

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO
CÂMPUS DE MARÍLIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – DOUTORADO

MAGELA RENY FONTICIELLA GÓMEZ

**POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO
SUPERIOR CONTEMPORÂNEA: A EXPERIÊNCIA DA UTFPR –
CÂMPUS MEDIANEIRA**

MARÍLIA-SP
2019

MAGELA RENY FONTICIELLA GÓMEZ

**POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO
SUPERIOR CONTEMPORÂNEA: A EXPERIÊNCIA DA UTFPR –
CÂMPUS MEDIANEIRA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista — Campus de Marília, SP, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Julio Cesar Torres

MARÍLIA
2019

G633p Gómez, Magela Reny Fonticiella
Políticas de Permanência Estudantil na Educação Superior
Contemporânea: A EXPERIÊNCIA DA UTFPR – CÂMPUS
MEDIANEIRA / Magela Reny Fonticiella Gómez. --Marília, 2019
155 p.: tabs., mapas + 1 CD-ROM

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista
(Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Orientador: Julio Cesar Torres

1. Ensino Superior. 2. Evasão. 3. Permanência Estudantil. 4.
UTFPR. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de
Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

MAGELA RENY FONTICIELLA GÓMEZ

**POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR
CONTEMPORÂNEA: A EXPERIÊNCIA DA UTFPR – CÂMPUS MEDIANEIRA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista — Campus de Marília, SP, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação. Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Julio Cesar Torres

Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – Universidade Estadual Paulista – Câmpus de São José do Rio Preto

2ª Examinador: Prof. Dr. Raul Aragão Martins

Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – Universidade Estadual Paulista – Câmpus de São José do Rio Preto

3ª Examinadora: Profa. Dra. Luciana Aparecida de Araújo

Faculdade de Filosofia e Ciências - Universidade Estadual Paulista – Câmpus de Marília

4ª Examinadora: Profa. Dra. Maria Eliza Nogueira Oliveira
Universidade do Oeste Paulista – Câmpus Presidente Prudente

5ª Examinadora: Profa. Dra. Alessandra David
Centro Universitário Moura Lacerda – Ribeirão Preto

Marília, 21 de novembro de 2019

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

Nesse percurso, tive o privilégio de conviver conversar, debater, muitas e muitas vezes, temas que são mais que objeto de estudo, fazem parte da minha história de vida e das crenças mais profundas. A cada encontro e conversa pude apurar, questionar ou confirmar algumas das minhas convicções em diálogo com diferentes olhares. Por essas marcas e aprendizados, é preciso fazer, aqui, muitos agradecimentos.

À Deus que me brindou com força e saúde, pela qual, me mantive firme no propósito do meu grande sonho: o doutoramento.

Aos meus pais, Heber e Nydia (in memorium) que gravaram em mim, o valor da educação, da solidariedade, da verdade e da ética.

Aos meus queridos filhos Anna Karen e Yuri Fernando, agradeço a paciência, o apoio e, mais uma vez, desculpo-me pelo tempo, atenção e presença de que vocês foram privados. Ao meu professor orientador, Prof. Julio Cesar Torres, com toda sua generosidade, me recebeu novamente na UNESP – Câmpus de Marília, uma vez como orientador do mestrado, agora como orientador do doutorado. Me acolheu, foi solidário e parceiro em todos os momentos.

À minha colega de doutorado, Edevânia Trevizan, ao assumir esse compromisso juntas, em que vivemos, momentos, viagens, disciplinas, trabalhos, qualificação, ao objetivar o grande sonho, o doutorado.

A todas as pessoas que generosamente se dispuseram a me ajudar de alguma forma, tais como Carlos André Fortes, Cidmar Ortiz dos Santos, Liliane Cristina Ramos de Andrade, Carla Adriana Pizarro Schmidt, Claudimara Cassoli Bortolotto, Maria de Fátima Menegazzo Nicodem, Luciana Aparecida de Araújo.

RESUMO

Esta tese investiga as políticas de Permanência Estudantil com abrangência nacional e institucional, no Câmpus Medianeira da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), instituição pública federal, a partir da expansão do Ensino Superior, no contexto atual. Face à importância dessas políticas aos estudantes de diferentes cursos de graduação, definiu-se, como objetivo geral, a demonstração de programas, projetos e ações implementadas, direcionadas à permanência do aluno, até a conclusão do curso, com a finalidade de averiguar se tais políticas são suficientes para assegurar a permanência dos alunos na instituição, evitando a evasão. A investigação foi desenvolvida pela abordagem metodológica qualitativa e quantitativa, por meio de análise da conjuntura atual da instituição parceira da pesquisa e envolveu consulta ao sistema acadêmico, documentos e dados estatísticos, durante o período de 2010 a 2018. Os resultados das análises empreendidas indicam que as políticas ainda não são eficazes para proporcionar mínimas condições para a permanência do aluno na instituição investigada e, por essa razão, precisam ser reelaboradas e articuladas com todos os segmentos da universidade, principalmente gestores, professores, profissionais da educação e alunos.

Palavras-chave: Ensino Superior. Evasão. Permanência Estudantil. UTFPR.

ABSTRACT

This thesis aims at investigate the Policies for the Student Permanence in a national scenario and institutional of The Federal University of Technology – UTFPR at Campus Medianeira, a federal and public institution, from the Higher Education expansian, in current context. Due to the importance of these policies directed to the students of different undergraduate courses, it was defined as the main object to demonstrate the programs, projects and actions implemented and headed to the student permanence until the course conclusion. The purpose is find out if these policies are able to maintain the students at the researched institution, avoiding evasion. The investigation was developed by the qualitative and quantitative methodological approach, by analyzing the current conjuncture of the institution, involving consultation to the academic system, documents and statistic data, during the period from 2010 to 2018. The results of the the undertaken analyzes indicate the policies are unable to provide the minimum conditions for the student permanence at the institution and for that reason they need to be reelaborated and articulated with all the segments of the university, mainly regarding to the managers, professors, education profissionals and students.

Keywords: Higher Education. Evasion. Student Permanence. UTFPR.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Instituições de Ensino Superior públicas e privadas	40
Gráfico 2 - Evolução das instituições Públicas de Ensino Superior 2003-2017 no Brasil	48
Gráfico 3 - Evolução das instituições públicas de Ensino Superior 2003-2017 no interior do Brasil.....	49
Gráfico 4 - Evolução das instituições públicas de Ensino Superior 2003-2017 nas capitais do Brasil.....	49
Gráfico 5 - Evolução de inscritos no ENEM 1998-2017	72
Gráfico 6 - Evolução SiSU (em milhões de candidatos)	73
Gráfico 7 - Instituições que aderiram ao SiSU e vagas anuais	77
Gráfico 8 - Instituições de Ensino Superior com cotas e ações afirmativas no Brasil em 2015	79
Gráfico 9 - Matrículas no Ensino Superior na UTFPR	89
Gráfico 10 - Matrículas no Ensino Superior na UTFPR – Câmpus Medianeira	90
Gráfico 11 - Candidatos inscritos pelo SiSU para concorrência às vagas no Brasil – 2010 a 2018	96
Gráfico 12 - Vagas ofertadas pela UTFPR para acesso à graduação por meio do SISU – 2010 a 2018	97
Gráfico 13 - Repasse pelo MEC na ação orçamentária 4002 - Assistência ao estudante do Ensino Superior às instituições públicas de Ensino Superior	99
Gráfico 14 - Repasse pelo MEC na ação orçamentária 4002 – Assistência ao estudante do Ensino Superior à UTFPR	100
Gráfico 15 - Alunos beneficiados pelo Auxílio Estudantil – 2010 a 2018	102
Gráfico 16 - Valores recebidos e pagos do Auxílio Estudantil UTFPR – Câmpus Medianeira – 2013 a 2018	102
Gráfico 17 - Quantidade de acadêmicos com atendimento pedagógico – 2010 a 2018 ..	104
Gráfico 18 - Quantidade de acadêmicos com atendimento psicológico – 2010 a 2018...	105
Gráfico 19 - Quantidade de acadêmicos beneficiados com a Bolsa MEC – 2014 a 2018	106
Gráfico 20 - Quantidade de acadêmicos com atendimento de enfermagem, médico e odontológico – 2010 a 2018	107
Gráfico 21 - Vagas ofertadas em turmas de verão UTFPR – Câmpus Medianeira	108
Gráfico 22 - Aprovação nas disciplinas ofertadas em turmas de verão UTFPR – Câmpus Medianeira	108
Gráfico 23 - Alunos contemplados com bolsa monitoria na UTFPR – Câmpus Medianeira – 2010 a 2018	109
Gráfico 24 - Alunos contemplados com bolsa PET na UTFPR – Câmpus Medianeira – 2010 a 2018	110
Gráfico 25 - Alunos contemplados com bolsa PIBID na UTFPR – Câmpus Medianeira – 2010 a 2018	111
Gráfico 26 - Alunos contemplados com vagas em disciplinas CDI e GAAL na UTFPR – Câmpus Medianeira – 2014 a 2018	112

Gráfico 27 - Alunos contemplados com vagas em Cursos de Qualificação Profissional na UTFPR – Câmpus Medianeira – 2010 a 2017	113
Gráfico 28 - Alunos contemplados com Ajuda para TCC na UTFPR – Câmpus Medianeira – 2013 a 2018	114
Gráfico 29 - Alunos contemplados com vagas do CALEM na UTFPR – Câmpus Medianeira – 2010 a 2018	115
Gráfico 30 - Alunos contemplados com vagas em projetos no Hotel Tecnológico na UTFPR – Câmpus Medianeira – 2010 a 2017	116
Gráfico 31 - Alunos contemplados com Bolsas de extensão e inovação na UTFPR – Câmpus Medianeira – 2015 a 2018	117
Gráfico 32 - Alunos contemplados com vagas para aluno no TOEFL na UTFPR – Câmpus Medianeira – 2015 a 2018	118
Gráfico 33 - Alunos contemplados com vagas PIBIC, PIBITI e PIBIC–AF na UTFPR – Câmpus Medianeira – 2010 a 2018	119
Gráfico 34 - Alunos contemplados com Bolsas Protagonismo na UTFPR – Câmpus Medianeira – 2010 a 2018	120
Gráfico 35 - Acadêmicos regulares beneficiados pelo Auxílio Estudantil em 2019.....	126
Gráfico 36 - Alunos formados que utilizaram o Auxílio Estudantil	127
Gráfico 37 - Períodos de utilização do Auxílio Estudantil por modalidade de vínculo .	127
Gráfico 38 - Permanência nos cursos de Engenharia na UTFPR – Câmpus Medianeira via Relatório Analítico de Gestão.....	128
Gráfico 39 - Permanência nos cursos de Bacharelado na UTFPR – Câmpus Medianeira via Relatório Analítico de Gestão.....	129
Gráfico 40 - Permanência no curso de Licenciatura na UTFPR – Câmpus Medianeira via Relatório Analítico de Gestão.....	129
Gráfico 41 - Permanência nos cursos de Tecnologias no UTFPR – Câmpus Medianeira via Relatório Analítico de Gestão.....	130
Gráfico 42 - Permanência parametrizada nos cursos de Engenharia na UTFPR – Câmpus Medianeira	131
Gráfico 43 - Permanência parametrizada no curso de Bacharelado na UTFPR – Câmpus Medianeira	132
Gráfico 44 - Permanência parametrizada no curso de Licenciatura na UTFPR – Câmpus Medianeira	132
Gráfico 45 - Permanência parametrizada no curso de Tecnologia na UTFPR – Câmpus Medianeira	133
Gráfico 46 - Permanência prevista nos cursos de Engenharia na UTFPR – Câmpus Medianeira	134
Gráfico 47 - Permanência prevista no curso de Bacharelado na UTFPR – Câmpus Medianeira	135
Gráfico 48 - Permanência prevista no curso de Licenciatura na UTFPR – Câmpus Medianeira	135
Gráfico 49 - Permanência prevista no curso de Tecnologia na UTFPR – Câmpus Medianeira	136

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Evolução das matrículas da educação superior brasileira por categoria administrativa (pública e privada) – 1964-2017	32
Tabela 2 - Instituições Públicas Federais de Ensino Superior que adotam as notas do ENEM para ingresso no Ensino Superior	75
Tabela 3 - Distribuição de vagas de cotistas por categoria	83
Tabela 4 - Evolução dos números de matrículas em estabelecimentos públicos e privados no Ensino Superior brasileiro (1933 – 2017)	87

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Categorias de cotas da UTFPR, instituídas em 2013	82
---	-----------

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - Localização dos Câmpus da UTFPR - 2019.....	58
---	-----------

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Distribuição de Vagas dos cotistas UTFPR.....	84
---	-----------

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABMES - Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior
ANDES - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
AVEA - Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem
BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CALEM - Centro Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDI - Cálculo Diferencial e Integral 1
CEFET-PR - Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná
CF - Constituição Federal
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COUNI - Conselho Universitário da UTFPR
COEPP - Conselho de Ensino, Pesquisa e Pós-Graduação
CPC - Conceito Preliminar do Curso
CPGEI - Curso de Pós-Graduação em Engenharia Elétrica e Informática Industrial
EaD - Ensino a Distância
ENADE - Exame Nacional do Ensino Superior
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
FHC - Fernando Henrique Cardoso
FIES - Financiamento Estudantil
FMI - Fundo Monetário Internacional
FONAPRACE - Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GAAL - Geometria Analítica e Álgebra Linear
HT - Hotel Tecnológico
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES - Instituição de Ensino Superior
IFE - Instituição Federal de Ensino
IFES - Instituições Federais de Ensino Superior
IGC - Índice Geral de Cursos Avaliados das Instituições

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDB - Leis e Diretrizes e Bases
LDBEN - Leis e Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
NUAPE - Núcleo de Acompanhamento Psicopedagógico e Assistência Estudantil
OMC - Organização Mundial do Comércio
PDE - Programa de Desenvolvimento Educacional
PDE - Plano de Desenvolvimento Econômico
PIB - Produto Interno Bruto
PIBIC - Programa Institucional de Iniciação Científica
PIBIC-AF - Programa de Apoio a Ações Afirmativas para Inclusão Social em Atividades de Pesquisa
PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PIBITI - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Tecnológica e Inovação
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios
PNAES - Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE - Plano Nacional de Educação
PROGRAD - Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional
PROUNI - Programa Universidade Para Todos
PUC - Pontifícia Universidade Católica
RAG - Relatórios Analíticos de Gestão
REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEB - Sistema Educacional Brasileiro
SiSU - Sistema de Seleção Unificada
STF - Supremo Tribunal Federal
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso
TOEFL - Test of English as a Foreign Language
UAB - Universidade Aberta do Brasil
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFOPA - Universidade Federal do Oeste do Pará
UnB - Universidade de Brasília
UNE - União Nacional dos Estudantes
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP - Universidade Estadual Paulista

UNIR - Universidade Federal de Rondônia

UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO 1	24
ANÁLISE HISTÓRICA DA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR ATÉ O PERÍODO DA REDEMOCRATIZAÇÃO.	24
CAPÍTULO 2	36
A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO DA REFORMA DO ESTADO, ABARCANDO OS GOVERNOS FHC, LULA, DILMA E TEMER.....	36
2.1 A era Lula	40
2.2 A era Dilma.....	50
2.3 A era Temer	51
2.4 A Educação Profissional	52
2.4.1 Formas de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil	53
2.4.2 Rede Federal de Educação Profissional	53
2.4.3 A Universidade Tecnológica Federal do Paraná na história da educação profissional	55
CAPÍTULO 3	60
POLÍTICAS DE EXPANSÃO E PERMANÊNCIA ESTUDANTIL: PROBLEMATIZAR A QUESTÃO DO ACESSO NA PERSPECTIVA DA CIDADANIA E DA JUSTIÇA SOCIAL.....	60
3.1 Ensino Superior – Modelos e Quantificação	68
3.2 O ENEM e o SiSU como políticas de democratização no Ensino Superior.....	71
3.3 Política de Cotas no Ensino Superior – Brasil - Política no combate à desigualdade	78
3.3.1 Política de Cotas na UTFPR – Política no combate à desigualdade	81
3.4 Matrículas e o papel das políticas de inclusão social.....	84
3.4.1 Matrículas na UTFPR.....	88
CAPÍTULO 4	92
OS DESAFIOS DA PERMANÊNCIA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A EXPERIÊNCIA DA UTFPR	92
4.1 Políticas Públicas Educacionais implementadas na UTFPR	95
4.1.1 O PNAES e sua concretização na UTFPR por meio do Auxílio Estudantil	98
4.1.2 Atendimento Pedagógico	103
4.1.3 Atendimento Psicológico	105
4.1.4 Programa Bolsa MEC	105

4.1.5	Atendimentos na Enfermagem, Odontologia e Ambulatório médico	106
4.1.6	Turmas Especiais Intensivas – disciplinas de verão.....	107
4.1.7	Programa de Monitoria.....	109
4.1.8	Programa de Educação Tutorial	110
4.1.9	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência	110
4.1.10	Projeto Matemática Educação à distância	111
4.1.11	Cursos de Qualificação Profissional	112
4.1.12	Programa de Apoio à execução de Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC ...	113
4.1.13	Centro Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas	114
4.1.14	Hotel Tecnológico	115
4.1.15	Programa de Bolsas de Extensão e Inovação	116
4.1.16	Programa Idioma Sem Fronteiras.....	117
4.1.17	Programa Institucional de Iniciação Científica (PIBIC), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Tecnológica e Inovação (PIBITI) e Programa de Apoio a Ações Afirmativas para Inclusão Social em Atividades de Pesquisa (PIBIC-AF).....	118
4.1.18	Programa de Protagonismo Estudantil	119
4.1.19	Programa Qualidade de Vida Estudantil	120
4.1.20	Participação discente em eventos	120
4.1.21	Programa de Dupla Diplomação	121
5	RESULTADOS E DISCUSSÕES	124
5.1	Evasão e retenção na UTFPR	125
5.2	Auxílio Estudantil	126
5.3	Permanência estudantil na UTFPR	128
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138
	REFERÊNCIAS	142

INTRODUÇÃO

Esta tese tem como objeto de estudo a investigação das políticas de permanência estudantil no contexto do Ensino Superior brasileiro contemporâneo, em especial na UTFPR, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Medianeira.

