos e que tornam eficazes uma ação pedagógica, ou o seu sucesso no campo universitário.

O gráfico 03 diz respeito ao tipo de escola que os alunos do CCHLA dos quatro cursos foco da investigação, revelam que a maioria veio de escolas públicas, sendo predominante em todos os anos: em 2008 43,2% e 2013 com 56% de estudantes que estudaram em escolas estaduais.

Gráfico 3: Candidatos aprovados por Tipo de escola no CCHLA/UFPB - 2008 a 2013



	2008	2009	2010	2011	2012	2013
ESTADUAL	43,2	53,8	58,1	52,5	58,3	56
FEDERAL	3,4	6,9	1,9	3,2	1,4	2
MUNICIPAL	2	0,6	0,5	2,1	3,4	1,2
OUTROS	12,6	5,9	0,3			6
PRIVADO	35	28,8	39,2	15	18,6	19,8

Fonte: UFPB/ COPERVE, 2010 A 2013; UFPB, Superintendência de Tecnologia da Informação (STI), 2013.

Todavia, para além da cor, raça, renda familiar, origem escolar é necessário questionar como ocorre a permanência dos estudantes em seus respectivos cursos pois conforme Forquin (1995, p. 86) "as oportunidades de prosseguir nos estudos variam segundo a origem social [...]". No próximo tópico iremos discutir; quais os elementos motivadores de permanência na universidade.

Os motivadores intrínsecos e extrínsecos para a permanência dos alunos e alunas do centro de Ciências Humanas, Letras e Artes/UFPB

Apresentamos neste tópico os resultados obtidos a partir da aplicação da Escala de avaliação da permanência do discente (NAKAMURA; CASTELO BRANCO; JEZINE, 2016) aplicados com 55 alunos dos cursos de Filosofia, Ciências Sociais e História[5] que estão matriculados na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso. O referido questionário partiu da caracterização do perfil socioeconômico e dos elementos que podem contribuir na continuidade e sucesso no campo acadêmico, por meio das seguintes dimensões: externas ou prévias, permanência, estrutura, programas acadêmicos, programas assistenciais e conclusão.

Procuramos observar os elementos motivadores intrínsecos e extrínsecos e compreender como estes (elementos) se tornaram relevantes para permanência desses alunos. O intrínseco revela a colaboração da universidade para a promoção social, visualizado nas dimensões: estrutura; programas acadêmicos e programas assistenciais. Extrínseco constitui em subsídios que corroboram para aspecto fora do universo acadêmico, apontando para: escolha do curso, escolaridade dos pais, renda familiar, origem escolar, permanência e conclusão.

A instrução dos pais é uma variável de relevância porque dimensiona de forma relativa; o capital cultural dos alunos, a partir da herança familiar apresentada por Bourdieu (1998). Segundo o questionário, a instrução do pai revelada com maior intensidade é ensino médio completo, com percentual de 40,7%. Em menor proporção com 1,9% é pai que possui ensino médio incompleto e não frequentou a escola.

A instrução da mãe encontra-se com variável compatível ao do pai, considerando o grau de intensidade no que diz respeito as quem possuem ensino médio completo em maior proporção, 25,9%. As variações, nesse dado; são que o pai apresenta o quantitativo maior que a mãe, mas ambos apresentam nível de instrução relativamente alto. Enquanto aos resultados

5 Não foi possível aplicar a Escala de avaliação da permanência do discente (NAKAMURA; CASTELO BRANCO; JEZINE, 2016) no curso de Letras.

obtidos na instrução da mãe em menor proporção, consta que 3,7% dos alunos possuem mães, com ensino médio incompleto.

Os alunos que responderam à Escala de avaliação da permanência do discente (NAKAMURA; CASTELO BRANCO; JEZINE, 2016) nos respectivos cursos apresentam em maior proporção uma renda familiar baixa, correspondendo 1,1 a 2 salários mínimos, atendendo ao percentual de 44,4% dos alunos. O menor número de alunos, responderam a renda de 10,1 a 20 salários mínimos, contabilizando 7,4%. O que pode ser analisado nesses dados que o capital econômico e relativamente baixo.

A origem escolar é uma variável importante; porque se insere como um objetivo a ser alcançado pelas políticas de perspectiva inclusiva e poderá ser um sinalizador do capital cultural reconhecido como um conjunto de conhecimentos prévios – literatura, teatro, música, conhecimentos políticos nacionais e internacionais, história, geografia, leitura de jornais, revistas, conhecimentos gerais – apropriados pelos alunos e que tornam eficazes uma ação pedagógica, ou o seu sucesso na escola. Na perspectiva de Bourdieu (1998) quanto mais elevado o campo escolar, neste caso aqui investigado a universidade, maiores são as exigências deste capital cultural para a sua permanência

Conforme Forquin (1995, p. 88) "os determinantes escolares de sucesso (estudos efetuados anteriormente, notas obtidas, etc) tendem, à medida em que o aluno avança nos seus estudos, a apresentar um peso maior do que os determinantes propriamente sociais (meio de origem) ". Nesta pesquisa, o tipo de escola dos alunos investigados apresenta como número expressivo aqueles que estudaram somente em escola pública com 64,8%. O quantitativo inferior (ao da maior proporção) encontra-se nos alunos que estudaram em escolas públicas, no entanto, passaram maior parte em escola particular, com percentual de 1,9%.

Em linhas gerais, entende-se que os alunos ingressantes nos cursos destacados do CCHLA, não diferem dos alunos que permanecem, isso porque os resultados apresentados mostram compatibilidade. Diante disso, questionamos como se constitui a permanência destes alunos? O que corrobora com a permanência; dos elementos intrínsecos e extrínsecos? Com os dados referentes a 55 alunos e alunas dos cursos de História, Ciências Sociais e Filosofia que responderam a Escala para avaliação da permanência discente (NAKAMURA; CASTELO BRANCO; JEZINE, 2016), organizamos quatro tabelas e cada uma delas possui uma numeração de 1 a 4, que se traduzem: 1 desfavorável; 2 parcialmente desfavorável; 3 parcialmente favorável e 4 favorável.