No acesso ao Ensino Superior, há uma história de desigualdades e discriminação que persiste em um processo de elitização do acesso aos cursos de Graduação, desde o período do Brasil Colônia. Houve muitos avanços com relação à ampliação do acesso, o que tem se assegurado pela Constituição Federal (CF) (BRASIL, 1988) e se reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394/96 (BRASIL, 1996), assim como é sabido que, para aqueles que têm melhores condições financeiras, lhes é facilitado (GISI; PEGORINI, 2016).

Gisi e Pegorini (2016) esclarecem que são de extrema importância os programas que têm o objetivo de assegurar o acesso e a permanência dos estudantes na educação superior, tal como o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituído pelo Decreto nº 7.324/2010 (BRASIL, 2010), para estudantes de instituições públicas federais.

No entanto, além do incentivo dos diferentes programas de assistência estudantil existentes em instituições públicas, com o intuito de propiciar ações para fortalecer a permanência estudantil e a melhoria da aprendizagem, a evasão continua alta, e pode sinalizar que essas ações não são suficientes para a efetiva permanência. Há, portanto, muitos obstáculos a serem superados pelo atual contexto de crise econômica e política, com corte de verbas destinadas à educação, em que ficam ameaçados os programas e ações já existentes (GISI; PEGORINI, 2016).

Ao considerar que a educação é um campo de investigação bastante amplo, dada a diversidade que compõe seu espaço, somos impelidos a considerá-la como indispensável para a organização e a ampliação do conhecimento, principalmente ao considerar as relações pessoais, sociais, ambientais e outras peculiaridades da formação integral do indivíduo.

A permanência estudantil, atualmente, vem se construindo com déficits sérios no apoio governamental. No Brasil, os serviços executados para atendimento ao estudante universitário surgiram na década de 1950, inicialmente, para atender aos estudantes de medicina, e somente a partir da década de 1970 para os estudantes universitários em geral. T tamanha importância desses serviços são resultados alcançados por fatores decisivos na gestão da universidade, ao oferecer ao aluno condições efetivas de permanência estudantil (KULLMANN *et al.*, 2008).

Os processos de diferenciação, flexibilização e massificação das universidades e Institutos Federais públicos brasileiros, vivenciados nos últimos anos, culminaram na ampliação da democratização do acesso ao Ensino Superior, e um exemplo disso, foi a reestruturação que o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) sofreu, com o propósito de acesso ao Ensino Superior conjuntamente com o Sistema de Seleção Unificada (SiSU). Constata-se, inclusive, uma maior ênfase na questão da permanência do estudante, a fim da terminalidade dos estudos acadêmicos. Nesse sentido, esta tese se propõe a discutir a relação entre o acesso e a permanência estudantil, ao compreender os processos que envolvem esses dois elementos como um horizonte de garantia do direito à educação plena para uma sociedade mais justa e igualitária.

É premente e relevante que as pesquisas acadêmicas, como a que se propõe com esta tese, discutam as Instituições de Ensino Superior, em suas especificidades, principalmente no tocante à organização interna, à articulação e aos planejamentos e/ou ações, pois são inúmeros os desafios a serem vencidos, especialmente quando o tema é a oferta de ensino com qualidade, sem perder o foco em proporcionar condições ao estudante no seu cotidiano acadêmico.

A ampliação de oferta de vagas para cursos de graduação em todas as instituições públicas federais, vivenciada nos últimos tempos no Brasil, denominada por muitos como a “democratização do acesso ao ensino superior”, junto às crescentes demandas impostas pela globalização, trouxe novas tendências políticas e programas de acesso, inclusão, reestruturação e expansão universitária. Gisi e Pegorini (2016) reforçam que esse processo, como a tendência de aumento de matrículas, não foi o suficiente para colocar o Brasil em situação satisfatória, ao compará-lo com os países da América Latina.

A expansão universitária das IES foi implantada com a criação do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o qual, para sua adesão, exigia que as universidades elaborassem e apresentassem seus planejamentos de reestruturação junto ao Ministério da Educação (MEC), e este repassaria recursos financeiros para propiciarem suporte às despesas oriundas de suas propostas, que visavam à incrementar as universidades no tocante a construções e a readequações, como também verba de custeio ao funcionamento da própria universidade, e também o aumento do quadro de pessoal, tais como docentes e técnico-administrativos (BRASIL, 2007).

O reflexo das mudanças já é percebido nas instituições. Em virtude disso, de acordo com o desempenho de minhas funções de educadora, e preocupada com a realidade que vivenciamos cotidianamente no Núcleo de Acompanhamento Psicopedagógico e Assistência Estudantil (NUAPE), junto ao Departamento de Educação da universidade federal de ensino

superior em que atuo profissionalmente, estreitei as relações com vários docentes, discentes e demos início a um estudo voltado para essa temática.

Ao enfrentar novas tendências políticas, pedagógicas e sociais, a universidade emerge com readequações estruturais, diante de muitos problemas educacionais que geram o baixo rendimento no desempenho dos estudantes, falta de perspectivas de continuidade no curso escolhido, pois de fato sofrem com o despreparo no ingresso e principalmente no dia a dia na universidade. A soma de muito fatores tem resultado em altos índices de evasão, reprovação e retenção nos cursos de graduação.

Não conhecer ou não querer buscar compreender as causas de tais problemas é o mesmo que não se abrir para a realidade, para o novo, para os desafios. Por isso, visando ao êxito e a permanência dos graduandos nos cursos de graduação, bem como seu desenvolvimento integral e sua satisfação enquanto discente, houve a idealização da presente pesquisa, em um tempo em que os discursos apontam para a necessidade de novas proposições de ações que favoreçam a melhoria da qualidade das vivências acadêmicas dos estudantes na universidade.

Considerando essas reestruturações, esta tese problematiza as ações implementadas com perspectiva de sucesso das políticas públicas voltadas à melhoria dos indicadores educacionais de conclusão de cursos de graduação na UTFPR – Câmpus Medianeira, tendo como objetivo avaliá-las, com destaque para a permanência estudantil, ou seja, o modo como os acadêmicos possam concluir os estudos, e a universidade atingir os objetivos propostos no REUNI. Cabe-nos salientar, igualmente, que, para avaliar os objetivos propostos no REUNI, o recorte temporal da pesquisa compreende o período de 2010 até o ano de 2018, no qual os alunos ingressantes foram selecionados pelo SiSU.

Nos resultados do Programa, permaneceu sempre uma preocupação quanto à eficácia do Programa. Por meio de estudos realizados por vários pesquisadores, foram identificadas posições contrárias e favoráveis ao Programa. Conforme Almeida et al. (2012), foram vários questionamentos quanto ao processo de expansão vivenciado pelo Ensino Superior no Brasil. Significou, por exemplo, uma efetiva democratização e sucesso acadêmico dos alunos que ingressaram pelo Programa. O fenômeno da expansão, democratização e massificação da educação superior foi visível quantitativamente, envolvendo políticas socioeconômicas e educacionais, expressando-se, inclusive, mais como atividades empresariais do que acadêmicas.

Desse modo, esta pesquisa procurou responder à seguinte questão: as políticas de permanência estudantil que foram implementadas a partir da expansão do ensino superior em

âmbito nacional e institucional foram suficientes para garantir a permanência dos alunos na UTFPR – Câmpus Medianeira?

Ao focar a pesquisa no objetivo geral de investigar os programas, projetos e ações que identifiquem o caminho seguido para a permanência dos acadêmicos, evitando a evasão e, conseqüentemente, resultando na conclusão dos estudos, procurou-se investigar, da mesma forma, ações de relevância desses procedimentos na assertividade ou não das políticas ora implementadas.

A pesquisa constituiu-se, ainda, em quatro objetivos específicos, que delineiam os quatro capítulos que estruturam esta tese, objetivando, inicialmente,

- Realizar a retrospectiva histórica das políticas de expansão da educação superior brasileira;
- Compreender a influência do conceito de cidadania com garantia de direitos e justiça social na permanência estudantil;
- Problematizar a política de expansão de vagas, cotas e matrículas no sistema brasileiro de educação superior;
- Analisar as políticas de permanência da educação superior a partir da experiência da UTFPR – Câmpus Medianeira no período de 2010 a 2018.

O percurso metodológico ocorreu, inicialmente, com a pesquisa de natureza bibliográfica, documental e exploratória. Nesse processo, foram identificadas as principais políticas para permanência discente disponíveis no âmbito da educação superior federal, bem como as implementadas na Instituição por nós estudada, contudo, é importante salientar que a análise dos dados e informações contraídas formam as bases necessárias para o estudo da realidade investigada. A metodologia realizada para a pesquisa foi de levantamento de ações, programas e políticas públicas educacionais adotadas pela instituição durante os anos letivos de 2010 a 2018, de âmbito nacional e institucional. Ao realizar a tabulação de dados para quantificar informações, avaliou-se a permanência estudantil por meio estatístico. Detectaram-se alunos que foram contemplados por essas políticas e analisou-se a eficácia ou não delas para a permanência, com o objetivo final da formação desse aluno. Demonstrou-se estatisticamente a análise de resultados da permanência, realizada por planilha Excel, separadamente, dos cursos de engenharias, tecnologias, licenciatura e bacharelado.

Compreendendo a necessidade do levantamento de estudos com dados científicos que demonstrem a eficácia das políticas públicas de permanência estudantil no lócus escolhido, a pesquisa se sustenta na assertiva de que a universidade necessita de comprometimento com a

comunidade no desempenho de seu papel social. A qualidade e os resultados de suas ações são fatores importantes para legitimar sua credibilidade acadêmica (DIAS, 2001).

Na pesquisa qualitativa, destaca-se que o pesquisador é o sujeito e o objeto de sua pesquisa. Ao desenvolver a pesquisa qualitativa, é importante entender que ela será imprevisível, e que todo conhecimento do próprio pesquisador é parcial e limitado, sendo o objetivo final produzir informações aprofundadas e ilustrativas, de grande ou pequena importância, mas de produzir novas informações (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009).

Para tanto, ao definirmos o objeto de estudo, foi iniciada a pesquisa bibliográfica com a preocupação de fundamentar teoricamente o tema investigado no contexto das políticas públicas, bem como o campo normativo da educação brasileira e documentos como relatórios produzidos pela UTFPR.

O primeiro capítulo tem o propósito de descrever a retrospectiva histórica das políticas de expansão da educação superior brasileira até o período da redemocratização, cujo marco é a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e suas características, em uma breve exposição, localizando, posteriormente, nos percursos históricos, as nuances que nos levam ao campo da problemática da permanência estudantil.

No segundo capítulo, delinea-se a expansão da Educação Superior no contexto dos governos FHC, Lula, Dilma e Temer, em que se aborda a contribuição que esses governos tiveram na expansão de vagas, matrículas, e a política de cotas no sistema brasileiro da educação superior no Brasil.

Por sua vez, no terceiro capítulo, realiza-se uma discussão acerca da política de expansão da permanência estudantil, como também uma compreensão de como a cidadania e a justiça social podem influenciar nessa permanência, focando as desigualdades como resgate histórico no campo educacional.

Ao falar da expansão da educação superior, é importante compreender que vários desafios se sobrepuseram. Entre esses desafios, está o fato de que o Ensino Superior vem se tornando um universo cada vez mais intenso de situações sociais diferenciadas e, por vezes, convergentes e contraditórias. Segundo Dias (2013), as universidades precisam se adaptar a um crescimento acelerado e as políticas e práticas educacionais devem acompanhar o contexto acadêmico, potencializando ações para o avanço do acadêmico perante os desafios enfrentados em seu cotidiano.

Ao considerar fatores contextuais e circunstanciais que afetam as posturas tomadas pelos acadêmicos, identificam-se medidas que objetivam superar os problemas que são gerados

pela evasão e pelo baixo rendimento acadêmico nas universidades públicas. O quarto capítulo, portanto, propõe identificar tais ações.

Desse modo, é importante, nesse contexto, compreender o processo de adaptação e permanência de estudantes de graduação devido à diversidade de fatores que devem ser avaliados, não sendo somente problemas exclusivos do próprio estudante. É relevante buscar conhecer os diferentes aspectos que envolvem o cotidiano do jovem estudante universitário, e identificar as maiores dificuldades presentes em suas vivências acadêmicas.

Para tanto, no quarto capítulo, debruçamo-nos sobre a exploração das políticas públicas implementadas na UTFPR – Câmpus Medianeira, constituindo-se em fortes procedimentos para amenizar a retenção e a evasão estudantil. Os programas, projetos e ações que se desenvolvem tornam-se um importante objeto de investigação para avaliar a permanência estudantil.

No quinto capítulo, são apresentados os resultados e discussões de algumas políticas implementadas, dados do Auxílio Estudantil, a importância dessa política para a efetiva permanência estudantil, principalmente para os acadêmicos mais vulneráveis, e também, em gráficos de fácil visualização, a permanência estudantil, por modalidades de graduações, engenharia, bacharelado, licenciatura e tecnologia.

Nas considerações finais, conclui-se que, além do acesso, é necessário considerar a dimensão da permanência, sinalizando que o percurso sequente poderá ser bem-sucedido. Assim, definir o ingresso, a permanência, alarga e aprofunda a conotação desse acesso, contrastando com uma visão fragmentada e imediatista, embora não considerando que o indicador de interiorização é imprescindível para analisar as realidades de certas regiões no país.

Por que, então, investigar a permanência estudantil? Porque após lutas históricas pela democratização do acesso ao ensino superior, esta tese resgatou uma análise crítica da trajetória histórica das políticas públicas educacionais implementadas no país nas últimas duas décadas, com o intuito de discuti-las em relação aos indicadores da educação na UTFPR – Câmpus Medianeira. Igualmente abordou-se o ponto de vista histórico, de como a gênese da universidade brasileira, com suas respectivas características de periodização do Ensino Superior na perspectiva do acesso, podem influenciar na permanência do estudante.

CAPÍTULO 1

ANÁLISE HISTÓRICA DA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR ATÉ O PERÍODO DA REDEMOCRATIZAÇÃO.

Em todo seu processo histórico, a educação desenvolve-se por meio de uma trajetória marcada por intensos debates e mudanças. Nas sociedades democráticas, ocupa os pilares fundamentais dos direitos humanos e da democracia, devendo fazer frente aos diversos aspectos sociais que envolvem o ser humano no longo caminho da civilização. Da mesma forma, precisa estar preocupada com as conquistas sociais, e o Ensino Superior alinhado a essas conquistas.

No contexto da educação brasileira, observa-se que, ainda no período imperial, o Ensino Superior era permitido somente a uma minoria, sendo, então, um privilégio aos filhos da nobreza.

De acordo com Fernandes (1981), Portugal restringia a educação no Brasil desde o período colonial, sendo impedida ao povo brasileiro e voltada apenas a um grupo seletivo pertencente aos nobres da Corte, impedindo, ao mesmo tempo, o crescimento intelectual da colônia tido como ameaça a Portugal.

Os filhos da nobreza iniciavam e concluíam a primeira fase de seus estudos com padres jesuítas, e posteriormente, deslocavam-se até Portugal, onde davam continuidade a sua formação na Universidade de Coimbra.

A educação era inspirada no liberalismo, no entanto, a educação superior, se atendessem aos interesses das massas, contrariava os interesses pombalinos. O objetivo era a prosperidade da nação, contudo, privilegiava-se a escola para a nobreza, composta de uma formação diferenciada das massas. Para essas, era destinada uma educação mínima, preparando o sujeito para o processo laboral, ou seja, a organização de uma sociedade formada para a subordinação ao trabalho. Fernandes (1981) cita que, para os pressupostos liberais, o estudo era tido como sinônimo de ócio, fazendo com que a educação estivesse atrelada ao tempo livre. Logo, quem trabalhava estava inviabilizado de estudar.