Quadro 2: A escolha nos cursos do CCHLA/UFPB: externa ou prévia

Escolha do curso	**Desfavorável (%)**	**Parcialmente desfavorável (%)**	**Parcialmente favorável (%)**	**Favorável (%)**
Eu escolhi o curso porque era mais fácil entrar	5,6		27,8	**66,7**
Eu escolhi o curso porque me identifico com o curso.	3,7	9,3	16,7	**70,4**
Eu escolhi o curso porque me prepara para o mercado de trabalho	22,2	**37**	27,8	13
Eu escolhi o curso porque me proporciona prestígio social	9,3	13	29,6	48,1
Eu estou no curso que sempre desejei cursar	9,3	22,2	24,1	42,6

Fonte: Dados obtidos a partir da aplicação da Escala de avaliação da permanência do discente. In. Nakamura, Castelo Branco, Jezine (2016)

Os dados da Tabela 4 apresentam as motivações iniciais dos alunos, no que diz respeito à escolha do curso, relacionado à identidade, prestígio social, facilidade de ingresso e o desejo de cursá-lo. Verificamos como elementos extrínsecos determinantes a identificação, expresso por 70,4% favorável para a permanência combinada com o desejo de cursá-lo indicado por 42,6%. Para alunos de origem de classes menos favorecidas historicamente o ingresso na universidade, a identidade com o curso constitui-se como uma possibilidade de permanência e ascensão social, mesmo nos cursos tidos como de menor prestigio social.

Quadro 3: Permanência nos cursos do CCHLA/UFPB

Permanência	Desfavorável (%)	Parcialmente desfavorável (%)	Parcialmente favorável (%)	Favorável (%)
Eu pretendo continuar matriculado no curso.	1,9	9,3	16,7	**70,4**
Eu continuo no curso porque a família ajuda.	40,7	18,5	5,6	33,3
Eu continuo no curso porque estou num programa acadêmico de bolsas de estudo.	57,4	11,1	1,9	18,5
Eu continuo no curso porque estou inserido no programa de assistência estudantil.	75,9		5,6	9,3
Eu continuo no curso porque me proporciona boa perspectiva profissional	29,6	44,4	11,1	14,8
Eu continuo no curso porque proporcionará minha ascensão social.	37	33,3	16,7	13
Os professores do curso motivam o aluno a permanecer e concluir o curso.	13	25,9	29,6	**31,5**
De maneira geral, eu estou satisfeito com o curso	7,4	18,5	**38,9**	35,2

Fonte: Fonte: Dados obtidos a partir da aplicação da Escala de avaliação da permanência do discente. In. Nakamura, Castelo Branco, Jezine (2016)

Na dimensão permanência verificada na Tabela 5, percebe-se que os fatores institucionais, como programas acadêmicos de bolsa de estudos (57,4%) e assistenciais (75,9%), não tem relevância para a permanência nos cursos. Todavia os alunos encontram-se parcialmente satisfeitos com o curso (38,9%) e satisfeitos (35,2%) e aqueles que pretendem permanecer correspondem a 70,4%. Esses dados corroboram com aquele de escolha do curso por identificação (70,4%)

Um dado relevante para pensar a permanência diz respeito à motivação do professor em sala de aula, constatado por 31,5% como favorável e a

satisfação com o curso (38,9%). Para Bernstein (1996) a prática docente favorável no espaço escolar poderá ser reveladora na permanência no curso.

Destacamos ainda em menor percentual a ajuda familiar (33,3%) que no processo de permanência na universidade nos cursos pesquisados considerados de menor prestígio social não apareceu como determinante para os alunos continuarem e serem diplomados.

Quadro 4: Estrutura nos cursos do CCHLA/UFPB

Estrutura	Desfavorável (%)	Parcialmente desfavorável (%)	Parcialmente favorável (%)	Favorável (%)
As salas de aula são confortáveis	14,8	**44,4**	31,5	9,3
Os laboratórios são bem equipados e confortáveis	25,9	**42,6**	24,1	7,4
Sempre encontro o que preciso nas bibliotecas da UFPB	22,2	**40,7**	35,2	

Fonte: Fonte: Dados obtidos a partir da aplicação da Escala de avaliação da permanência do discente. In. Nakamura, Castelo Branco, Jezine (2016)

Na dimensão estrutura - conforme a Tabela 6 - encontra-se em maior proporção, a alternativa parcialmente desfavorável, ou seja, neste universo pesquisado do CCHLA nos cursos de Ciências Sociais, Filosofia e História a estrutura oferecida na UFPB não é um fator que interfere na permanência dos estudantes destes cursos. Vale destacar que nestes cursos, não há uma exigência de laboratórios como nos cursos de maior prestígio social, a exemplo da área da saúde. Enquanto para colaborar na ampliação do capital cultural destes estudantes de origem social menos favorecida seria uma alternativa apontada por 35,2%.

Quadro 5: Programas acadêmicos nos cursos no CCHLA/UFPB

Programas acadêmicos	Desfavorável (%)	Parcialmente desfavorável (%)	Parcialmente favorável (%)	Favorável (%)
Minha participação no programa acadêmico contribuiu ou contribuirá para qualificação profissional	5,6	5,6	9,3	**42,6**
Minha participação no programa acadêmico contribuiu ou contribuirá para produção acadêmica	3,7	7,4	13	**37**
Minha participação no programa acadêmico contribuiu ou contribuirá para formação crítico social	3,7	3,7	13	**40,7**
Minha participação no programa acadêmico contribuiu ou contribuirá para dar continuidade nos estudos	5,6	5,6	18,5	31,5
O aspecto que desmotivou ou desmotiva a minha participação em programa acadêmico é o valor da bolsa de estudos.	9,3	11,1	16,7	25,9
O aspecto que desmotivou ou desmotiva a minha participação em programa acadêmico é a orientação inadequada.	3,7	5,6	16,7	35,2
O aspecto que desmotivou ou desmotiva a minha participação em programa acadêmico é a complexidade no desenvolvimento da pesquisa.	1,9	5,6	16,7	**38,9**
O aspecto que desmotivou ou desmotiva a minha participação em programa acadêmico é a carga horária excessiva.	33,3	18,5	5,6	5,6

Fonte: Fonte: Dados obtidos a partir da aplicação da Escala de avaliação da permanência do discente. In. Nakamura, Castelo Branco, Jezine (2016)

É perceptível na Tabela 7; que os programas acadêmicos na visão dos estudantes têm sua relevância, apresentado acima como favorável em maior intensidade: qualificação profissional (42,6%), produção acadêmica (37%), formação crítico social (40,7%) e continuidade no estudo (31,5%). O número começa a diminuir, passando para opção desfavorável, quando se refere ao valor da bolsa de estudos (25,9%), orientação inadequada (35,2%), complexidade no desenvolvimento da pesquisa (38,9%) e carga horária excessiva (33,3%).

Dentre os programas acadêmicos que alunos e alunas do CCHLA participam destacam-se: Monitoria, Programa de Iniciação a Docência (Pibid), Programa de Bolsas de Extensão (PROBEX), Programa de Iniciação Científica (Pibic), Programa de Extensão Universitária (PROEXT), Programa de Licenciatura (Prolicen), sendo o maior percentual de 27,7 de participantes o PIBID. Este programa criado pela Lei nº - 12.273, de 24 de junho de 2010, objetiva colaborar para a ampliação na formação na formação dos discentes nas licenciaturas aproximando da escola básica.

Na perspectiva de Bourdieu (1996) as estratégias (uma espécie de senso prático que os indivíduos desenvolvem num determinado jogo social) de formação desses estudantes dos cursos do CCHLA oriundos de classe menos favorecidas, quando envolvidos nos programas acadêmicos, tende a corroborar para a permanência e sucesso escolar.

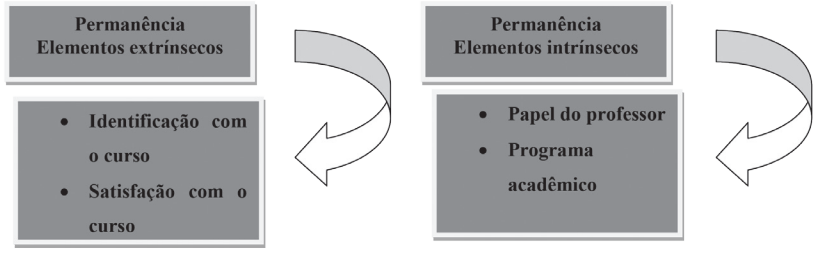
Quadro 6: Programas de assistências nos cursos do CCHLA/UFPB

Programas assistências	**Desfavorável (%)**	**Parcialmente desfavorável (%)**	**Parcialmente favorável (%)**	**Favorável (%)**
Os programas de assistência estudantil são amplamente divulgados.	**38,9**	11,1	9,3	
É fácil e simples candidatar-se a um programa de assistência.	**42,6**	16,7		
Os recursos fornecidos pelos programas são eficientes.	27,8	18,5	9,3	
Os recursos fornecidos pelos programas são suficientes.	25,9	24,1	5,6	

Fonte: Fonte: Dados obtidos a partir da aplicação da Escala de avaliação da permanência do discente. In. Nakamura, Castelo Branco, Jezine (2016)

Os programas de assistência estudantil na UFPB - conforme Tabela 8 - se apresentam como um fator desfavorável (38,9%) e parcialmente desfavorável (11,1%) porque a assistência não é amplamente divulgada e não fáceis de ingressarem (42,6%). A nossa inferência é que a assistência estudantil nestes cursos investigados não ser apresentou como determinante para a permanência no CCHLA.

Ao investigar as motivações para a permanência a partir da aplicação da escala, os dados coletados apresentam um avanço nos estudos da permanência, por identificar na realidade dos sujeitos investigados, que sua permanência se dar pela integração dos elementos intrínseco e extrínseco, como mostra o diagrama a seguir:



A leitura do diagrama apresenta que o determinante para permanência aplicada nessa realidade com 55 estudantes, se configura pelo movimento intrínseco e extrínseco, ou seja, da relação do sujeito com o curso e da sua satisfação, chamado de extrínseca, e o papel do professor junto com os programas acadêmicos denotado de intrínseca.

Breves considerações

A pesquisa realizada com cursos do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes/UFPB torna-se pertinente e provocativa no âmbito acadêmico por reportar-se à permanência no contexto da expansão e políticas de acesso sob a perspectiva inclusiva de sujeitos em situação de vulnerabilidade social na educação superior. Neste sentido os nossos olhares se voltaram para o interior da universidade, na busca de indicadores acerca do processo em que vem gerando a continuidade desses sujeitos na instituição e/ou curso.

Delimitamos a pesquisa no campo das Ciências sociais, Filosofia e História da UFPB porque são cursos de menor prestígio social e agregam sujeitos em condições socioeconômicas desaforáveis. A pesquisa possibilitou

compreender como se deu o acesso, a permanência e o sucesso escolar de alunas (os) de 55 estudantes que ingressaram nestes cursos.

Identificamos que o capital econômico, o capital cultural adquirido durante o processo de socialização familiar, escolar e na formação universitária podem colaborar para a permanência dos estudantes nesses cursos.

Consideramos que pesquisa dessa natureza poderá ser ampliada para que novas políticas internas (intrínsecas) contribuam para que os sujeitos ingressantes na universidade em origem social desfavorável possam permanecer e obter σ sucesso escolar.

Referências

ARAÚJO, C. B. Z. M. A permanência de estudantes nos cursos de graduação no Brasil: uma categoria em construção. In: **Rev. Temas em Educação**, João Pessoa, v.22, n.2, p. 25-43, jul.-dez.2013.p. 26-43

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico**: Classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papirus, 1996.

_____. **Escritos de educação**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1998 (org. Maria Alice Nogueira, Afrânio Catani).

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto 7234 de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assuntos Estudantil. PNAES. Brasilia, 2010.