Na mesma perspectiva, Lombardi, Saviani e Nascimento (2005) ressaltam que o Estado brasileiro teve sua formação muito diferente dos Estados europeus, com características próprias, como também no processo de colonização, nos quais se constatou ampla ingerência religiosa.

Cunha (2007, p. 25) resalta o domínio da Igreja Católica sobre sua condução:

Na retaguarda da atividade missionária, os jesuítas mantinham nos centros urbanos mais importantes da faixa litorânea, colégios para o ensino de primeiras letras, para o ensino secundário e superior. Eles se destinavam a cumprir a tripla função: de um lado, formar padres para a atividade missionária; de outro, formar quadros para o aparelho representativo (oficiais de justiça, da Fazenda e da Administração); de outro, ainda, ilustrar as classes dominantes no local, fossem filhos dos proprietários de terra e de minas, fossem os filhos dos mercadores metropolitanos aqui residentes.

A fuga da Família Real de Portugal, devido às invasões das tropas napoleônicas em Lisboa em 1808, obrigou-a a vir para o Brasil. Com essa vinda, facilitou-se a criação da primeira instituição de Ensino Superior no Brasil, inicialmente instalada na Bahia, região que primeiramente abrigou os nobres da Corte.

Romanelli (1986) considera que, com a presença do príncipe regente D. João, afloraram-se os sentimentos para a criação de instituições educacionais e, sem dúvida, a criação de cursos superiores na Colônia foi um desses sentimentos. De acordo com Oliven (2002), esses fatos coadunaram com as antigas reivindicações de comerciantes que, anteriormente, requeriam a presença das universidades no país.

Dessa forma, o Ensino Superior no Brasil despontou com os modelos de institutos isolados de natureza profissionalizante (engenharia militar e medicina aplicada), e de outras estruturas de faculdades com muitas alterações. Após, criam-se as universidades no Brasil, com muita resistência de Portugal, pois a nobreza brasileira pressionava para se criarem medidas para conceber o Ensino Superior no Brasil (BORTOLANZA, 2017).

Oliven (2002) afirma que a cidade de Salvador passou a receber o Curso de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia, e que após a mudança da Corte para o Rio de Janeiro, cria-se, nessa cidade, outra Escola de Cirurgia, bem como as Academias Militares e a Escola de Belas Artes, o Museu Nacional, a Biblioteca Nacional e o Jardim Botânico.

Flores (2017) destaca a diferença da valorização de Portugal e Espanha frente às suas colônias. A Espanha, assim como Portugal, embora tivesse o mesmo interesse na exploração das riquezas de suas colônias, diferentemente deste último, não deixou de organizar cursos superiores nas colônias espanholas. Portugal, mais tardiamente, possibilitou a continuação com o vínculo do conhecimento científico, o que fez com que se criasse, no Brasil, a primeira universidade e, sucessivamente, as demais existentes.

Contudo, cabe ressaltar que a influência da colonização sobre a educação e a cultura foi importante, porém, a história demonstrou que esse atraso na educação superior promoveu sinais no processo da implementação do Ensino Superior no país.

O Ensino Superior Brasileiro, apesar de conter características do restante da Europa, conservou a essência proveniente de Portugal, sendo a Universidade de Coimbra o maior referencial. Contudo, o modelo herdado da Universidade de Coimbra apresentou um modelo diferente do resto da Europa e, conseqüentemente, as universidades brasileiras foram foco de constantes e significativas mudanças, as quais ainda permanecem latentes na educação brasileira (GOMES; MACHADO-TAYLOR; SARAIVA, 2018).

Com o advento do regime republicano, a Constituição da República de 1891 definiu a descentralização da educação em seu artigo 35º, nos itens 3 e 4. Delegava à União a autorização para “criar instituições de Ensino Superior e o Secundário nos Estados”, como também estabelecer as diretrizes aos municípios. Romanelli (1986, p. 41) afirma que:

A prática, porém, acabou gerando o seguinte sistema: à União cabia criar e controlar a instrução superior em toda a Nação, bem como criar e controlar o ensino secundário acadêmico e a instrução em todos os níveis do Distrito Federal, e aos Estados cabia criar e controlar o ensino primário e o ensino profissional, que, na época, compreendia principalmente escolas normais (de nível médio) para moças e escolas técnicas para rapazes.

Nessa constante, Castro et al. (2019) consideram que as reformas educacionais foram uma inquietação nessa época, pois as primeiras fases de um curso preparatório eram necessárias para o acesso ao Ensino Superior, bem como eram frequentadas por poucos. Ao lograr entrar e concluir o Ensino Secundário, com o intuito de ingressar no Ensino Superior, o êxito tornava-se uma conquista meritocrática. A missão do Estado, portanto, era a organização do sistema escolar nacional.

A organização do ensino e a responsabilidade de sua gestão por diferentes entes federados foi uma característica que nasceu com a universidade e ainda persiste. Vale destacar que, com a Reforma Rivadávia¹ (1911), ao defender o princípio da liberdade, permitiu-se acelerar o surgimento da primeira universidade brasileira pública (FÁVERO, 2006), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Romanelli (1986) afirma que a Reforma Rivadávia não deixou que, na Primeira República, sucessivas reformas educacionais fossem requeridas a fim de conter o Ensino Superior para as classes populares e, simultaneamente, oferecer-lhes uma educação mais barata

¹A Reforma Rivadávia Corrêa, Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental, implementada pelo Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911, e da Escola Normal pelo Decreto 838, de 20 de outubro do mesmo ano, trouxe muitas modificações no âmbito da instituição, começando por sua autonomia (CURY, 2009)

a ser mantida pelo Estado. Permaneceu-se o propósito anterior de formar mão de obra para o sistema produtivo.

Todavia, de acordo com Flores (2017), o Decreto 11.530, de 18 de março de 1915, instituído pelo Ministro da Justiça e do Interior Carlos Maximiliano Pereira do Santos, reorganizou o Ensino Superior, denominando os exames de acesso como vestibulares, bem como exigia que o candidato tivesse aprovação em matérias no curso ginasial, realizados no Colégio Pedro II ou colégios estaduais semelhantes. Ao exigir tal condição, obviamente reduziu muito o acesso ao Ensino Superior.

O caráter seletivo/discriminatório dos exames vestibulares sofreu aperfeiçoamento. Pelo regime de 1915, não havia limites numéricos para admissão numa faculdade qualquer. Todos os estudantes que fossem aprovados tinham direito a matrícula. A reforma de 1925 estabelecia o dever do diretor de cada faculdade na fixação do número de vagas, a cada ano. Em consequência, os estudantes aprovados eram matriculados, por ordem de classificação, até estarem completadas as vagas (CUNHA, 2007, p. 171).

Foi com essa perspectiva da dimensão política que, em 1920, a sociedade brasileira caminhava sob o domínio de bases mais visivelmente sólidas, ao crer que continuavam os acontecimentos e as soluções de ordem política. A sociedade apresentava entusiasmo com a educação, e o país vivia ideias e movimentos político-sociais pelos quais se apresentava o ideal de que a sociedade sofria tais mudanças pelo sucesso do questionamento do sistema de classes sociais tradicional (NAGLE, 2001).

Com relação à década de 1920, Piletti e Piletti (2011) esclarecem que seria marcada por um grande momento de discussão sobre a educação brasileira, em que se dava ênfase à formação das elites e se propunha a instituição de um sistema nacional de educação, em consonância com os reclamos de José Veríssimo², com foco na educação básica, formando um todo articulado, do primário ao superior.

A partir dessa década, o Brasil viveu um momento decisivo, que exigiu padrões de relações e convivências humanas, decorrentes da crença na possibilidade de estruturar a sociedade pela reforma do homem para que a escolarização tivesse um papel insubstituível e

² José Veríssimo Dias de Matos, jornalista, professor, educador, crítico e historiador literário, nasceu em Óbidos (PA), em 8 de abril de 1857, e faleceu no Rio de Janeiro (RJ), em 2 de fevereiro de 1916. Compareceu a todas as reuniões preparatórias da instalação da Academia Brasileira de Letras. José Veríssimo discutiu, no *Jornal do Brasil* do primeiro semestre de 1892, as reformas introduzidas, delas fazendo uma crítica magistral, que depois ele acresceu como Introdução da 2ª edição (1906) de seu livro *A educação nacional*. Disponível em: <http://www.academia.org.br/academicos/jose-verissimo/biografia>. Acesso em: 19 jan. 2019.

decisivo como instrumento de aceleração do desenvolvimento. Os debates sobre universidades não consistiam somente nas questões políticas. O conceito de universidade passou a ser visto com importantes funções na sociedade. Estas deveriam ser não somente instituições de ensino, mas centros de saber imparcial (PILETTI; PILETTI, 2011).

O impulso da escolarização foi alavancado por uma crença resultante de otimismo e entusiasmo pelos desafios propostos pelas transformações sociais que ocorreram a partir do segundo decênio do século XX, euforia tamanha que caracterizou a década de 1920, ao se desenvolverem correntes e ideias que consistiam em conferir importância cada vez maior ao tema da instrução. Eram os educadores, intelectuais e homens públicos que tratavam dos assuntos educacionais, porém, sem ser até então uma atividade suficientemente profissionalizada (NAGLE, 2001).

O pensamento padrão na década de 1920 foi de julgar que a escolarização era um problema vital, pois dela dependiam vários encaminhamentos adequados dos problemas nacionais. A intensidade das manifestações culturais e dos acontecimentos nos setores políticos, econômicos e sociais desencadearam o processo da escolarização que surgiu como um mecanismo de evolução de sua organização por etapas de ensino, destinada a ser uma força propulsora do progresso da sociedade brasileira.

Esse progresso tinha a concepção de que a instituição de ensino é uma instituição social, e que, portanto, deve-se considerar necessário que tenha a concepção de interferência sobre as demandas econômicas, políticas, sociais e culturais da sociedade, sendo por isso disputada por vários grupos de interesse, uma vez que ter acesso ao conhecimento científico e sua produção significa poder (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Quanto ao Ensino Superior, nessa mesma década, adveio o principal movimento do Poder Executivo: a criação oficial da Universidade do Rio de Janeiro em 1920, que se consubstanciou em uma demanda antiga desse estado da federação. Já no período imperial, toda a perquirição se apresentava de maneira intensa e ampla, e foi nesse espaço de tempo que contou com apoio de homens públicos da época (NAGLE, 2001).

O surgimento da Universidade do Rio de Janeiro, por meio do Decreto nº 14.343, deu-se em 7 de setembro de 1920, com o objetivo definido de “estimular a cultura de ciências, estreitar entre os professores os laços de solidariedade intelectual, moral e aperfeiçoar os métodos de ensino”. Nagle (2001) elucida que a instituição foi concebida também por pressão de ordem social, não sendo acompanhada de amplos debates e discussões. Infelizmente, foi recebida sem muito entusiasmo, pois foi criada não pelas pessoas do meio, ou seja, não por educadores, mas, sim, por representantes políticos.

Ironicamente, o próprio decreto que a regulamentou revela a pobreza de argumentos nos quais se justifica tal ato do Governo Federal, contendo o seguinte parágrafo:

Há, felizmente, hoje, nesta Capital, todos os elementos necessários à constituição de sua Universidade: dois estabelecimentos oficiais de ensino superior bem organizados, a Faculdade de Medicina e a Escola Politécnica; a faculdade de Direito, resultante da fusão de duas faculdades livres, equiparadas desde muito, e notáveis, ambas, pela competência reconhecida de seus corpos docentes. Dada a convergência de elementos valiosos, impõe-se a organização da Universidade do Rio de Janeiro, como agremiação de estudos superiores, sob um laço forte e comum (NAGLE, 2001, p.170).

Para Piletti e Piletti (2011), a inexistência de uma universidade reforçava a tese de inferioridade com relação aos outros países sul-americanos. A intelectualidade brasileira não se conformava com o fato de o Brasil, ao lado do Paraguai, ser um dos únicos países da América do Sul que ainda não contavam com uma universidade, sendo que o Peru, por exemplo, já no século XVI, havia estruturado sua instituição de ensino superior.

A partir do início dos anos 1930, com a junção de escolas superiores de formação profissional, são criadas universidades públicas no Brasil, contando, inclusive, com a transformação das escolas confessionais existentes; e, em 1934, foi criada a Universidade de São Paulo (GOMES; MACHADO-TAYLOR; SARAIVA, 2018).

Castro et al. (2019) explicam que a Universidade de São Paulo, fundada em 1934, foi uma característica da política de espectro progressista implantada pelo Governo Getúlio Vargas, que instituiu mudanças sociais e culturais muito significativas com amplo reflexo na educação.

Foi pontualmente no Governo Provisório de Getúlio Vargas, após ser instituída a primeira universidade no Brasil, mesmo que tardia, que se promoveu a ampla reforma no ensino superior no ano de 1931, conhecida como “Reforma Francisco Campos”, baseando-se na regulamentação de cobranças de unidades. Instituiu a cobrança, pois o ensino era público, porém não gratuito. A reforma representou um progresso à época, porém, não atendia em sua totalidade ao movimento do ensino público e gratuito, assim como também permitiu o funcionamento de escolas isoladas (MARTINS, 2002).

Sob os pontos de vista de Saviani et al. (2017), o surgimento, em 1932, do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova³ possibilitou pensar uma reconstrução social da educação com

³ Como uma espécie de coroamento de um processo que se vinha desenvolvendo desde a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, foi lançado em 1932 o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

seus princípios básicos, que são o ensino gratuito, laico, obrigatório, e a unicidade da instituição “escola”, bem como um plano de educação com a construção de um sistema educacional que correspondesse à realidade da cultura e da sociedade brasileira.

Com o passar dos tempos, a constituição de vários sistemas de ensino fez com que a educação fosse pensada como um projeto social que respondesse às demandas e/ou necessidades estabelecidas pelos grupos sociais (PILETTI; PILETTI, 2011).

Após passar por importantes modificações, o Ensino Superior, a partir de 1930, na promulgação dos Estatutos das Universidades Brasileiras (Decreto nº 19.851, de 14 de abril de 1931), supera o tempo das escolas superiores isoladas, de caráter marcadamente profissional, e as universidades passam a representar um ensino mais humanitário e universal que foram agregados à profissionalização.

Com a reforma no governo Vargas, ao instituir as universidades, também se definiu a legislação básica que estas deveriam seguir ao serem criadas, porém, não propôs a extinção das escolas autônomas e não dispensou a liberdade para a iniciativa privada. Contudo, há uma centralização do governo em relação às questões sobre o sistema educacional, refletindo o berço conservador da universidade que preserva os mesmos traços, com certa autonomia anteriormente conquistada (SANTOS; CERQUEIRA, 2011).

Borges e Mattos (2018) apontam, assim como Saviani (2010), que a sociedade brasileira, na década de 1930, com todo seu direcionamento à urbanização e à industrialização, configurava-se com muitas reivindicações para ampliar as vagas no Ensino Superior, pois ganhavam muita visibilidade os excedentes (aqueles que não conseguiam vaga para estudar).

Nesse fundamento, Romanelli (1986) explica que essas solicitações passaram a ser frequentes às instituições de ensino, ao se intensificar a exigência de conhecimento à grande camada da população, que, cada vez mais numerosa, exigia conhecimento para sua própria produção e para o seu consumo, constatando-se a necessidade de:

Ampliar a área social de atuação do sistema capitalista industrial, é condição de sobrevivência deste. Ora, isso só é possível na medida em que as populações possuam condições mínimas de concorrer ao mercado de trabalho e de consumir. Onde, pois, se desenvolvem relações capitalistas, nasce a necessidade da leitura e da escrita, como pré-requisito de uma melhor condição para concorrência no mercado de trabalho (ROMANELLI, 1986, p. 59).

Dirigido “ao povo e ao governo”, esse manifesto propunha-se a realizar a reconstrução social pela construção educacional (SAVIANI, 2017).

Nas décadas seguintes, o Brasil percorre os caminhos do campo educacional em uma preocupação incessante com o Ensino Superior associado ao ensino secundário, assumindo um modelo de economia desenvolvimentista que começaria a exigir mais da educação.

No ano de 1948, chega ao Congresso Nacional o projeto para se instituírem as diretrizes e bases da educação nacional. Porém, o projeto ficou parado por 13 anos e somente no dia 20 de dezembro de 1961 é promulgada a Lei nº 4024, que estabelece todos os parâmetros e níveis da educação, inclusive a do Ensino Superior, sendo a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

É fato que a LDB contempla o financiamento por parte do Estado para o ensino privado. A contradição aparece explícita, e o Estado recebe uma pressão popular por uma reforma educacional, pois criou uma lei que facilitou as condições de o Estado ser provedor do ensino privado, além de desqualificar o ensino público já precário (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

De acordo com Oliven (2002), no período conhecido como “populista” entre 1945 e 1964, as faculdades profissionais não desejavam perder sua autonomia, queriam resistir, mas um processo de integração do Ensino Superior surgiu, e as universidades substituíram as faculdades preexistentes, o que significou a federalização delas. Desse modo, as matrículas do Ensino Superior concentraram-se em 65%. Foi efetivamente nesse período que se difundiu a ideia de que cada estado da federação teria direito a, pelo menos, uma universidade federal.