_____. **Sinopses Estatística do Censo da Educação Superior**: 1999 a 2013. Brasília: INEP. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse. Acesso em abr. 2015>.

_____. MEC. **Decreto nº 6.096**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: REUNI. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em mar. 2015.

_____. Universidade Federal da Paraíba. **Projeto UFPB – REUNI,** 2007. Disponível em <http:\\www.ufpb.br\sods\consuni\.> Acesso em mar. 2014.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Publicado no D.O.U. Em 20/12/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em abr. 2017.

_____. **Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007**, Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Publicado no Portal

do Mec em 12/12/2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf. Acesso em abr. 2017.

_____. **PROJETO-LEI nº 3.627/2004**. Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior, 2004.

_____. **DECRETO nº 7.219/2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Decreto7219_de24jun2010_Pibid.pdf>. Acesso em fev. 2017.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Ed. UNESP, 2001.

FORQUIN, J. C. (org.) **Sociologia de Pesquisa**: dez anos de pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995

FREITAS, K. S. Alguns estudos sobre evasão e persistência de estudantes. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, vol. 11, n. 1, jan.-jun. 2009, p. 247-264

FELINTO, J. F. **Acesso e permanência na educação superior:** a relação entre as condições sociais e a permanência dos ingressos no curso de Pedagogia –Área de Aprofundamento na Educação do Campo na Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Monografia, defendida no Centro de Educação, 2015.

JEZINE, E; CASTELO BRANCO, U. V.; NAKAMURA, P. **Políticas de Acesso à Educação Superior e os desafios da Inclusão Social**. João Pessoa. Editora da UFPB, 2015.

_____. BITTAR, M. **Políticas de Educação Superior no Brasil**: Expansão, acesso e igualdade social. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

_____. FARIAS, M. S. B.; FELINTO, J. F. Programas acadêmicos de Pesquisa na UFPB no contexto da Expansão e Permanência. **Anais do XXIII Seminário Nacional Universitas/Br.** Políticas de educação superior no Brasil: a expansão privado-mercantil em questão, Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciências da Educação. – Belém, 2015**.**

NAKAMURA, P.; CASTELO BRANCO, U. V; JEZINE, E. **Escala de avaliação da permanência do discente.** João Pessoa, UFPB, 2016.

UFPB. **Histórico.** Disponível em: <http://www.ufpb.br/content/hist%C3%B3rico> Acesso em abr. 2015.

_____. Superintendência de Tecnologia da Informação (STI), 2015

FONAPRACE. **I Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES**. Brasília, 1997.

_____. **II Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES.** Brasília, 2004.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. In: **Rev. Bras. Educ**., São Paulo, v.11, n.32, p. 226-237, ago. 2006. ISSN 1413-2478.

BIODATAS

AMANDA VANESSA PEREIRA DE ASSUNÇÃO (UnB) – E-mail: amandavanessa2@gmail.com – Bacharel em gestão de políticas públicas pela Universidade de Brasília (UnB). Desenvolve pesquisa sobre políticas de acesso para negros ao ensino superior.

ANA LUISA ALVES CORDEIRO (UEMS) – E-mail: analuisatri@yahoo.com.br – Graduada em Administração e Doutora em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco. Graduada em Teologia e Mestra em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Graduanda em Pedagogia pelo Centro Universitário da Grande Dourados - Unigran. Pós-doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora, sendo Bolsista PNPD/CAPES. Pesquisadora do Centro de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação, Gênero, Raça e Etnia (CEPEGRE/UEMS); Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Política de Educação Superior/Mariluce Bittar (GEPPES/MB/UFMS).

ANA MARIA DA SILVA MAGALHÃES (UFGD) – E-mail: anamariasilva@ufgd.edu.br – Graduada em Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e Mestrado em Educação na Linha de Pesquisa em Políticas e Gestão da Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Políticas Educacionais, Educação Superior, Expansão Universitária.

ARLETE DE FREITAS BOTELHO (UEG) – E-mail: arletebotelho@uol.com.br – Licenciada em Pedagogia pelo UNICEUB e em Geografia pela UEG. Especialista em Gestão da Educação Superior. Mestre em Economia Ambiental e Doutora em Políticas Públicas da Educação, ambas pela UnB. Pós-doutoranda em Políticas de Educação, Saúde Coletiva e Inclusão pela UFG. Professora da UEG, Campus de Formosa onde desenvolve estudos sobre educação superior, com ênfase em Avaliação Institucional. Pró-Reitora de Administração da UEG (2005/2009). Vice-Presidente da Comissão Própria de Avaliação (CPA) e Coordenadora da Avaliação Institucional Interna da UEG (2017). Diretora do Campus de Formosa (2018 a 2021).

CARINA ELISABETH MACIEL (UFMS) – E-mail: carina22em@gmail – Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Mestre em educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e Doutora em educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Pós-Doutorado em Educação pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Professora da UFMS, onde desenvolve estudos sobre educação superior, com ênfase em acesso, permanência, inclusão e democratização de acesso. Também pesquisa temática relacionada à política de Educação Especial. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Educação Superior (GEPPES/MB) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão e Educação Especial (GEPIEE). Integrante da Rede Universitas/Br.

CARLOS ADRIANO DA SILVA OLIVEIRA (UFRB) – E-mail: carlosadriano0202@ufrb.edu.br – Licenciado em Pedagogia, Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (CFP/UFRB). Professor na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Formação de Professores - Amargosa - BA. Possui Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) - (Bolsista de Mestrado - CAPES). Pós-Graduado em História da África, da Cultura Afro-brasileira e Africana pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Líder do grupo de pesquisa Docência, Currículo e Formação / CNPq (DOCFORM/ CFP/ UFRB). Atualmente desenvolve estudos e pesquisas nos campos do Currículo, Didática e Educação Popular, com ênfase nas relações étnico-raciais, políticas educacionais, Lei 10.639/2003, corpo negro e representações, diferença, identidades e minorias representativas.