Em 1960, o desenvolvimento da educação passa a ser empregado no plano do discurso político. Nesse contexto, identifica-se um lento crescimento do Ensino Superior até os anos de 1970, com destaque para a criação de novas instituições públicas e privadas, como a rede de universidades federais e a primeira Pontifícia Universidade Católica (PUC), no Rio de Janeiro. Há, também, a propagação do sistema universitário estadual paulista, como também surgem outras universidades estaduais de menor porte em todas as regiões do país. Foram criadas, nesse período, 18 universidades públicas e 10 particulares (SANTOS; CERQUEIRA, 2011).

Segundo Ribeiro (2011), a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que reformou o Ensino Superior, trouxe algumas modificações com vistas a responder uma necessidade reconhecida pelo Grupo de Trabalho para a Reforma Universitária de se encontrarem maneiras para expandir esse nível de ensino com o mínimo custo.

A partir da implantação das primeiras universidades, o Ensino Superior não vivenciou nenhum crescimento significativo, nem aconteceram mudanças relevantes em sua formação. A legislação obedece à reforma de 1968, um sistema de ensino de massa, aceitando inevitavelmente suas características elitistas (SAMPAIO, 1991).

Várias inquietações, movimentos de estudantes com foco na resistência ao regime militar, e a universidade por detrás de suas muralhas, como um todo, demonstravam descontentamento. O ano de 1968 foi o ápice de tudo na educação, “o maio francês” brasileiro. No Brasil, vários clamores pela mudança na política começaram a ser entoados, nos movimentos sociais e culturais. Santos e Cerqueira (2011) ressaltam que o Estado agiu de forma a sufocar esses movimentos, conduzindo pela coerção a destruição do movimento estudantil pelo governo militar.

Esses movimentos de cidadania que despontaram na chamada pós-redemocratização do país, contra a Ditadura Militar, que durou de 1964 a 1985, foram ações políticas presentes em cada etapa governamental brasileira, de forma a provocar reflexos diretos na organização da educação pública. Em outras palavras, esses movimentos, segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), historicamente fizeram com que a sociedade repensasse o fato de a educação ser atrelada ou dependente de interesses privados, muito semelhantes aos coloniais.

No balanço do final da década de 1960, e início da década de 1970, intensifica-se o processo de privatização do Ensino Superior. De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), isso foi resultado da primeira LDB aprovada em 1961, que deu plena ênfase para a abertura do Ensino Superior privado, e, mais ainda, nos anos 1990, sobretudo posteriormente à aprovação da LDB 9304/96, que intensificou a abertura de instituições privadas já previstas desde a década de 1960.

Na Tabela 1, observa-se a queda drástica do percentual das matrículas nas instituições públicas entre os anos de 1964 e 1974, comparada ao crescimento nas instituições privadas. Contudo, observa-se também que, no ano de 1964, o total de matrículas era de 142.386, passando, no ano de 2017, a 8.286.663, um aumento de 58 (cinquenta e oito) vezes. Todavia, é possível notar o ápice do crescimento das vagas do sistema público, dobrando no período de 2004 e 2017.

Tabela 1 - Evolução das matrículas da educação superior brasileira por categoria administrativa (pública e privada) – 1964-2017

Ano	Total	Matrículas Públicas		Matrículas Privadas	
		Total	%	Total	%
1964	142.386	87.665	61,6	54.721	38,4
1974	937.593	341.028	36,6	596.565	63,5
1984	1.399.539	571.879	40,9	827.660	59,1

1994	1.661.034	690.450	41,6	970.584	58,4
2004	4.163.733	1.178.328	28,3	2.985.405	71,7
2008	5.080.056	1.273.965	25,1	3.806.091	74,9
2012	7.037.688	1.897.376	27,0	5.140.312	73,0
2016	8.048.701	1.990.078	24,7	6.058.623	75,3
2017	8.286.663	2.045.356	24,7	6.241.307	75,3

Fonte: BRASIL, MEC/INEP. Sinopse de Educação Superior, 2018.

Embora os dados demonstrem que nas décadas seguintes aos anos 1960 houve uma perspectiva de ampliação das vagas e, por sua vez, do número de instituições públicas no país, isso foi ainda maior no sistema privado. O crescente número de matrículas é bastante significativo. Precisamente nessa década, há uma drástica inversão, com a concentração maior nas privadas em detrimento das públicas. Nesse ínterim, a ampliação de vagas nem sempre é considerada sinônimo de qualidade, sobretudo no sistema privado, pois há uma ampliação sem garantia de critérios mínimos para funcionamento dos cursos.

Ao descrever tais processos, tanto no âmbito público como privado, percebe-se que o ensino superior surgiu no Brasil com duas características marcantes: a primeira foi seu caráter tardio, pois somente em 1808 foram criadas as primeiras instituições de ensino superior, e as primeiras universidades nas décadas de 1920 e 1930; e a segunda foi que, na década de 1960, o sistema de ensino superior adquiriu peculiaridades ao coexistirem sistemas públicos e privados com objetivos e missões diferentes. A concepção para a área privada não estaria mais centrada na associação ensino e pesquisa, na liberdade acadêmica e no interesse público, mas no caráter mercadológico da educação (SCHWARTZMAN; BROCK, 2005).

De acordo com Shiroma; Moraes e Evangelista (2011), a LDB de 1961 deu abertura para que o sistema privado ganhasse relevância. Após longos anos de penumbra, em 1968, por meio da reforma universitária, aprova-se a Lei nº 5540/68, que outorgou uma expansão do setor privado, intensificando o que havia sido proposto pela primeira LDB de 1961. Foram criadas inúmeras faculdades públicas isoladas, em regiões em que havia mais demanda, ou seja, na periferia das metrópoles e nas cidades de porte médio, com a aquiescência do governo em 1980, quando se atingiu 86% de alunos matriculados na rede pública (OLIVEN, 2002).

Ao garantir autonomia financeira, didático-científica, disciplinar e administrativa, a reforma universitária de 1968 foi primordial na LDB da educação superior (BORTOLANZA, 2017). A instituição da reforma tinha o objetivo maior de fortalecer instituições independentes

com pouco destaque na pesquisa. Por um lado, a reforma possibilitou modernizar as universidades públicas federais e algumas estaduais e confessionais, que, aos poucos, foram se adaptando (PEREIRA QUEIROZ et al., 2013).

Uma crise econômica foi instaurada com o regime militar na primeira metade da década de 1970, especialmente com os reflexos da crise internacional do petróleo em 1973. A educação é citada no Plano de Desenvolvimento Econômico (PDE) como política social, e é incluída em programas e ações para a população socioeconomicamente vulnerável. A educação passou a ser concebida como panaceia para preparar o cidadão ao mercado de trabalho, considerando-a como a essência para a diminuição das desigualdades sociais e da retomada do desenvolvimento econômico (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

Com a crescente expansão das matrículas no Ensino Superior, no início da década de 1980 as instituições privadas criaram a Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), cujo objetivo principal seria organizar-se para defender seus interesses de forma corporativa junto ao poder público (LOPES; VALLINA; SASSAKI, 2018).

Este capítulo se propõe a analisar os condicionantes históricos da expansão da educação superior, bem como apresentar as mudanças empreendidas nos setores público e privado que levaram às alterações no campo legislativo educacional. Vislumbra o contexto da reforma do Estado capitalista e seus desdobramentos, as transformações nas políticas educacionais e sociais, discutir o caráter do Estado capitalista e a redefinição de seu papel, e como o Estado adota estratégias para a superação da crise do capitalismo. Ao entender a organização nacional e dos estados, compreende-se como a educação brasileira vem, reiteradamente, passando por profundas mudanças estruturais e operacionais, principalmente no que se refere ao acesso, à permanência e à intensa busca para minimizar a desigualdade social. Há várias iniciativas governamentais por meio de políticas e programas, com direcionamentos de ordem jurídico-legal, com demandas de movimentos e muitas pressões oriundas de organizações e associações da educação.

Sendo a escola o *locus* onde se materializam as políticas educacionais inseridas no contexto das políticas públicas sociais, é necessário conhecer e compreender as políticas públicas de educação e como essas interferem no processo educacional.

Contudo, a sociedade brasileira, a partir da década de 1980, vivenciou um desencadeamento intenso na mobilização de um grande divisor no processo da democratização na educação. Logo após o primeiro governo civil na sequência de uma ditadura militar, instaurou-se a Assembleia Nacional Constituinte, que:

Foi premida pelas sombrias transações para o restabelecimento do regime democrático – que lhe impuseram um caráter de não exclusividade e as vicissitudes do frágil e casuístico arranjo político-partidário que aspirou à condução da transição para a democracia – e pelas demandas dos mais variados grupos sociais, os quais, na falta de bases democrático-representativas mais consolidadas para mediar as relações Estado-sociedade, buscaram intervir diretamente na elaboração do texto constitucional (FARENZENA; LUCE, 2013, p. 268-269).

Esse período significou muito para a sociedade. Nele é reconhecida a educação como dever do Estado e da família, e como um direito de todos. Cury (2002), ao reconhecer que a educação é um importante instrumento para a garantia de direitos sociais, ressalta, também, que o Brasil deu um salto enorme para uma concepção de sociedade democrática, ao garantir que o Estado deve prover esse bem, e garantir igualdades com o intuito de reduzir desigualdades, em um processo de distribuição da riqueza capitalista. Dessa forma, o autor ressalta, ainda, que após a promulgação dessa lei, todo cidadão poderá acionar recursos para fazer valer esse direito.

As políticas educacionais brasileiras possuem dois marcos político-legais importantes após a redemocratização: a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1996).

O artigo 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) define competências na educação e admite claramente a ideia de que a família deve partilhar responsabilidades conjuntamente com o Estado. O Estado assume o seu papel enquanto provedor da educação pública, um fenômeno que se identifica como *accountability* (ou responsabilização). Esse fenômeno foi observado a partir do fim dos anos de 1970 e consiste em transferir responsabilidades do Estado para a sociedade civil (SANTOS, 2014).

Vivemos, no Brasil, tempos de discursos e práticas das políticas públicas ainda desconexos; os governos brasileiros criam políticas contrárias aos tratados internacionais. mas a sociedade, atenta, faz reivindicações, sugestões para melhorias nas políticas; diversas organizações civis estão se juntando para lutar pelo acesso ao direito de uma educação com qualidade. A sociedade se mobiliza em defesa da educação pública, laica, gratuita e de qualidade, todos para exercer a política de *accountability* social do direito à educação (RIBEIRO; KLEMANN; RIBEIRO, 2019)

Considerando toda essa contextualização, o próximo capítulo visa a esclarecer o caminho que as políticas de expansão da educação superior delineiam, no contexto da Reforma do Estado a partir do governo do FHC, chegando ao governo Temer.

CAPÍTULO 2

A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO DA REFORMA DO ESTADO, ABARCANDO OS GOVERNOS FHC, LULA, DILMA E TEMER

Paulatinamente, o Ensino Superior vai se modificar, a partir, da década de 1960. Outro marco importante seriam os anos 1990, especialmente 1997, no primeiro mandato do Presidente da República Fernando Henrique Cardoso (FHC). Nesse governo, foram adotadas políticas para a flexibilização, ou seja, segundo Cabral Neto, Nascimento e Lima (2006), criou-se a possibilidade de uma inserção maior de estudantes nesse nível de ensino por meio de uma maior diversificação de instituições.

Tais políticas proporcionaram um cenário de expansão do Ensino Superior privado, aumentando a demanda por esse nível de ensino. Evidencia-se então uma multiplicidade de estabelecimentos acadêmicos em formatos distintos, congruentes com os processos de reestruturação de uma visão neoliberal, típicos dessa etapa da globalização.

Ao falar em globalização, Cabral Neto, Nascimento e Lima (2006) explicam que os dados mostram, por si só, que a expansão já citada anteriormente, de crescimento da rede privada em detrimento da rede pública, deu-se de maneira controversa. O setor público cresce lentamente, e o privado, paulatinamente. Desse modo, o acelerado crescimento do sistema privado significa uma tendência oriunda de políticas neoliberais com uma queda na participação do Estado, frisando a redução de investimentos necessários à manutenção e expansão das instituições superiores. De fato, conforme visto, com legislações como as dos anos 1960, com a primeira LDB, a lei de 1968, e posteriormente, com a LDB de 1996, outorgou-se a abertura para o sistema privado, sendo esse permitido e estimulado pelo Estado.

Dessa forma, as universidades foram criadas e desenvolvidas no Brasil, segundo Janotti (1992), predominantemente focadas nas condições sociais e culturais, bem como nos interesses atrelados à Igreja e ao Estado, ambos com forte direcionamento ao sistema educacional no Brasil. Esse fato ajuda a entender a criação tardia das universidades no Brasil e a dinâmica de investimento do Estado no ensino privado, caracterizando um Estado gestor do mercado, e não do interesse comum no âmbito da educação.

Entre os anos de 1985 a 1990, aumenta consideravelmente o número de instituições privadas no país, passando de 20 a 49, um percentual de 145% de crescimento. Resta saber se, com esse aumento, o ensino seria positivo ou não, pois esse processo ocorrera com o intuito de absorver a demanda para o Ensino Superior, mas essas instituições não se dedicam marcadamente à pesquisa, portanto, a qualidade do ensino fica aquém, pois o ensino prioritariamente deve caminhar junto à pesquisa e à extensão (SANTOS; CERQUEIRA, 2011).

Nesse caminho, a pós-graduação é criada no Brasil e se fundamentou por dois pilares. O primeiro é que se constatou a carência de profissionais para grandes projetos de desenvolvimento, conseqüentemente, deveria qualificá-los para gerir esses projetos; e o segundo pilar foi a necessidade de qualificar o corpo docente para a grande expansão do Ensino Superior no país. Portanto, na década de 1970, ainda, criaram-se o Banco Nacional de Desenvolvimento (BNDE) e o Fundo de Financiamento de Programas de Pesquisa e Pós-Graduação (FUNTEC) para fortalecer a pós-graduação (SGUISSARDI, 2006).

Os autores ainda afirmam que nesse momento surge a organização sindical dos docentes universitários, o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES). Essa associação resgata bandeiras de lutas para a democratização do ensino Superior, atuando somente no setor público. O que se pretendia era um resgate da autonomia e a democratização da universidade.

Quando analisam a estrutura do Ensino Superior, Cabral Neto, Nascimento e Lima (2006) enfatizam que o Brasil vem assumindo sua expansão e sua diversificação, sob a luz da LDB nº 9394/96, conforme as tendências mundiais recomendadas por organismos multilaterais, tais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (1995) e o Banco Mundial (1994, 2001). Com perspectivas de inserção num mundo globalizado e em constante transformação, criou-se o perfil mais eficiente do ponto de vista neoliberal, ou seja, o mais capaz de atender às demandas do mercado.

Contudo, com a aprovação da LDB de 1996, as universidades tiveram mais autonomia para definirem como seria a forma de ingresso, pois se concedia autonomia às instituições pelo seu artigo 44, que prevê o ingresso de “[...] candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo” (GISI, 2006, p. 6).

Em suma, com a aprovação da LDB e do PNE (Lei nº 10.172/2001), a estrutura para o Ensino Superior, recomendada pelo Banco Mundial, previa a descentralização das instituições de Ensino Superior, bem como a autonomia dessas instituições, sendo essa uma premissa neoliberal, ao passo que, concomitantemente, atacavam o grande mérito dessas instituições, que era a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (TENÓRIO; DE ANDRADE, 2009).

Cerqueira et al. (2009), ao analisarem a LDB nº 9394/96, comentam que a lei foi aprovada na perspectiva de corresponder a uma política neoliberal para a educação no Brasil na década de 1990. Porém, a lei permanece dúbia, pois cumpre seu ideário do ponto de vista teórico, mas não assegura sua efetivação, ou seja, é a mais completa legislação sobre a educação já escrita, mas dificulta adequações no plano da educação nacional.

No entanto, deve-se esclarecer que essa educação, como preconizada pela LDB, foi propulsora de vários avanços ao criar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), e promoveu alguns programas que ainda vigoram, mesmo com várias adaptações, como é o caso do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Programa Universidade Para Todos (PROUNI).

Cabe esclarecer que, a partir da LDB nº 9394/96, a educação brasileira passou a ser sinalizada por uma grande flexibilização e avaliações sistemáticas. Essas mudanças são em âmbito nacional, nos estados e nos municípios, e foram acontecendo pela ascensão de convênios internacionais, em ritmo acelerado, com fortes influências em programas e políticas (SANTOS, 2014).