CATARINA DE ALMEIDA SANTOS (UnB) – E-mail: cdealmeidasantos@gmail.com – Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (1998), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2002) e Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2008). Professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. É Coordenadora do Comitê DF da Campanha Nacional pelo Direito a Educação. Membro do Comitê Editorial da Revista Retratos da Escola e foi editora da Revista Linhas Críticas de 2011 a 2015. É vice-Coordenadora da Pesquisa Institucionalização da educação superior a distância nas universidades federais da região centro-oeste: processos, organização e práticas, financiada pelo CNPq e coordenadora da mesma pesquisa na Universidade de Brasília.

CLAUDIA MAFFINI GRIBOSKI (UnB) – E-mail: cgriboski4@gmail.com – Licenciada em Pedagogia. Especialista em Gestão Escolar e Mestre em

Engenharia da Produção na Área da Qualidade da Gestão Escolar pela UFSM. Doutora em Educação pela UnB. Professora da UnB. Diretora de Avaliação e Informações Gerenciais do Decanato de Planejamento, Orçamento e Avaliação Institucional da UnB e Pesquisadora Institucional da UnB. Tem experiência em gestão de políticas e avaliação de sistemas educacionais e docência da educação básica e superior. Desenvolve estudos e pesquisas sobre interprofissionalidade e tecnologias de educação em saúde, educação especial, acessibilidade, projetos pedagógicos, currículo e avaliação institucional.

CLAUDIA MARA STAPANI RUAS (UCDB) – E-mail: claudia@ucdb.br – Graduada em Publicidade e Propaganda (1980) pela Faculdade Integrada Alcântara Machado de São Paulo. Possui pós-graduação lato sensu em Gestão de Marketing e Comércio Exterior (1995) e Comunicação Social (1998), também pela UCDB. Mestre em Desenvolvimento Local (2002), Doutora em Educação (2015) e ambos pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) de Campo Grande/MS. É coordenadora do curso de Publicidade na UCDB. Tem experiência tanto na área de Comunicação, com ênfase em transmissão, atuando principalmente na democratização da informação, o desenvolvimento local, a rádio comunitária e cidadania quanto na área de administração, com foco no modelo de gestão e marketing.

DANIELLE XABREGAS PAMPLONA NOGUEIRA (UnB) – E-mail: danielle.pamplona@gmail.com – Especialista em Administração Escolar e Metodologia da Educação Superior. É professora da Universidade de Brasília (UnB), atuando principalmente nos seguintes temas: políticas públicas, gestão e tecnologias educacionais. Mestre em Educação pela mesma universidade. Doutora em Educação pela Universidade de Brasília. Desenvolve projetos de pesquisas em acesso e permanência na educação superior; educação a distância; políticas públicas e avaliação da educação básica.

DOUGLAS EHLE NODARI (UNEMAT) – E-mail: douglasnodari@unemat.br – Graduado em Licenciatura Plena em Matemática. Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Mato Grosso. Profissional Técnico em nível superior da Unemat. Integrante da Rede Universitas/Br, eixo 5 - Acesso e Permanência na Educação Superior e do Grupo de pesquisa Acesso e Permanência da Unemat.

EDINEIDE JEZINE MESQUITA ARAÚJO (UFPB) – E- mail: edjezine@gmail.com – Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (1988), Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (1997), Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (2002) e Pós-doutora na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - Lisboa/

PT (CAPES/FCT), com instância acadêmica na Universidade de Valência (Espanha, 2011). Professora Associada IV da Universidade Federal da Paraíba. Faz parte da Rede Iberoamericana de Investigação em Políticas de Educação (RIAIPE/CYTED) e do Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Membro efetivo da Rede de Pesquisa Universitas/Br - sub-projeto 5 Acesso e Permanência.

ELIZETH GONZAGA DOS SANTOS LIMA (UNEMAT) – E-mail: elizeth@unemat.br – Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas. Pós-Doutorado nesta mesma universidade, cursando parte deste estágio na Universidade de Aveiro-Portugal. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Curso de Pedagogia da UNEMAT. Avaliadora da Educação Superior pelo MEC/INEP/SINAES/. Integrante da Rede Universitas/Br, eixo 5 - Acesso e Permanência na Educação Superior e Vice-líder do Grupo de pesquisa Acesso e Permanência da Unemat. Integra também a rede de pesquisa Inovação e Avaliação da UFRGS e líder do Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Avaliação Educacional na Unemat.

ERLANDO DA SILVA RÊSES (UnB) – E-mail: erlando@unb.br – Doutor em Sociologia pela Universidade de Brasília (UnB). É professor da Faculdade de Educação (FE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UnB (PPGE). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Materialismo Histórico-Dialético e Educação (CONSCIÊNCIA) da FE/UnB. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho (GEPT) do Departamento de Sociologia da UnB. Coordenador de Programas de Extensão de Acesso à Educação Superior (FORMANCIPA e Pós-Populares). Coordenador do Centro de Memória Viva - Documentação e Referência em Educação Popular, Educação de Jovens e Adultos e Movimentos Sociais do DF e membro do GTPA-Fórum EJA/DF. Autor, co-autor ou organizador das várias obras, entre elas: Cidadania e Representações Sociais de Professores e Estudantes (Ed. Fino Traço, 2016) e Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores – Políticas e Experiências da Integração à Educação Profissional (Ed. Mercado de Letras, 2017).

EUGENIA PORTELA DE SIQUEIRA MARQUES (UFGD) – E-mail: eumar13@terra.com.br – Graduada em: Ciências Jurídicas (1998); Pedagogia (1993) e Pedagogia - Habilitação em Administração Escolar (1994), ambas pela Universidade Católica Dom Bosco, e Letras pelas Faculdades Católicas de Mato Grosso (1987). Mestre em Educação pela Universidade Católica Dom

Bosco (2004). Doutora em Educação pela UFSCar (2010). Pós-Doutora em Educação pela UFPR (2015). Docente na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados - MS. Chefe do Núcleo de Estudos Afro-brasileiro- NEAB/UFGD. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Relações étnico-raciais e Formação de professores - GEPRAFE. Preside a comissão OAB VAI A ESCOLA. Atua nos seguintes temas: gestão escolar, políticas da educação superior e diversidade étnico-racial e inclusão.