Mesmo antes da LDB de 1996, várias leis, medidas provisórias, decretos-leis, portarias, resoluções definiam as diretrizes do Ensino Superior brasileiro. Já no novo marco legal, o capítulo da educação superior contém o maior número de artigos, 16,3% do total. Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) esclarecem que a reforma transmitida pela LDB nº 9394/96 pontuou três objetivos macros: a avaliação, a autonomia e a melhoria do ensino, esta última condicionada aos dois primeiros.

A LDB nº 9394/96, em seu art. 44, altera o processo de seleção para os cursos de graduação, deixando de ser o vestibular a única opção existente, como também outras mudanças significativas foram introduzidas ao texto, tal como a flexibilização do próprio sistema do Ensino Superior, ao possibilitar o credenciamento de cinco tipos de IES, universidades, centros de educação superior, institutos, faculdades e escolas superiores. Porém, o credenciamento delas esteve atrelado ao processo de avaliação, conforme Decreto nº 2027/97.

Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 79), iniciou-se um processo explícito de comercialização do Ensino Superior, pois:

O art. 53 da LDBEN refere-se explicitamente à questão da autonomia, um dos eixos da reforma preconizada pelo governo FHC. Faculta às universidades ampla elasticidade em sua organização interna. Criação de cursos, fixação de currículos, assinatura de contratos e convênios, execução de planos de investimento, administração de rendimentos, recebimento de subvenções, entre outros, tudo está previsto. Faculta às universidades, públicas inclusive,

implementar cursos pagos, vender serviços, firmar convênios com setores privados, além de outras providências lucrativas.

É importante salientar que as reformas nesse período exerceram forte pressão nas universidades públicas, com crescente exigência de crescimento nas matrículas, criação de cursos noturnos, proibição da contratação de docentes, congelamento de salários, estimulação de aposentadorias. Em contraponto, estimulava as atividades de extensão, para complementação de renda dos docentes, o que Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) denominaram privatizar a universidade por dentro.

Enfim, a LDB em vigor tem uma postura inovadora, mas é insatisfatória ainda para atender a todas as necessidades de melhoria na qualidade do ensino brasileiro. Ao ser instituída, caracterizou-se como uma “reforma de recomposição da elite no poder”, pois a mesma ficou deficitária em pontos considerados elementares que não foram contemplados (CERQUEIRA et al., 2009).

Com a LDB nº 9394/96, foram também normatizadas as modalidades de ensino a distância e de educação tecnológica. Com essas novas regras, inicia-se um grande movimento de expansão do Ensino Superior, principalmente no sistema privado. Um ponto interessante da lei foi o atrelamento da formação de professores da educação básica, que poderia ocorrer nas instituições públicas ou privadas, além da educação a distância, potencializando ainda mais essa forma de formação, geralmente ofertada por instituições privadas (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

As instituições de Ensino Superior públicas e privadas, no ano de 2017, segundo o Censo do Ensino Superior, somavam um total de 2448. Conforme o Gráfico 1, desse montante, 82,52% são faculdades, 8,13% são universidades, 7,72% são centros universitários, e 1,63% representam a soma dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) e dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS). Temos, ainda, que 87,9% das Instituições de Ensino Superior pertencem à esfera privada e 12,1% são públicas, sendo 4,45% federais, 5,07% estaduais e 2,58% municipais (BRASIL, 2018).

Gráfico 1 - Instituições de Ensino Superior públicas e privadas



Fonte: BRASIL, MEC/INEP. Sinopse de Educação Superior, 2018.

É interessante observar que, embora confirmados os dados sobre o crescimento significativo nas matrículas no sistema público, ao comparar-se com o aumento na quantidade de instituições, esta não representa diferença significativa para o sistema de Ensino Superior, pois, com relação ao sistema privado, a diferença continua grande. Essa análise corrobora a tese de que a educação está em processo de mercantilização, com um aumento do setor privado maior que 100%, ao passo que, nas instituições públicas, observou-se um crescimento de 40,95%.

2.1 A era Lula

O governo do presidente Lula da Silva (2003-2010) apresentou vários projetos e reformas com o objetivo da reorganização da educação, pois esta se encontrava ineficiente. Alves, Borges e Alves (2018) enfatizam que a reprovação alta, a evasão bem acentuada e, ainda, a não assimilação de conteúdos caracterizavam a precarização a que o Estado submeteu a educação. E como reformar a educação?

Ao falar em reformas no país, Salata (2018) afirma que estudos realizados no Brasil e no exterior vêm demonstrando que a escolarização dos indivíduos é uma característica para

explicar as desigualdades na sociedade contemporânea, pois se constitui em fator preponderante para lograr êxito no trabalho. Especialmente no que se refere ao ingresso no Ensino Superior, as camadas mais elevadas da sociedade, nestas últimas décadas, conseguiram garantir o acesso aos seus filhos em carreiras mais valorizadas e bem remuneradas. Porém, é relevante esclarecer que, ao mesmo tempo, aqueles que lograram concluir o Ensino Superior são indivíduos que se caracterizam pelo sucesso educacional e que contribuem para diminuir as enormes desigualdades de rendimentos no país.

No percurso histórico do ensino superior no país, a educação superior privada, embora seja custeada e tenha abrangência limitada, foi expandida pelo Estado, sobretudo porque teve benefícios e investimentos proporcionados com políticas públicas. Um exemplo disso são os financiamentos para alunos pelo PROUNI, bem como, posteriormente, a reserva de vagas nas instituições públicas pelo REUNI. Contudo, trouxeram uma fase de expansão da rede, como também inúmeros processos de iniciativas e políticas públicas para frear as desigualdades no acesso (SALATA, 2018).

Na década de 1910, houve um aumento de padronização nos processos de trabalho, de resultados, contudo, mesmo antes da Segunda Guerra Mundial, havia organizações que trabalhavam com processos formais de avaliação de desempenho. Essas avaliações serviam para apoiar a tomada de decisões, ou seja, era a afeição para as políticas organizacionais. A partir da década de 1990, esse processo foi se consolidando nos programas de gestão por competências. Ou seja, o posicionamento que o processo da avaliação para a educação teve, foi de um processo subjetivo contemporâneo de uma conjuntura intensa e vasta como uma organização empresarial (GADELHA, 2017).

Segundo Rothen (2006, p. 120), essa conjuntura pode possuir duas vertentes:

A primeira, que tem a sua origem em algumas universidades na década de 1980, tem como pressuposto que a avaliação é, por um lado, o ato autônomo da Universidade em prestar contas à sociedade e, de outro, a avaliação é uma das ferramentas de gerenciamento e de tomada de decisões das Instituições escolares. A segunda vertente, tem como base a idéia neoliberal de que o papel do estado em relação à educação consiste em avaliar as instituições escolares.

O mesmo autor define que a diferença fundamental entre as duas vertentes é o que se descreve por qualidade. “Na visão neoliberal, os técnicos das agências estatais é que definem o que é qualidade” enquanto na “avaliação participativa e emancipatória, a definição da qualidade e dos indicadores é negociada com os agentes do processo” (ROTHEN, 2006, p.120).

Com o aumento expressivo de instituições, o governo foi obrigado a criar mecanismos de avaliação. Assim, instituiu-se o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) em 2004, o qual avalia os níveis de conhecimento dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos presentes na estrutura curricular do curso, bem como avalia habilidades e competências adquiridas durante a formação, além de conhecimentos gerais em relação às realidades brasileira e mundial. Esse exame é obrigatório para todos os alunos concluintes, devendo constar no histórico escolar, tendo uma periodicidade de três anos para cada área do conhecimento.

Os resultados do ENADE fornecem dados para mensurar a qualidade da educação superior, por meio de três conceitos. O Conceito ENADE, que indica a qualidade do desempenho dos alunos; o Conceito Preliminar do Curso (CPC), que apresenta a qualidade do curso; e o Índice Geral de Cursos Avaliados das Instituições (IGC), que indica a qualidade das instituições de educação superior. Esses indicadores devem auxiliar os governos na formulação e no desenvolvimento de políticas públicas para a educação superior.

Ao comentar sobre os exames avaliativos do Ensino Superior, como o ENADE, Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) ressaltam que eles tiveram como objetivo medir a qualidade do ensino, porém, objetivavam atacar com seu resultado as instituições públicas. De acordo com as autoras, essa estratégia teria sido pensada pelo governo FHC que, ao deixar de investir em educação superior pública, estaria sucateando, dessa forma, as universidades, que, conseqüentemente, teriam mal desempenho nos exames avaliativos. No entanto, embora sucateadas de fato, as universidades públicas, mesmo com o corte de verbas e paralisação dos investimentos, ainda conseguiam lograr os melhores resultados de desempenho.

Ao discutir as políticas educacionais brasileiras, Santos (2014) explana que estas se organizam por meio de dois campos normativos: a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e a LDBEN (BRASIL, 1996). A Constituição Federal, ou a principal Constituinte política pública, diz, em seu art. 207, que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988).

Agapito (2017), ao analisar a década dos anos 2010 e seu significado para a educação superior, resalta que se presenciou uma intensificação maciça da expansão no Ensino Superior no Brasil. Dados do MEC revelam que houve investimento do capital privado. Chegados os anos 2000, com alternância de poder, seguido de dois mandatos exercidos por Fernando Henrique Cardoso, outra coligação partidária assume o governo federal. Os dados demonstram que, na contramão do que foram os anos 1990, a década seguinte seria marcada por intenso

investimento no ensino superior público, o que pode ser observado nos dados de expansão de universidades por todo o país, tais como a reabertura de novas vagas e cursos bem posicionados, bem como a crescente realização de concursos públicos para atender à demanda da expansão.

O autor ainda explica que:

A expansão da educação superior faz parte do conjunto de metas acordadas entre o governo brasileiro, Banco Mundial e FMI, resultando na implantação dos seguintes programas: Programa Universidade para Todos (PROUNI); o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES); o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB)¹⁰ e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) (AGAPITO, 2017, p.132).

No fim de 2010, conforme dados do MEC, havia 59 universidades federais; 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia, centros federais de educação tecnológica, escolas técnicas vinculadas às universidades federais e a Universidade Tecnológica Federal (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2012).

O Ensino Superior, em suas constantes alterações normativas e diretrizes administrativas, esteve e ainda se encontra prejudicado, sobretudo no tocante ao desenvolvimento como instituição acadêmica autônoma, situação expressa nas estruturas curriculares e também no acesso e na permanência estudantil. Bortolanza (2017) explica que, em todo seu processo de construção e consolidação, o Ensino Superior passou por várias intervenções e rupturas nos processos de ensino, pesquisa e extensão, sem continuidades que conferissem eficácia e eficiência às políticas públicas.

O acesso às instituições superiores teve mudanças em toda a trajetória da educação superior no Brasil. Segundo a LDB nº 9394/96, em seu art. 44, o acesso ocorre como processo seletivo, diferentemente dos antigos exames vestibulares. Especificamente, esse processo possibilitou às instituições de Ensino Superior a aplicação de diferentes modalidades de seleção, tais como provas no decorrer no Ensino Médio, notas logradas no Ensino Médio, como também o desempenho obtido pelo aluno no ENEM, entre outras possibilidades (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Cabe salientar que as matrículas cresceram mais aceleradamente em países em desenvolvimento do que em países desenvolvidos. Ao avaliar esses dados, percebe-se um crescimento bastante significativo, mas deve-se conjecturar que esse contexto ainda é perpassado enormemente pela quantidade de jovens fora das universidades (CABRAL NETO; NASCIMENTO; LIMA, 2006).

Não obstante, ainda na década de 2000, é criado o REUNI, com o objetivo de retomada do crescimento do Ensino Superior público por meio da oferta de novas vagas, além de um conjunto de programas sociais que visam a garantir a permanência dos acadêmicos no Ensino Superior. Esse processo contou com uma expansão intensa na estrutura física, acadêmica, pedagógica nas IES federais, com forte oficialização da pesquisa e da pós-graduação da educação superior na rede federal de ensino (AGAPITO, 2017).

O REUNI, por meio do qual criaram-se as condições de expansão do sistema público de educação superior no Brasil, instituído pelo Decreto nº. 6096, de 24 de abril de 2007, constituiu-se em uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). É interessante ressaltar que esse programa se deu com amplo investimento na universidade pública, o que, por outro lado, não significou a escassez de investimentos no sistema privado. Porém, esse também foi contemplado com o máximo de financiamentos voltados para impulsionar o PROUNI e o Financiamento Estudantil (FIES).

O Programa teve como objetivos específicos, de acordo com os documentos oficiais, a expansão do Ensino Superior federal, a contenção da evasão no Ensino Superior e a racionalização dos recursos, além de melhorar a qualidade do ensino. Dentre essas formas de otimização e melhor canalização de recursos, estavam a previsão e a redistribuição de vagas a partir da adoção, pelas universidades federais, de um sistema nacional de distribuição. Foi nesse processo de readequação de vagas que surgiu, em 2009, o SiSU. A partir da adoção das notas do Exame Nacional do Ensino Médio, as universidades disponibilizariam parte de suas vagas, ou o total delas, para as inscrições de alunos oriundos de todas as partes do Brasil.

O REUNI foi um programa robusto em priorizar a expansão da rede federal, por meio da criação de novas universidades federais e ampliação de muitas outras com novos câmpus. Segundo Carvalho (2015), foi de extrema importância na interiorização das universidades a partir do ano de 2003, e na sua conclusão, no ano de 2010. Concomitantemente, impulsionou a política de incremento de vagas incentivada pelo crescimento econômico e disponibilização de recursos da União com verbas de custeio, pessoal e investimento, que foi a contrapartida do governo, além de ser uma parte central do PDE.

O PDE para o Ensino Superior se pautou nos seguintes princípios complementares:

- expansão da oferta de vagas (pois era inaceitável que somente 11% dos jovens entre 18 e 24 anos tivessem acesso ao Ensino Superior);
- garantir a qualidade, pois não adiantava somente ampliar sem qualidade de ensino;

- promoção da inclusão social pela educação, pois há um histórico no Brasil comprovando um grupo de jovens talentosos que, constantemente, estão sendo excluídos pela natureza econômica;
- ordenação territorial, propiciando que seja facilitado o acesso em algumas regiões do país;
- desenvolvimento econômico e social, efetivando a educação superior formadora de recursos humanos altamente qualificados, fundamental para a produção científico-tecnológica e formação da nação (HADDAD, 2008).

Contudo, Agapito (2017) ainda reforça que esse programa, com todas as suas ações, não foi suficiente para atender à realidade das universidades, que há tempos conviviam com recursos restritos para prosperar nos projetos de pesquisa e de extensão, falta de concursos para ampliação do quadro docente e técnico administrativos, equipamentos sucateados, bolsas insuficientes, sobretudo nas áreas das Ciências Humanas e Sociais, entre outras.

Na visão de Oliveira et al. (2014), as IFES, que são as executoras dos planos do REUNI, são instituições essenciais ao desenvolvimento econômico do país. A gestão das universidades deve estar baseada pelos princípios da eficiência e da produtividade, justificando-se ao fato de serem entes públicos, portanto, gestoras de recursos públicos disponibilizados pelo governo federal. Destarte, as IFES devem ser avaliadas pela capacidade de atendimento e serviços que prestam à sociedade, e dar respostas satisfatórias aos anseios da sociedade na construção de uma sociedade mais justa, democrática, solidária e inclusiva, principalmente na formação de seus egressos, ao ser condizente com as exigências do mundo do trabalho contemporâneo.

A qualidade na expansão não é alcançada apenas por programas e ações inovadoras, há realmente a necessidade de incrementar o quadro de servidores (docentes e técnico-administrativo) para que as propostas efetivamente saiam do papel. Essa foi uma das propostas expansionistas do REUNI, como também a importância da disponibilidade financeira para dar suporte a ações de ensino, pesquisa e extensão, sendo isso um processo de intercâmbio com a sociedade, na produção do conhecimento compartilhado (PRESTES; JEZINE; SCOCUGLIA, 2012).

Carvalho (2015) destacou, ainda, que, na diversidade institucional na linha de expansão, o Governo Lula organizou um novo rumo à rede tecnológica, ao reordenar a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, pois criou os Institutos Federais de Educação, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná e, concomitantemente, ampliou os CEFETs e vinculou as escolas técnicas às universidades federais.

O processo de expansão, por conseguinte, teve como objetivo maior a redução das desigualdades sociais nas capitais e interior do país, enquanto o segmento privado se tornou forte e desenfreado, pois ficou entre o eixo Sul-Sudeste, inclusive, se concentrou mais especificamente no estado de São Paulo, o mais rico da federação. Portanto, esse processo previu que a política de expansão fosse reduzir distâncias geográficas e desigualdades regionais, o que de fato ocorreu (CARVALHO, 2015).