FABIANA CORRÊA GARCIA PEREIRA DE OLIVEIRA (UFGD) – E-mail: fabianacorrea_adv@hotmail.com – Graduada em Direito pela UNIDERP. Docente de Direito Civil e orientadora de Prática Jurídica do Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN). Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Especialista em Direito Tributário com Formação para o Magistério Superior, pela Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (UNIDERP). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Relações Étnico-Raciais e Formação de Professores (GEPRAFE/UFGD). Membro da Comissão Permanente de Validação de Autodeclaração Étnico-Racial da UFGD. Membro da Comissão de Educação da 4ª Subseção da OAB/MS. Conselheira Municipal dos Direitos da Mulher de Dourados/MS.

FELIPE VIEIRA GIMENEZ (UFMS) – E-mail: felippegimenezz@gmail.com – Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2013). Especialização em Docência na Educação Infantil pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS (2016). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS/FAED (2017). Doutorando em Educação pela mesma universidade, onde desenvolve estudos sobre educação superior, com ênfase na expansão, acesso e permanência. Professor da educação básica e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Educação Superior / Mariluce Bittar – GEPPES/MB na UFMS e participante da pesquisa da Rede Universitas/Br do Observatório da Educação/OBEDUC "Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil".

FERNANDO CEZAR VIEIRA MALANGE (UNEMAT) – E-mail: fmalange@unemat.br – Graduado em Processamento de Dados pela UNESP de Bauru (1989). Mestre em Ciências da Computação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2004). Doutor em Engenharia Elétrica - Automação pela UNESP de Ilha Solteira (2010). Professor da Universidade do Estado de Mato Grosso. Coordenador de Grupo de Estudos e Pesquisas do CNPq (Políticas de

Acesso e Permanência na Educação Superior - GPAPES) e coordena o Projeto Acesso e Permanência no Processo de Expansão da Educação Superior na Unemat (PROAPES). Integra a Rede Universitas/Br.

GEOVÂNIA DA SILVA TOSCANO (CCHLA/UFPB) – E-mail: geotoscano@gmail.com – Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1993). Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1999). Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2006). Professora adjunto IV da Universidade Federal da Paraíba, da Pós-Graduação em Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, pesquisadora do Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Ensino Superior/UFPB. Pesquisadora do Grupo Universitas, Vice-presidenta da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS).

GISELLE CRISTINA MARTINS REAL (UFGD) – E-mail: gcreal@terra.com.br – Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1988) e Direito pelo Centro Universitário da Grande Dourados (1989). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2000). Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo(USP) (2007). Realizou, em 2011, estágio de pós-doutoramento na USP. Foi pró-reitora de ensino de graduação da UFGD, no período de 2011 a 2015. Atualmente é professora associada da Universidade Federal da Grande Dourados, atuando na graduação e na pós-graduação stricto sensu. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional, atuando principalmente com os temas avaliação e educação superior.

HELLEN CRISTINA XAVIER DA SILVA (UFSCar) – E-mail: hellen.cris@outlook.com – Graduada em Pedagogia, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) pela mesma universidade. É membro do grupo de estudos "Sociologia, trabalho e educação. O projeto de investigação se refere à temática "Trabalho, formação e socialização no Ensino Superior".

JAILSON BATISTA DOS SANTOS (UFPB) – E- mail: jaylsonbatysta@gmail.com – Graduado em Pedagogia, com área de aprofundamento em Educação do Campo, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Ex-Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Extensionista do Curso de Extensão em LIBRAS - Módulo IV na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Pesquisador integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior e Sociedade (GEPESS/UFPB) tendo como estudo de caso a Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

JHESSICA LETÍCIA KIRCH (UFTM) – E-mail: jhessicakirch@gmail.com – Bacharel em Estatística pela Universidade Federal de Mato Grosso. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estatística e Experimentação Agronômica da Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz (ESALQ-USP). Foi bolsista da Capes no Observatório da Educação (OBEDUC): Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil. Participou do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas de Educação Superior (GEPDES/UFMT) na pesquisa intitulada "Políticas de Educação Superior no Brasil pós-LDB/1996: impactos na Região Centro-Oeste com enfoque no ingresso e permanência".

JISLAYNE FIDELIS FELINTO (PPGE/UFPB) – E-mail: jislayne_22@hotmail.com – Mestranda da Universidade Federal da Paraíba sob a linha de pesquisa em Educação Popular. Integra ao grupo de estudo intitulado Educação Superior e Sociedade. Desenvolve pesquisas na área da Educação Popular com enfoque no ensino superior, atuando na seguinte temática: acesso e permanência de sujeitos em situação de vulnerabilidade social.

JOÃO FLÁVIO CASTRO MOREIRA (UnB) – E-mail: moreira.joaoflavio@gmail.com – Mestre em História pela Universidade de Brasília (UnB). Doutor em educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor da rede pública de ensino do Distrito Federal.

JONAS DE PAULA OLIVEIRA (UFGD) – E-mail:jonasdep@gmail.com – Graduado em Física pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Especialização em Gestão Ambiental em Municípios pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Doutor em Ensino de Ciências pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Atualmente é Técnico em Assuntos Educacionais lotado na Divisão de Avaliação e Monitoramento na UFGD. Vinculado à Rede Universitas/Br - PROJETO OBEDUC-CAPES-INEP, que investiga as políticas de expansão, acesso e permanência da educação superior no Brasil. Autor de diversos capítulos de livros e artigos relacionado ao acesso e permanência na educação superior.

JOSÉ VIEIRA DE SOUSA (UnB) – E-mail: sovieira1@gmail.com – Licenciado em Pedagogia pela Associação de Ensino Unificado do Distrito Federal e em Letras pela UnB. Mestre em Educação e doutor em Sociologia pela mesma universidade. Professor da UnB, onde desenvolve estudos sobre educação superior, com ênfase em avaliação, expansão e democratização de acesso. Autor de livros e diversos capítulos de livros e artigos sobre avaliação da educação superior, além de desenvolver pesquisas financiadas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) acerca desse tema.

Organizador da Coleção Políticas Públicas de Educação, juntamente com Célio da Cunha e Maria Abádia da Silva, publicada pela Editora Autores Associados, em 2011, 2013 e 2014, e pela Líber Livro, em 2012.

JULIANA AMORIM HORTA BARBOSA DA SILVA (UnB) – E-mail: juh_amorimhbs@hotmail.com – Possui ensino médio-segundo-grau pelo Centro Educacional Sigma (2010). Tem experiência na área de Administração.

LENILDA DAMASCENO PERPÉTUO (UnB) – E-mail: lenildatuka@gmail.com – Graduada em Ciências biológicas pela Universidade Estadual do Maranhão UEMA (1999). Especialista em Docência do Ensino Superior - Instituto PROMINAS MG (2008). Especialista em Educação em Diversidade e Cidadania com ênfase na EJA Educação de Jovens e Adultos (UNB 2015). Mestranda na Faculdade de Educação, na linha de Políticas Públicas e Gestão Educacional PPGE na Universidade de Brasília UNB. Participa do Grupo de Pesquisa Consciência e do Programa de Extensão Pós Populares, Pesquisadora da Comunidade Cigana Calon de Sobradinho DF.

LETÍCIA PEREIRA DE SOUSA (UFMG) – E-mail: pedagogaleticia@gmail.com – Mestre em Educação e graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Pedagoga na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), atua de forma direta com os processos de alteração da matriz curricular dos cursos de graduação da UFOP; orientação para elaboração, revisão e atualização dos Projetos Políticos Pedagógicos; acompanhamento e desenvolvimento de ações para melhoria da qualidade dos cursos de graduação. Desenvolve estudos em Educação, especialmente nas áreas de Sociologia da Educação e Políticas Educacionais, com ênfase em Políticas de Acesso e Permanência no Ensino Superior e Estudantes de Camadas Populares.

LIDIANE RAMOS DA SILVA (UFPB) – E-mail: lirasi2710@gmail.com – Licenciada em Pedagogia, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Integrada de Patos/PB. Mestre em Políticas da Educação Superior pelo Programa de Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior (MPPGAV), também pela UFPB. Técnica em Assuntos Educacionais (TAE) da Universidade Federal de Alagoas, entre os anos 2007 a 2012, período em que desenvolveu estudos e práticas extensionista na área de políticas e ações de inclusão voltadas aos discentes com deficiência, sobretudo na Educação Superior. E, desde 2012 até os dias atuais, TAE na UFPB. Autora de diferentes trabalhos sobre políticas e ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência.

Lourival Alves Barreto (UFRB) – E-mail: lourival.barrettto@gmail.com – Graduando em Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Ciências Agrárias na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB no Centro de Formação de Professores-CFP e é bolsista do Programa de Educação Tutorial-PET, atuando em função do PET Educação e Sustentabilidade no CFP.

LUIZ FRANCISCO BORGES (UNEMAT) – E-mail: luizborges@unemat.br – Graduado em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade do Estado de Mato Grosso (2005). Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Mato Grosso. Servidor da Universidade do Estado de Mato Grosso no cargo de Técnico Administrativo do Ensino. Integrante da Rede Universitas/Br, eixo 5 - Acesso e Permanência na Educação Superior e do Grupo de pesquisa Acesso e Permanência da Unemat.

MAÍSA APARECIDA DE OLIVEIRA (UEMG) – E-mail: maisavrb@hotmail.com – Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa. Mestre em Educação também pela UFSCar. Membro do Grupos de Pesquisas Sociologia, Trabalho e Educação; Observatório e pesquisa das políticas de avaliação da educação superior (POW1); e Educação, conhecimento e processos educativos. Foi bolsista FAPESP no Mestrado e no Doutorado desenvolvendo pesquisas sobre os impactos da produtividade/produtivismo acadêmica(o) na formação do estudante da graduação e da pós-graduação, bem como o processo de produção de conhecimento científico. Professora da Carreira de Magistério Superior da Universidade Federal de Viçosa. Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). É membro-pesquisadora da Rede Universitas/Br.

MÁRCIA MARIANA BITTENCOURT BRITO (UnB) – E-mail: marciamarianabittencourt@gmail.com – Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Para (UFPA). Especialista em Metodologia da Educação Superior. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Doutorado em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Pertence ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ - UFPA) e ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Materialismo Histórico-Dialético (CONSCIÊNCIA - UnB). Atua na Docência e Gestão da Educação Básica e Superior (Direção, Supervisão e Coordenação) e na Formação de Professores. Desenvolve pesquisa sobre Formação de Professores, Educação do Campo, Educação Superior, Políticas Públicas.

MARIA APARECIDA PEREIRA DOS SANTOS RIBEIRO (UFGD) – E-mail: mpr.2010@hotmail.com – Graduada em Pedagogia pela UNINOVE

e Graduada em Ciências - Habilitação Matemática - UEMS. Mestre em Educação pela UFGD. Professora de Matemática e de Séries Iniciais do quadro efetivo - Gerência Municipal de Educação, Cultura e Esporte de Naviraí. Professora Multiplicadora do Núcleo de Tecnologia Educacional de Naviraí.

MARIA CRISTINA DA SILVEIRA GALAN FERNANDES (UFSCar) – E-mail: mcsgfernandes@gmail.com – Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Unesp/Araraquara. Mestre em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC) e doutora em Educação Escolar pela Unesp/Araraquara. Professora Associada da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), onde desenvolve estudos sobre educação superior e sociologia da educação, com ênfase em trabalho docente, práticas pedagógicas, produção de conhecimento, avaliação, expansão e democratização da universidade.

MARIA GISLHAYNNE DA SILVA SANTOS (UFPB) – E-mail:lhaynnes@hotmail.com – Graduada em Pedagogia com Aprofundamento em Educação do Campo pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Ex-bolsista do programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC – UFPB.