O segundo mandato do Governo Lula, de forma mais contundente, foi para a educação superior, pelo programa REUNI, reduzir a taxa de evasão, ocupar vagas ociosas e, gradativamente, aumentar as vagas de ingresso. Carvalho (2015) ainda avaliou que essa política pública se tornou importante, pois as iniciativas criaram mecanismos que, além de facilitar o ingresso ao estudante, consistiam também em criar formas alternativas de ingresso ao vestibular e promover políticas afirmativas. O programa previa, ainda, a flexibilização curricular em seus cursos para atender às diversidades regionais e às particularidades locais, nos moldes do Processo de Bolonha⁴, e incentivava fortemente a mobilidade estudantil, seja interna ou externa (CARVALHO, 2014).

Por meio do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, o programa realizou concursos públicos para provimento de 7.668 vagas para docentes, e 4.717 para técnicos-administrativos. O período do Programa foi de 2008 a 2012, tendo como principais objetivos:

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, p.10).

Corroborava-se, portanto, uma mudança de rumos nas políticas que estimulavam o acesso ao Ensino Superior a partir do governo Lula (2003-2010), pelos programas PROUNI (Lei nº 11096/2005), Universidade Aberta do Brasil (UAB) (Decreto nº 5.800/2006) e REUNI (Decreto nº 6.096/2007), o que indicou um processo forte da ampliação do acesso ao Ensino Superior pela intervenção pública (PEREIRA; SILVA, 2010).

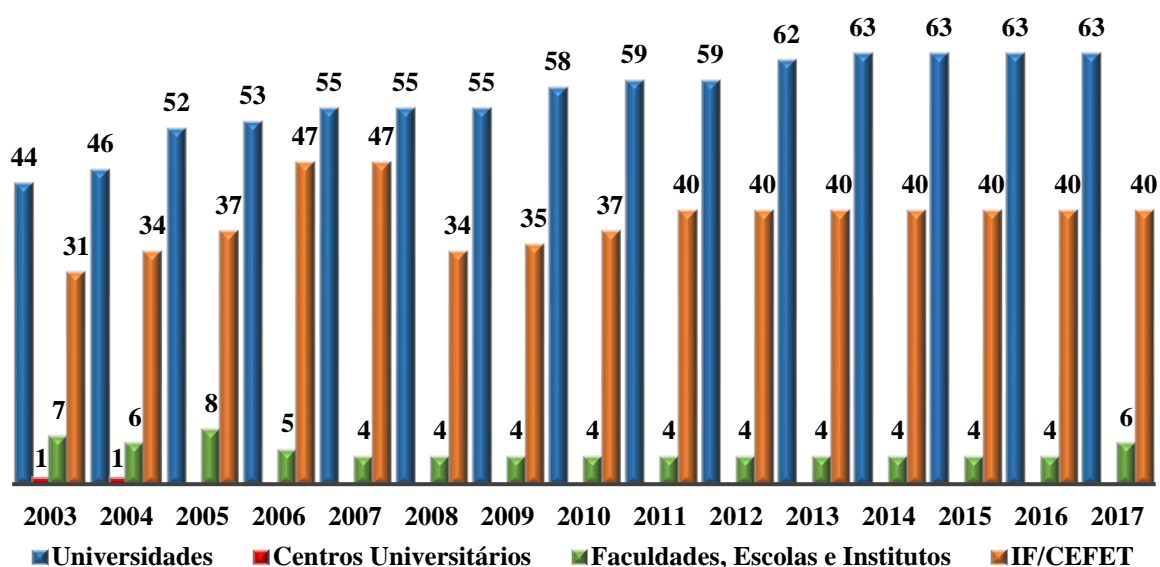
⁴O Processo de Bolonha é um documento conjunto assinado pelos Ministros da Educação de 29 países europeus, reunidos na cidade italiana de Bolonha. A declaração marca uma mudança em relação às políticas para a educação superior dos países envolvidos e estabeleceu um Espaço Europeu de Ensino Superior em comum, a partir do comprometimento dos países signatários em promover reformas de seus sistemas de ensino, no sentido de estabelecer um sistema de créditos transferíveis e acumuláveis, comum aos países europeus, para promover a mobilidade estudantil (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008).

O surgimento das políticas públicas de expansão ao Ensino Superior foi uma possibilidade de superar as desigualdades sociais que ora estava em ascensão na América Latina. Chiroleu (2009) cita estudos realizados na Argentina e no Brasil e ressalta o incremento dessas políticas. No caso do Brasil, as políticas públicas estatais estavam direcionadas, até o ano de 2007, para a compra de vagas em instituições privadas de ensino por meio do PROUNI e pelo processo de financiamento universitário e programas de crédito educativo.

Ao definir princípios, o PDE disponibilizou instrumentos às instituições federais de educação superior para viabilizarem uma reforma volumosa ao enviar o projeto de lei da reforma universitária, que visou a garantir recursos para as universidades federais e, ao mesmo tempo, previa a regulação do setor privado (pois vivia um processo crescente de desnacionalização). Haddad (2008) explica que o intuito do projeto era a recuperação das universidades federais com o restabelecimento da sua capacidade de investimento, a fim de suportar a expansão e a interiorização do Ensino Superior público, com dez novas universidades públicas federais e 48 novos câmpus universitários.

Ao oferecer recursos condizentes com a oferta das matrículas, era necessário que as instituições possuíssem condições para ponderar estrutura acadêmica e seu desempenho institucional. O REUNI pontuou vários objetivos, mas os principais eram, imediatamente, aumentar as vagas de ingresso e reduzir as taxas de evasão nos cursos presenciais de graduação. O processo permitiu, dessa maneira, uma expansão do acesso ao Ensino Superior, projetando alcançar mais de um milhão de matrículas de graduação. Destarte, aumentaria expressivamente a parcela de estudantes das camadas sociais de menor renda na universidade pública (HADDAD, 2008).

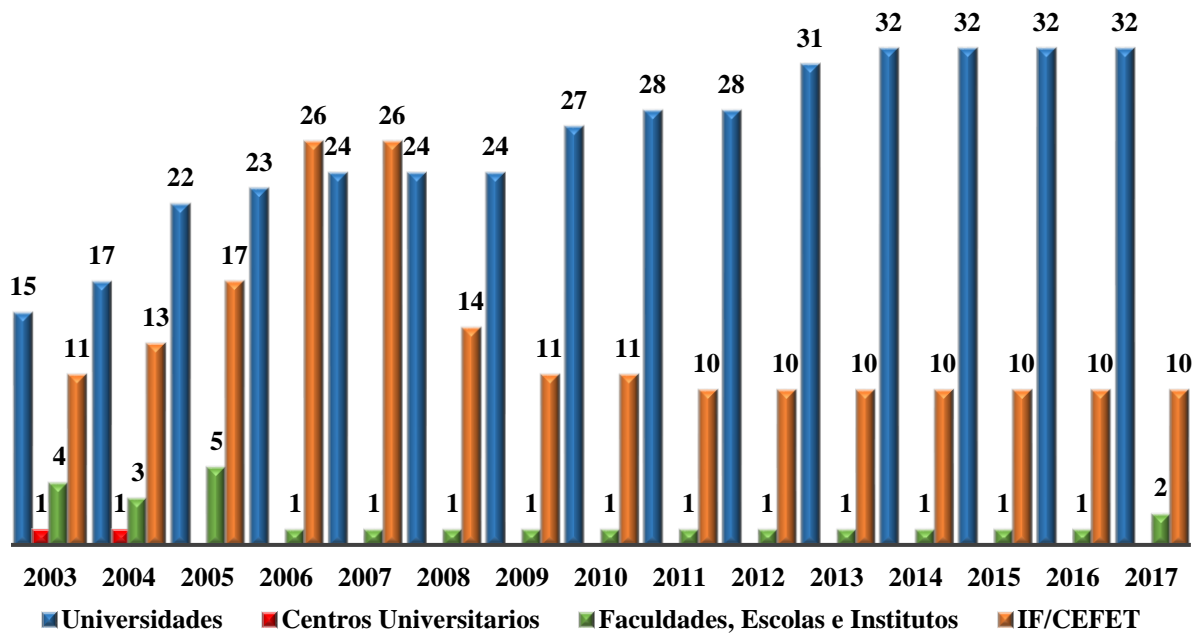
Gráfico 2 - Evolução das instituições Públicas de Ensino Superior 2003-2017 no Brasil



Fonte: Brasil (2019).

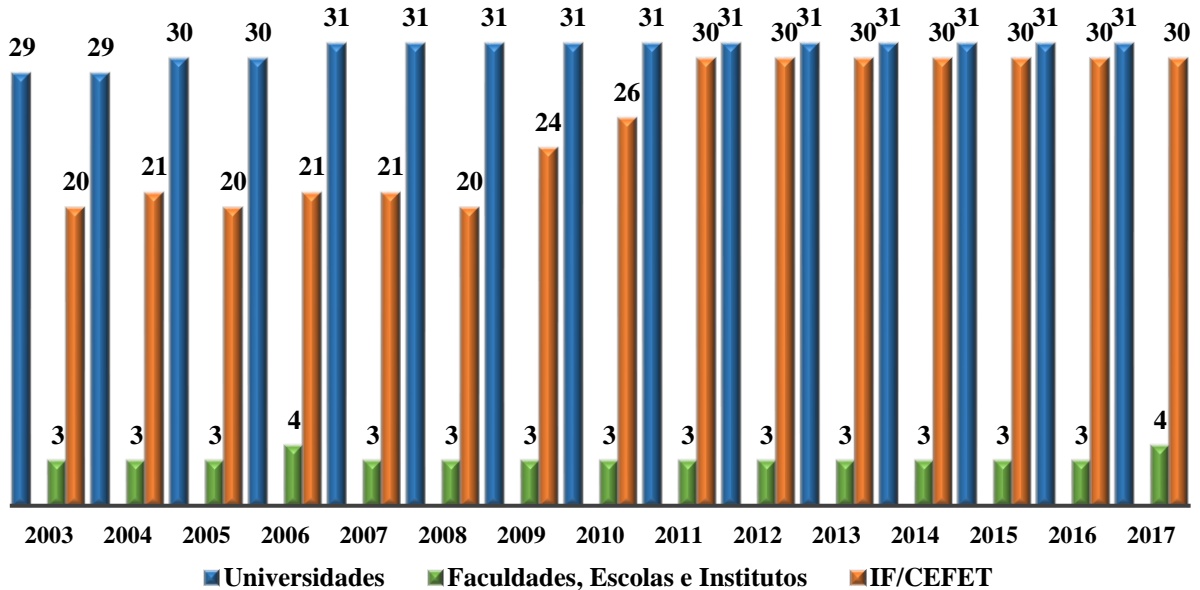
Os dados do Gráfico 2 mostram a trajetória do crescimento das instituições de nível superior a partir do ano de 2003 até o ano de 2017. Observa-se um crescimento bastante expressivo na abertura de mais universidades públicas no país, em um percentual de 69,85%. No entanto, no ano de 2008, houve a redução dos Centros de Educação Tecnológica Federais no Censo da Educação Superior, devido à reordenação da Rede Federal em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs); da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), de Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) e de Minas Gerais (CEFET-MG), como também a transformação das Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais em Institutos Federais.

Gráfico 3 - Evolução das instituições públicas de Ensino Superior 2003-2017 no interior do Brasil



Fonte: Brasil (2019).

Gráfico 4 - Evolução das instituições públicas de Ensino Superior 2003-2017 nas capitais do Brasil



Fonte: Brasil (2019).

Ao analisar os gráficos 3 e 4, respectivamente, é possível visualizar que o crescimento expressivo foi no interior do país, praticamente igualando às capitais. Portanto, nota-se um processo de interiorização do Ensino Superior das universidades, situação em que se confirma que houve uma forte expansão e se distribuíram as instituições de Ensino Superior.

Carvalho (2014) também pondera que, ao analisar a trajetória de crescimento das instituições federais de Ensino Superior, sendo estas de responsabilidade do segmento federal, com foco nas desigualdades regionais, pode-se conter a estratégia de expansão de mercado da iniciativa privada, pois essas não declinam pela incumbência de ordem social ou de redistribuição espacial.

Na política de expansão da Rede Federal, o governo Lula objetivou diminuir as distâncias geográficas e, concomitantemente, as desigualdades da educação superior entre regiões do país. Carvalho (2014) elucida que esse aspecto foi o terceiro da política de expansão da educação superior, pois, conforme o Gráfico 3 demonstra, o REUNI concretizou-se à medida que as universidades iniciaram sua interiorização, abrindo novos câmpus no interior dos estados, e também se criaram mais universidades, principalmente no interior.

2.2 A era Dilma

O governo da presidenta Dilma reafirmou continuidade ao programa de expansão da educação superior do governo Lula. Ela sinalizou com mais 4 novas universidades federais e mais novos 47 câmpus universitários e 208 novos Institutos Federais (IFs). O objetivo desse governo foi, portanto, a expansão da educação superior, a interiorização das instituições (IFES e Ifs), com o objetivo de atingir municípios populosos com baixa renda per capita, a promoção de formação de profissionais para o desenvolvimento regional, e é claro, estimular a permanência desses profissionais no interior do país (FERREIRA, 2012).

Segundo Ferreira (2012), era a continuidade de engajar universidades e institutos nas políticas educacionais do governo, com o intuito de superar a miséria e a redução das iniquidades sociais. Outro programa implantou-se em 2011, o Ciência Sem Fronteiras, que objetivou a mobilidade de estudantes, professores e pesquisadores, com a concessão de bolsas para áreas consideradas prioritárias/estratégicas nas universidades estrangeiras parceiras.

Os governos Lula e Dilma assumem uma perspectiva de equidade social, articulada com o desenvolvimento econômico, ao capacitar mão de obra e elevar a empregabilidade da

população, principalmente no que tange à educação, com a construção de câmpus de instituições federais de ensino no país. E como políticas compensatórias, foram destaques os programas PROUNI e a Universidade Aberta do Brasil (FERREIRA, 2012).

A educação brasileira sofre várias conjunturas políticas e econômicas advindas do impeachment de Dilma Rousseff e da instauração do novo governo. Foram encaminhadas medidas econômicas neoliberais para a presidente Dilma manter o bloco de poder, mas faltou apoio político, e com isso, Temer assume, com uma agenda de profundos cortes na educação (LEHER; VITTORIA; MOTTA, 2017).

2.3 A era Temer

Em 1990, em uma recente história do Brasil, no governo de Fernando Collor de Mello, implantaram-se as seguintes reformas: a reforma comercial, a abertura ao capital financeiro externo, várias privatizações, regulamentação do setor financeiro, reforma da previdência, reforma administrativa, reforma de programas sociais na educação e na saúde. Em 1995, no governo do presidente FHC, concentraram-se mais fortemente essas reformas, todas resultantes do Consenso de Washington, reunião que aconteceu em 1989, nos Estados Unidos, convocada pelos organismos internacionais Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) (AMARAL, 2017).

O referido autor ainda comenta que os governos Fernando Collor de Mello e FHC atenderam às recomendações desse Consenso, ou seja, não priorizaram as áreas sociais, como educação e saúde.

Com o impeachment de Dilma Rousseff, assume a presidência o mesmo grupo que dirigiu o país no governo FHC, e as primeiras medidas tomadas foram a retomada das reformas, que é o que preconiza o Consenso de Washington. De fato, a emenda constitucional nº 95 de 15 de dezembro de 2016, que congelou as despesas primárias por 20 anos, até 2036, limitou o investimento em novas políticas públicas, o que aumentará a enorme desigualdade brasileira. Além disso, o Plano Nacional da Educação aprovado pela Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014, ficará comprometido e dificilmente serão cumpridas as metas estabelecidas (AMARAL, 2017).

É importante entender que a desobrigação paulatina do Estado na educação pública, acontece concomitantemente com uma ampliação da universalização da educação, com a

construção de um aparato legal que oficializa o alcance do direito à educação para todos. A privatização da educação pública está fortemente ligada ao processo de financeirização, associado ao capital internacional, em que acontece o desmonte e a destruição dos direitos fundamentais, na educação e na saúde. E se nos anos de 1990 víamos empresários e industriais brasileiros a se reorganizarem para representar o povo brasileiro, nas principais entidades representativas, como a Confederação Nacional das Indústrias (CNI) e a participação no governo, atualmente a história se repete, vemos os mesmos políticos se reorganizarem novamente para representar a educação em todas as instâncias (MELO; SOUSA, 2017).

As autoras ainda salientam que a entrada de Michel Temer na Presidência da República, de forma nada democrática, marca profundamente a hegemonia burguesa centralista e conservadora, colocando a educação em riscos de preceitos não democráticos, principalmente quando se aprova a EC 55/2016, a qual congelou os investimentos públicos em educação e outras políticas sociais.

2.4 A Educação Profissional

Ao discutir o surgimento do Ensino Superior no Brasil e a situação atual desse nível de ensino, não há como desvincular as transformações dessa etapa ao logo da nossa história com as demandas do sistema produtivo. Nesse contexto, observa-se uma profunda relação entre o desenvolvimento do ensino superior e o ensino profissionalizante, desde a origem da universidade no país ainda no século XIX.

Por outro lado, a educação profissional faz parte da essência da universidade objeto desta pesquisa, pois a UTFPR se desenvolveu, inicialmente, voltada para as classes populares, sendo uma forma de viabilizar que adolescentes vindos de classes sociais mais baixas integrassem ao projeto educativo nacional, frequentando uma instituição voltada a fomentar mão de obra qualificada para a indústria, que clamava por profissionais especializados.

A história da educação profissional no Brasil tem sua origem no início do século XX, mais especificamente, no ano de 1909, por meio do Decreto nº 7566, de 23 de setembro do mesmo ano, instituído pelo então Presidente da República Nilo Peçanha. Nasciam, então, as escolas de aprendizes artífices em todos os estados da Federação.

A princípio, objetivava atender aos anseios de incorporação das classes populares para responder às demandas profissionais do sistema produtivo. Isso se colocava como meta de crescimento e desenvolvimento industrial, concomitantemente ao processo de urbanização, porém, com profunda característica de assistência à classe trabalhadora. Inicialmente, fez-se com a criação de 19 Escolas de Aprendizes e Artífices, e os jovens poderiam se preparar e dar continuidade às gerações dos ofícios aprendidos, abastecer o mercado produtivo, comandado pela elite industrial que despontava (WITTACZIK, 2008).

2.4.1 Formas de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil

Segundo Rocha (2008), no Brasil, são reconhecidas três formas de atuação na educação profissional e tecnológica: a primeira, mediante uma qualificação profissional, não sendo exigido nenhuma escolaridade; consiste em uma formação inicial ou continuada de aprendizagem não formal (saber prático); a segunda, por meio de uma formação profissional técnica de nível médio, que pode ser de forma integrada, concomitante ou subsequente ao Ensino Médio.

Em terceiro lugar, está a possibilidade de formação técnica de nível superior, podendo ser pelo curso superior tecnológico, de graduação (bacharelado ou licenciatura) ou pós-graduação, ou por meio dos chamados cursos sequenciais, modalidade de curso superior que não se posiciona entre os cursos de graduação porque não equivale a bacharelado, tecnologia ou licenciatura.

2.4.2 Rede Federal de Educação Profissional

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica teve suas origens em 1909, com o advento das Escolas de Aprendizes e Artífices; é a principal rede responsável pela ampliação do ensino profissional e tecnológico no Brasil.

Segundo documentos da UTFPR (2009), o Ensino Profissional era concebido como instrumento elaborador do progresso nacional, pois era uma modalidade que se encaixava à necessidade do apoio ao desenvolvimento da industrialização. Com essa atividade, aspirava-se

à formação do futuro operariado nacional, e com isso, ao suprimento da demanda da mão de obra nas indústrias, criando, assim, uma classe para o homem brasileiro que mais tarde seria o chefe de família, trabalhador.

No limiar do século XX, a educação profissional era conduzida pelo Ministério da Indústria e Comércio, e este criara as Escolas de Aprendizes e Artífices para atender ao ensino agrícola e industrial. Inicia-se, portanto, o marco de formação de mão de obra especializada, preconizando o atendimento às necessidades das forças produtivas, empreendidas para incentivar políticas dessa modalidade de ensino para fazer frente à carência industrial de pessoas para ingressar no mercado de trabalho, ou seja, o conhecimento era destinado a uma parcela da população possuidora de capacidade intelectual, econômica e social, tais como os filósofos, sábios religiosos e à nobreza (BELONI; WONSIK; PEREIRA, 2011).

Afirma Tavares (2012) que, apesar do processo de industrialização do Brasil ganhar impulso já nas décadas de 1930-1940, o setor industrial ganhou nova feição a partir da década de 1950, quando empresas multinacionais se instalam no país. O Brasil torna-se dependente do capital internacional, que passa a requisitar investimentos na qualificação de mão de obra, com base na Teoria do Capital Humano. Ocorre ampliação da Rede Federal e o estabelecimento de acordos internacionais para impulsionar a expansão da oferta de Educação Profissional.

A década de 1930 foi considerada um marco histórico para a educação profissional no Brasil, configurando-se pelo início da industrialização no país, ao mesmo tempo em que o ensino superior preparava recursos humanos fundamentais para o seguimento produtivo. Imediatamente, na década de 1940, com sua relevância não menos importante, assiste-se ao surgimento do Sistema S – SENAI, SESC, SESI (KUENZER, 2006).

Para compreender o surgimento da UTFPR, faz-se essencial dizer que, a partir da década de 1940, com a mudança da visão das classes dominantes, e a necessidade de trabalhadores para a indústria, mesmo sendo historicamente o Ensino Superior concebido com o intuito de atender a nobreza, a Escola de Artífices passa a se denominar Escola Técnica de Curitiba, representando a formação profissional do estado do Paraná. As mudanças nas relações produtivas e a necessidade de formar mão de obra para as indústrias fez com que a atual Universidade Tecnológica Federal do Paraná passasse a representar uma possibilidade de ascensão social da classe menos favorecida.

A educação profissional era considerada importante e um condutor do progresso nacional, pois essa modalidade se coadunava à necessidade de apoio ao desenvolvimento da industrialização, suprimindo a demanda de mão de obra nas indústrias (LEITE, 2010).

Na década de 1970, de acordo com Takahashi (2010), a educação profissional avançou com seus cursos superiores de tecnologia, uma necessidade que se acentuou, pois, a sociedade exigia a formação e a qualificação de trabalhadores, momento em que a industrialização e a modernização foram promovidas com maior afinco pelo governo brasileiro. Contudo, a formação profissional continuou relacionada às classes menos favorecidas, não modificando o pensamento burguês e sua influência histórica, pois o preconceito ainda era presente no tocante à educação profissional.

Com a promulgação da Lei nº 5692/71, o governo federal instituiu o ensino de segundo grau de profissionalização compulsória, uma tentativa de defender a educação formal, porém em uma época que se denominou de “milagre econômico”, entre os anos de 1968 e 1974. Nesse período, o crescimento econômico vertiginoso e a demanda para a indústria fizeram com que o próprio governo editasse outro instrumento legal, eliminando a característica de ensino “compulsório” da profissionalização. Como resultado, surgiu na sequência a política de transformação de algumas escolas técnicas em Centros Federais, tendo como objetivo maior o ensino de graduação e pós-graduação (WERMELINGER; MACHADO; AMANCIO FILHO, 2007).

2.4.3 A Universidade Tecnológica Federal do Paraná na história da educação profissional

A história da UTFPR teve início com a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices por Decreto pelo então presidente Nilo Peçanha, em 23 de setembro de 1909. No Paraná, a instituição foi inaugurada no dia 16 de janeiro de 1910 em um prédio na Praça Carlos Gomes (UTFPR, 2009).

O ensino era oferecido a garotos de camadas menos favorecidas da sociedade que, naquela época, eram denominados “desprovidos da sorte”. No período da manhã eram ministradas as aulas de conhecimentos elementares (primário) e, no período vespertino, eram ensinados os ofícios nas áreas de alfaiataria, marcenaria, sapataria e serralheria. Inicialmente, havia apenas 45 alunos. Logo em seguida, instalaram-se as seções de Pintura Decorativa e Escultura Ornamental (UTFPR, 2009).

A partir de 1930, intensifica-se o desenvolvimento da industrialização, exigindo o aperfeiçoamento da técnica, e os trabalhadores são solicitados a atuar em diferentes setores da economia. Assim, o Ensino Profissional obriga a novas imposições e as escolas passaram a

instituir o ensino teórico das ciências e a aplicação de seus princípios na indústria (UTFPR, 2009).

O ensino torna-se cada vez mais profissional; o número de estudantes cresce significativamente, havendo a necessidade de uma sede maior. Em 1936, a Instituição foi transferida para a Avenida Sete de Setembro, na cidade de Curitiba. Até que, em 1937, a escola começou a ministrar o ensino em âmbito de ginásio industrial, adequando-se à Reforma Capanema. Nesse mesmo ano, a Escola de Aprendizes e Artífices do Paraná passou a ser denominada Liceu Industrial de Curitiba e começou a ministrar o Ensino Primário.

A Lei Orgânica do Ensino Industrial, de 1942, busca adequar o sistema educacional à realidade de industrialização do país, unificou a organização do ensino em todo o território nacional e estabeleceu como seu objetivo preparar trabalhadores para a indústria, transportes, comunicações e pesca, em nível secundário (UTFPR, 2009).

Segundo Santos (2010), uma dessas metas era a dinamização do ensino profissional para atender às necessidades da indústria, em crescente expansão e modernização. Em 1959, com a Reforma do Ensino Industrial, a legislação unificou o Ensino Técnico no Brasil, que até então era dividido em ramos diferentes. A Escola ganhou, assim, maior autonomia, passando a denominar-se Escola Técnica Federal do Paraná e passando a ser considerada como unidade escolar padrão no estado, principalmente com a configuração do Ensino de 2º Grau que, orientado pela Lei nº 5.692/71, dava ênfase especial à formação para o trabalho.

As Escolas Técnicas no final da década de 1960, no entendimento de Santos (2010), faziam destaque aos seus alunos, pois, com o Ensino de 2º Grau profissionalizante e ingressando em Cursos Superiores de qualidade, o mercado de trabalho reconhecia, e a instituição conseguiu elevar seu conceito perante a sociedade.

A Escola Técnica Federal do Paraná destacou-se pelos seus cursos profissionalizantes, passando a ser referência para essa modalidade no estado e no país. Em 1974, por autorização especial do Ministério da Educação e Cultura, passou a ministrar Cursos Superiores (de curta duração) de Engenharia de Operação, na área de Construção Civil e Elétrica.

Quatro anos depois, em 1978, a Instituição foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET-PR), passando a ministrar Cursos de Graduação Plena: Engenharia Industrial Elétrica, ênfase em Eletrotécnica e Engenharia Industrial Elétrica, ênfase em Eletrônica/Telecomunicações, e Curso Superior de Tecnologia em Construção Civil; posteriormente, em 1996, Engenharia de Produção Civil, e, em 1992, Engenharia Industrial Mecânica (UTFPR, 2009).

A partir da implantação dos Cursos Superiores, inicia-se o processo de “maioridade” da Instituição, que avançaria, nas décadas de 1980 e 1990, com a criação dos Programas de Pós-graduação. Em 1988, ocorre a implantação do primeiro Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu*, o Curso de Pós-graduação em Engenharia Elétrica e Informática Industrial (CPGEI).

O Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico, em 1990, fez com que o CEFET-PR se expandisse para o interior do Paraná. Implantou a primeira Unidade de Ensino Descentralizada, na cidade de Medianeira, na região oeste do estado do Paraná.

Em 1993, foram implantadas as unidades de Cornélio Procópio, Pato Branco e Ponta Grossa, e, em 1994, foi incorporada à Unidade de Pato Branco a Faculdade de Ciências e Humanidades existente naquela cidade. A unidade de Campo Mourão foi implantada em 1995 e, em 2003, a Escola Agrotécnica Federal de Dois Vizinhos foi incorporada ao CEFETPR (UTFPR, 2004).

Houve um redirecionamento das prioridades do CEFET-PR para o Ensino Superior, com expansão também da Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Esse redirecionamento tem ocorrido pela busca contínua da construção de políticas comuns, por meio da definição de diretrizes institucionais nas áreas de ensino, pós-graduação, administração, finanças e extensão. Com o objetivo da preparação para uma estrutura universitária e otimizando o gerenciamento multicâmpus da Instituição, a estrutura organizacional da Universidade compreende a Reitoria, com sede em Curitiba, cinco Pró-Reitorias – de Pesquisa e Pós-Graduação, de Graduação e Educação Profissional, de Relações Empresariais e Comunitárias, de Planejamento e Administração, e recentemente, a de Assuntos Estudantis, além das Diretorias dos Câmpus. A criação dessas instituições representou a atuação direta do governo federal na área de formação profissional.

Após ter passado de Escola de Aprendizes e Artífices do Paraná a Escola Técnica Federal do Paraná, a trajetória do CEFET-PR pode ser subdividida em três fases principais:

- a primeira fase, de 1979 a 1988, foi responsável, principalmente, pela inserção institucional no contexto das entidades de Ensino Superior, culminando com a implantação do primeiro Programa de Mestrado;
- a segunda fase, de 1989 a 1998, foi marcada pela expansão geográfica e pela implantação dos Cursos Superiores de Tecnologia, e;
- a última fase, iniciada em 1999, veio caracterizar a consolidação de um novo patamar educacional, para o qual se promoveram os ajustes necessários para a sua transformação em Universidade.

Nota-se, dessa forma, que os alicerces para a Universidade Tecnológica foram construídos desde a década de 1970, quando a instituição iniciou sua atuação na Educação de nível superior (UTFPR, 2009).

O Projeto de Lei nº 11.184 foi sancionado pelo Presidente da República no dia 7 de outubro de 2005, e publicado no Diário Oficial da União, em 10 de outubro do mesmo ano, transformando o Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná, a primeira do Brasil (UTFPR, 2009).

A iniciativa de pleitear, junto ao Ministério da Educação, a transformação teve origem na comunidade interna, pela percepção de que os indicadores acadêmicos, nas suas atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão, credenciavam a instituição a buscar a condição de universidade, em conformidade com o disposto no Parágrafo Único do Artigo 53 da LDBEN, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (UTFPR 2009).

Em 2006, foi autorizado pelo Ministério da Educação o funcionamento dos câmpus Apucarana, Toledo e Londrina, que começaram suas atividades a partir de 2007, e Francisco Beltrão em janeiro de 2008, Guarapuava em 2010 e Santa Helena em 2014.

Os 13 Câmpus integrantes da UTFPR estão localizados nas cidades de Apucarana, Campo Mourão, Cornélio Procópio, Curitiba, Dois Vizinhos, Francisco Beltrão, Guarapuava, Londrina, Medianeira, Ponta Grossa, Pato Branco, Santa Helena e Toledo.

Mapa 1 - Localização dos Câmpus da UTFPR - 2019



Fonte: Base cartográfica do IBGE (www.mapasparacolorir.com.br). Reelaborado por Gomez (2019).

A descentralização com caráter de expansão, portanto, foi efetivada pelo REUNI, que, desde a vigência do programa, inaugurou 9 (nove) câmpus: Ponta Grossa, Campo Mourão, Pato Branco, Francisco Beltrão, Toledo, Dois Vizinhos, Londrina, Apucarana, Santa Helena e Guarapuava.

Na transformação de CEFET-PR em Universidade Tecnológica, a instituição demandou muitas reflexões sobre a própria autonomia da universidade, sendo essas de natureza ideológica, administrativa, gerencial, didática e pedagógica, ou seja, tal transformação foi permeada e balizada por muitas ideias e projetos por meio da Lei nº 11.184/2005 (LIMA FILHO, 2006).

Atualmente, a UTFPR conta com 2526 docentes, 1140 Técnicos Administrativos e 30833 alunos regularmente matriculados nos Cursos Técnicos Integrados, Cursos Técnicos Subsequentes, Cursos de Bacharelado e Licenciatura e 2910 alunos dos programas de mestrado e doutorado, totalizando 33743 alunos, distribuídos em 13 câmpus no estado do Paraná.

A UTFPR possui ao todo 109 cursos de graduação (52 engenharias, 20 tecnologias, 17 licenciaturas e 20 bacharelados), 67 de pós-graduação e 1 técnico, sendo que o Câmpus Medianeira oferta os cursos de Ciência da Computação, Engenharia Ambiental, Engenharia de Alimentos, Engenharia de Produção, Engenharia Elétrica, Licenciatura em Química, Tecnologia em Alimentos, Tecnologia em Gestão Ambiental e Tecnologia em Manutenção Industrial. As engenharias são em regime de tempo integral, as tecnologias e a licenciatura, no período noturno, e o curso de Ciência da computação, no diurno. Portanto, a história da educação superior no Paraná faz da Universidade Tecnológica Federal uma propulsora da educação com perfil social e com amplo reconhecimento da educação profissional na expansão para o interior do estado.

O próximo capítulo visa a contextualizar as políticas de expansão e permanência, problematizando a questão do acesso na perspectiva da cidadania e da justiça social como debate para a igualdade e a emancipação humana aos indivíduos com direito à educação, e também as configurações das políticas na expansão de vagas, cotas e matrículas no Brasil, na UTFPR e no Câmpus Medianeira.