MARILIA MOROSINI (PUC/RS) – E-mail: marilia.morosini@pucrs.br – Licenciada e bacharel em Ciências Sociais. Mestre em Sociologia. Doutora em Ciências Humanas, pela UFRGS. Pos-doutora pelo Institute of Latin America Studies (LLILAS), da Universidade do Texas/Austin. Professora aposentada Instituto de Filosofia e Ciências Humanas/UFRGS, Professora Titular da Escola de Humanidades/Educação/PUCRS e Coordenadora do Centro de Estudos em Educação Superior (CEES). Coordenadora da REDE RIES - rede Sulbrasileira de Investigadores de Educação Superior. Pesquisadora 1A CNPq. Autora de inúmeras publicações sobre Educação Superior, destacando-se a organização da Enciclopédia de Pedagogia Universitária.

MAURICIO JOSÉ DOS SANTOS SILVA (UFGD) – E-mail: unespmau@gmail.com – Graduado em Educação Física (2008) pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Especialização em Gestão de políticas públicas para gênero e raça (2013) e em Antropologia e história dos povos indígenas (2017) pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Mestre em Educação (2018) pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), onde integra o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro (NEAB) e o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Relações Étnico-Raciais e Formação de Professores (GEPRAFE), desenvolvendo estudos sobre educação superior, com ênfase em relações étnico-raciais e identidade. Autor de capítulos de livros e artigos sobre

a presença dos indígenas na educação superior e seus desdobramentos. É Indigenista especializado na Fundação Nacional do Índio.

PEDRO HENRIQUE LAPERUTA (UFMS) – E-mail: pedrolaperuta@yahoo.com.br – Graduando no curso de Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior (GEPPES) da mesma Universidade. Bolsista pelo Projeto Interinstitucional do observatório de Educação (OBEDUC – CAPES), Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil.

PRISCILA BRASILEIRO SILVA DO NASCIMENTO (UFRB) – E-mail: priscilabrasileiro@ufrb.edu.br – Licenciada em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Bahia. Especialização em Estudos Linguísticos. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Atua nas áreas de estudo de Educação do Campo, Formação de Professores, Ensino de Língua materna, formação de leitores, letramentos e alfabetização. Membro do Grupo de Pesquisa Educação do Campo e Contemporaneidade, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduc) da Universidade do Estado da Bahia.

ROSELI SOUZA DOS REIS NUNES (UFMT) – E-mail: rosereis@terra.com.br – Graduada em Serviço Social (UFMT-1986) e Tecnologia em Processamento de Dados (UNIC/MT-2000). Mestre em educação (UFMT-2016). Experiência no desenvolvimento de sistemas informatizados para a gestão da educação superior. Pesquisadora das políticas da educação superior presencial e a distância pública com ênfase na temática do acesso e permanência nesse nível de ensino.

ROSENI SOUZA DA SILVA (UFRB) – E-mail: roseni_14@hotmail.com – Atualmente cursando Licenciatura em Educação do Campo com ênfase enfezes em Ciências Agrárias na UFRB.

SIDNARA RIBEIRO SAMPAIO (UFRB) – E-mail: narasampa@live.com – Técnica em Agroecologia pelo Centro de Educação Territorial Recôncavo II Alberto Torres (2013). Licencianda em Educação do Campo / Ciências Agrárias com ênfase em Agroecologia na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia -UFRB.

SILVANA LÚCIA DA SILVA LIMA (UFRB) – E-mail: silvana@ufrb.edu.br – Graduada em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará (1997). Mestre em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará (2000) e doutorado em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe (2007). Professora adjunto da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e pesquisador da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação do Campo, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação do Campo, Agroecologia e Questão Agrária. Território e Desenvolvimento Agrário e, Educação e Práticas Educativas.

SILVIA HELENA PIENTA BORGES BARBOSA (UFSCar.) – E-mail: sil.pienta@gmail.com – Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Mestra em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Atualmente é doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), desenvolvendo pesquisa relacionada ao ensino superior e metodologias ativas, através da teoria de Pierre Bourdieu. Atua como professora substituta do Departamento de Medicina da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), trabalhando na área de Saúde.

TEREZA CHRISTINA MERTENS AGUIAR VELOSO (UFMT) – E-mail: tecmav@terra.com.br – Graduada em Pedagogia pela UNINOVE e Graduada em Ciências - Habilitação Matemática - UEMS. Mestre em Educação pela UFGD. Professora Multiplicadora do Núcleo de Tecnologia Educacional de Naviraí.

WALACE ROZA PINEL (UnB) – E-mail: walaceroza@gmail.com – Licenciado em Pedagogia, especialista em Psicopedagogia. Graduado em História pela Universidade Estadual de Goiás. Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília na linha de Políticas Públicas e Gestão da Educação (POGE/PPGE), atuou como bolsista CAPES no programa Observatório da Educação (OBEDUC) sob o projeto PROEJA/Transiarte. Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Materialismo Histórico Dialético "Consciência", atua em monitoria no projeto de extensão Pós Populares da UnB em Ceilândia, Paranoá e Entorno.

SOBRE O LIVRO

Formato:	16x22,5cm
Tipologia:	Adobe Garamond Pro
Papel de Miolo:	Off-Set 90g
Papel de Capa:	Triplex 250g
Número de Páginas:	454
Suporte do livro:	E-book

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
BR-153 – Quadra Área, Km 99 – 75. 132-903 – Anápolis-GO
www. ueg. br / Fone: (62) 3328-1181

2018
Impresso no Brasil / Printed in Brazil

Os textos apresentados na obra traduzem resultados de estudos desenvolvidos no âmbito do Projeto Integrado "Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil"/OBEDUC, estruturado em sete subprojetos. Em cada um desses subprojetos foram apresentados artigos, selecionados previamente por um Comitê Científico, designado pela Coordenação Local do evento. Considerando o elevado número e a qualidade dos artigos produzidos a partir da temática central "Direito à Educação Superior Pública no Contexto da Crise Brasileira", os trabalhos apresentados durante o Seminário foram organizados na presente publicação, que está estruturada em cinco e-books.

EDITORA UEG

ISBN: 978-85-5582-053-3