CAPÍTULO 3

POLÍTICAS DE EXPANSÃO E PERMANÊNCIA ESTUDANTIL: PROBLEMATIZAR A QUESTÃO DO ACESSO NA PERSPECTIVA DA CIDADANIA E DA JUSTIÇA SOCIAL

O histórico da UTFPR possui uma perspectiva de superar o modelo elitista que até então caracterizava o Ensino Superior. Assim, seu projeto de universidade contemplava uma formação profissionalizante para atender essencialmente às demandas do sistema produtivo e simultaneamente garantir, por outro lado, a inserção de uma classe menos elitizada que pudesse, por meio da educação, ter acesso ao conhecimento e ascender socialmente. O resultado desse acesso pelas classes populares reverteria em benefícios para a indústria, assim como para os alunos que passaram a alcançar esse conhecimento. Assim, desde sua origem, está presente sua vinculação com a questão social:

Ao final do Congresso de Instrução foi elaborada uma carta que sugeria a criação de escolas de aprendizes artífices em todo o país. De acordo com ela as escolas de aprendizes artífices absorveriam a grande quantidade de meninos e adolescentes vindos das faixas mais humildes da sociedade, que não trabalhavam e, como era natural, tampouco se dedicavam aos estudos. Era um contingente expressivo de jovens que, por advirem da marginalidade social, facilmente poderiam tomar o caminho da delinquência. Esta seria uma oportunidade de ouro – a possibilidade de se aprender uma profissão, acrescida pela oportunidade de emprego garantido, pois as fábricas automaticamente absorveriam a mão de obra decorrente do ensino. O princípio era de fomentar mão-de-obra à indústria estava intimamente ligado à evidente questão social, sendo que as escolas abririam suas portas para as crianças das classes sociais mais necessitadas (LEITE, 2010, p. 13).

Há, nesses pressupostos, a inclusão social via educação, com formação profissional vinculada à cidadania. Esse termo carece de discussões, pois pressupõe condições para a inclusão social vinculada a direitos e deveres com participação social.

Embora a cidadania moderna tenha um percurso lento, desenvolvendo-se desde os séculos XVIII, XIX e XX, com a conquista dos direitos civis, políticos e sociais, respectivamente, é certo que um fenômeno comum entre essa ampla conquista foi o aparecimento da educação popular, configurando-se em um combustível para o desenvolvimento da cidadania. Foi ela que permitiu às pessoas tomarem conhecimento de seus direitos e se organizarem para lutar por eles (CARVALHO, 2008).

O autor descreve que a ausência de uma população educada tem sido sempre um dos principais obstáculos à construção da cidadania civil e política. Essa educação e seu desenvolvimento estão estritamente vinculados com a gênese do movimento operário. Daí ocorre uma estreita relação, sendo que é perceptível em países com maiores níveis de cidadania ativa, onde são mais fortes as organizações do movimento operário. A educação popular, estabelecida como direito social historicamente, é uma pré-condição para expandir os outros direitos (CARVALHO, 2008).

Santos (2011) ainda nos instiga a problematizar o termo cidadania, pois várias questões são repensadas, tais como: cidadania dos direitos sociais, dos direitos humanos, dos direitos básicos do ser humano, e como se relacionam com a educação, a universidade e o currículo.

No Brasil, por historicamente termos uma formação societária pautada no modelo colonizador escravocrata, limitou-se a população de participar, o que colocou em xeque a expansão dos direitos civis. Posteriormente, com a República, esses direitos continuaram a ser limitados, via relação de clientelismo e a formação de um Estado patrimonialista que levava a população a compreender os direitos como concessões, daí a cidadania limitada. Portanto, a formação do Brasil fez com que os direitos sociais e políticos se desenvolvessem sob o controle das classes dominantes, via uma formação do direito civil limitada e controlada por quem detinha o poder político e econômico (CARVALHO, 2008).

Ao tratar sobre educação e concordar que esta, também, é um processo de socialização no contexto de formação de qualquer indivíduo ou grupo social, mesmo que se modificando conforme o contexto e período histórico, pois permite ao homem exercer sua cidadania social e consolidá-la com a democracia e a justiça social, Sobral (2000, p. 6) permite-nos refletir que:

A educação é importante para o país enquanto condição de competitividade, no sentido de permitir a entrada no novo paradigma produtivo que é baseado, sobretudo, na dominação do conhecimento. Porém, a educação também é considerada relevante no que se refere ao seu papel de diminuição das desigualdades sociais, ou seja, como promotora de cidadania social. Dessa forma, o desenvolvimento é obtido através de uma maior competitividade dos indivíduos, das empresas e do país no mercado internacional, bem como através de uma maior participação social dos cidadãos. Isto é o que indicam as políticas mais recentes para a área educacional, que priorizam o ensino fundamental e procuram avaliar e reformar os ensinos médio e superior.

Rawls (2002) acredita que a sociedade, para ser bem-sucedida, deverá não só realizar o planejamento de promover o bem de seus membros, mas também quando estar efetivamente regimentada por uma concepção pública de justiça. Em suma, trata-se de uma sociedade em

que todos concordam e conhecem os mesmos princípios de justiça, e as instituições sociais conseguem satisfazer esses princípios.

O autor ainda define que a sociedade plural, multicultural e complexa em sua realidade deve ser constituída de pessoas que acreditem em projetos diferentes, que suas habilidades naturais e distintas, muitas vezes, submetem-se à sobrevivência sub-humana e possuem oportunidades amplas, de acordo com seu nível social, cultural e econômico.

É relevante atentar para a importância da história do Estado e da educação brasileira neste período, que, ao garantir a educação como direito de todos e determinar também como sendo dever do Estado, confere o compromisso de toda a sociedade e do poder público no engajamento para o pleno exercício da cidadania por meio do sistema educacional. O Artigo 208 da Constituição, inciso V, ainda complementa que se deve garantir, igualmente, o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo capacidade de cada um” (BRASIL, 1988, p. 124).

Duarte (2007) elucida que, além de a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) assegurar o direito à educação, há agrupamentos de legislações aplicáveis ao direito à educação, tais como o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966, em que o Brasil é signatário, por meio do Decreto Legislativo nº. 592, de 6 de dezembro de 1992; a LDB (Lei nº 9394/96) (BRASIL, 1996), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8069/90), o PNE (Lei nº 13005/2014), dentre outros.

A sociedade civil, esfera importante na reivindicação dos direitos de cidadania que compõem o Estado Democrático de Direito a partir da Constituição Federal, pressiona as instituições políticas para a efetivação de uma nova política educacional para o país. Efetivamente, a Constituição de 1988, por meio de diversos capítulos e artigos, estabeleceu as bases jurídicas e sociais da educação, pelo poder emanado do povo, transformando-se em direito subjetivo, considerado fundamental para todos os brasileiros deterem o direito à educação, e o Estado deve oferecê-la como obrigatoriedade (VIEIRA, 2001).

Os fundamentos dessa nova etapa do Estado brasileiro permitiram que a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) não fixasse limites do poder frente à liberdade do indivíduo. Portanto, ao não limitar esse poder, os valores sociais passaram a servir de base não só à Constituição, mas à criação e à direção de situações concretas. Ou seja, no contexto das leis e normas abstratas gerais, deliberou-se a promoção de objetivos sociais e a realização do princípio democrático por meio de políticas públicas, importante suporte para a educação (DUARTE, 2007).

A partir da LDB (BRASIL, 1996), a educação brasileira passa a ser sinalizada por uma grande flexibilização e avaliações sistemáticas. Essas mudanças são em âmbito nacional, nos estados e nos municípios e foram acontecendo pela ascensão de convênios internacionais, em ritmo acelerado com fortes influências em programas e políticas (SANTOS, 2014).

As políticas públicas sociais, em suas especificidades, podem abranger diversas áreas. Basicamente, elas compreendem os direitos sociais, como a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados e a educação. Vieira (2001) explica que, no campo da educação, o Estado demandou e determinou por meio de diversos processos políticos, competências legislativas de modo a organizar os níveis de ensino da própria União, dos estados e dos municípios. Portanto, a educação brasileira está organizada política e administrativamente sob a égide do federalismo, com exceções para outras diversas políticas educacionais de atendimento a pautas locais e específicas dos níveis de ensino de estados e municípios.

No entanto, o Brasil passou por muitos abalos no tocante à efetivação da justiça social e sua relação com o Ensino Superior. O ingresso às universidades públicas por meio do concurso vestibular foi e continua sendo questionado por parcelas dos movimentos sociais, pois se justifica no mérito escolar, bastante distante do ideal de igualdade frente à profunda desigualdade social existente. Os candidatos, em sua maioria, dizem ter metaforicamente as mesmas oportunidades de acesso, mas inevitavelmente, sob a perspectiva do sucesso, de fato é desigual. Muitos fatores são óbvios, tais como a escola de origem do candidato, o conhecimento da língua estrangeira e o nível socioeconômico (ARANHA, 2012).

Na busca da igualdade e da emancipação humana, que é a luta diária daqueles que enfrentam uma sociedade mercantilizada, alienada e intolerante, a educação deverá ser a alavanca principal para toda a mudança, instrumento essencial para divisas da sociedade capitalista (diferença de classes). Quando se fala em igualdade, é preciso entender que a máquina produtiva para a expansão capitalista trabalha para gerar e transmitir valores que legitimam os interesses dominantes. Portanto, pode-se entender a educação como instrumento para essa emancipação, que atualmente perpetua a reprodução desse sistema (MÉSZÁROS, 2005).

Muitas coisas são essenciais ao homem, mas a educação é essencial nas sociedades contemporâneas, por estar vinculada ao trabalho. Mézáros (2005) explica que a instituição escolar é um aparelho ideológico a contribuir para encobrir as desigualdades, pois, perante a lei, somos todos iguais. O autor explica que, no âmbito do capital, a educação é um negócio e, ainda, define que se limita uma mudança radical ao interesse do capital, reprimindo a plena

transformação social qualitativa. Sob outra perspectiva, a mudança por meio das reformas organizacionais é uma contradição. Deve-se, contudo, quebrar o paradigma da lógica do capital se se almejar uma alternativa educacional substancialmente transformada.

A universidade que reflete uma educação transformada é aquela que assegura uma formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional, e que possibilita ao indivíduo uma relação mais crítica com seu meio, de maneira construtiva, amparada pelo conhecimento científico, pela técnica e, principalmente, sustentada na ética. As instituições de educação superior exercem papel fundamental na sociedade do conhecimento, componente essencial, pois mede o processo de construção e divulgação dos saberes que possam sustentar a veracidade. São fundamentais e de extrema importância na formação educativa. As IES (Instituições de Ensino Superior) necessitam, portanto, de uma gestão próxima dos projetos individuais e que sejam inevitavelmente de interesse da coletividade para um melhor desenvolvimento (CUNHA, 2011).

Cunha (2011) conclui que, ao se promulgar a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), fica evidenciado o cunho social da universidade como direito de todos, como também fica evidente que as instituições públicas correm risco de privatização pela total precariedade em que se encontram e, conseqüentemente, pela expansão das instituições privadas.

Santos (2005), ao caracterizar o ensino superior contemporâneo por seu cunho social e democrático, afirma que há uma crise institucional da universidade provocada pela perda de priorização do bem público universitário nas políticas públicas em detrimento da privatização e, conseqüentemente, descapitalização das universidades públicas. A perda da primazia da universidade pública é resultado da primazia de organismos internacionais e dos interesses das grandes corporações sobre o Estado, sendo esse um dos resultados do neoliberalismo e da globalização, mantendo-se, assim, a subserviência do Estado aos interesses da acumulação de capital via Estado mínimo, ou minimização das políticas sociais.

Da década de 1980 à de 1990 houve uma expansão e consolidação do mercado nacional universitário, fato este que iria facilitar o processo da transnacionalização das trocas universitárias por um típico processo de globalização neoliberal das universidades, sendo esta uma saída proposta pelo Banco Mundial e pela Organização Mundial do Comércio (OMC). Desse modo, duas situações muito relevantes emergem: o não investimento do Estado na universidade pública e a mercantilização desta (SANTOS, 2005).

O discurso da equidade, da justiça social, da democracia perde o valor quando se observa a educação voltada aos interesses do mercado, como também quando o discurso semiológico trata da ampliação do acesso à educação, mas consistentemente a realidade que impera é a da

busca de redução de custos em detrimento da melhoria da qualidade de ensino, carreira docente e incentivo à qualificação. É perceptível que se configuram dois sistemas de ensino que avançam concomitantemente: a instituição pública organizada para receber os alunos das classes populares, geralmente de nível profissionalizante, e a instituição privada reservada à elite (ALVES; BORGES; ALVES, 2018).

As autoras reforçam que, na sociedade civil, há necessidade de diálogo, sendo de vital importância para que a organização social, com uma enorme variedade de demandas, flua bem nos diversos temas, tais como os direitos à educação, à saúde, direitos da criança, do adolescente, classes economicamente e socialmente excluídas. Para tanto, é necessário questionar ações governamentais para que essas atividades contribuam para a construção de um novo Estado e um novo espaço público.

Léda e Mancebo (2009) levantaram questões problemáticas sobre a proposta governamental que o REUNI propunha, pois consideram que os efeitos do programa poderiam agravar o quadro que se encontravam as instituições federais de ensino superior e comprometer a qualidade do ensino ministrado pelas exigências de resultados quantitativos sem respectivo investimento e, conseqüentemente, o pouco desenvolvimento da pesquisa e o aprofundamento da precarização do trabalho docente.

Azanha (1987) explica que, no Brasil, há uma desigualdade exorbitante e penosa, que invade o campo da educação e aumenta a segregação racial e socioespacial, constatando a necessidade de políticas mais efetivas de democratização, tanto no acesso e na permanência, mas também incrementando aos cidadãos oportunidades de trabalho, educação, participação política e inserção na economia. Portanto, ao verificar os indicadores da educação, percebe-se que houve avanços, mas há a necessidade de uma democratização real.

Destarte, pode-se pensar ou avaliar que a expansão dos sistemas de educação tornaria a sociedade mais equitativa e, conseqüentemente, reduziria as desigualdades sociais. Contudo, ao analisar a relação entre a origem social (renda domiciliar, escolaridade dos pais, classe social), conjuntamente com o nível de escolaridade conquistado pelos indivíduos, percebe-se que o Ensino Superior no Brasil é elitista, e historicamente fez com que quem o acessasse fosse pertencente às classes mais abastadas, reproduzindo as desigualdades enraizadas (SALATA, 2018).

Dessa maneira, programas que viabilizam outras formas de oportunidades, como as cotas para pessoas negras e alunos de escolas públicas, bem como as políticas de permanência, são meios de viabilizar que os mais pobres acessem as universidades. Salata (2018) documenta

que, se essa relação teve quedas nos últimos anos, acredita-se, portanto, que houve queda da desigualdade social e, conseqüentemente, democratização dos sistemas de educação.

Ao avaliar a posição ao longo dos anos do Sistema de Ensino Superior, Martins (2006, p. 1002) destaca que:

Uma das tendências centrais do ensino superior contemporâneo, em escala internacional, diz respeito à ampliação do seu acesso, fenômeno que se iniciou a partir da segunda metade do século XX. Um conjunto de fatores tem contribuído para esse processo, tais como a valorização do conhecimento técnico e científico como um dos ingredientes centrais das sociedades modernas, pressões por direitos sociais, aspirações de mobilidade social por meio do sistema educacional, por parte dos estudantes e de suas famílias, necessidade da aquisição de competências técnicas para enfrentar um mercado de trabalho cada vez mais instável e seletivo, transformações no conteúdo das profissões, trazendo de volta para os bancos escolares uma população adulta e já integrada em atividades profissionais etc.

Ao iniciar a discussão sobre a expansão do sistema público de ensino, Prates e Barbosa (2015) citam que o contexto brasileiro recente é muito favorável às políticas de cotas e bolsas estudantis, pois houve uma equidade indispensável para a desigualdade, como também foi de vital importância para que as classes menos favorecidas da sociedade evidentemente tivessem maiores possibilidades de acesso ao nível de ensino superior. Assim sendo, as políticas públicas educacionais, a exemplo destas, buscam equacionar ou melhorar o coeficiente de equidade de chances educacionais entre indivíduos de diferentes classes na sociedade, ampliando possibilidades efetivas de democratização do sistema.

No centro da mercantilização da educação, as mudanças econômicas, sociais, políticas e na educação não obtiveram as transformações necessárias. O que se quer demonstrar é que, nas mudanças implementadas no mundo do trabalho e nas estruturas sociais, percebeu-se nitidamente o interesse econômico das grandes empresas transnacionais e de certos organismos políticos que apadrinham pequenos grupos em detrimento da população carente, de bens e serviços, transformando-os em pobreza material e intelectual no futuro. Infelizmente, o discurso da equidade se perde com o passar do tempo, e com ele, também, os investimentos em educação (ALVES; BORGES; ALVES, 2018).

Acredita-se que, por meio das políticas educacionais de igualdade, oportunidades de acesso à educação superior possam se consolidar o processo para correção das distorções ao longo do tempo. A necessidade dessas políticas indica que o direito à educação superior no Brasil ainda não está garantido, precisamente sob a égide do que a Constituição Federal de 1988

(BRASIL, 1988) estabelece, ou seja, como dever do Estado fornecer o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”.

Dessa maneira, o poder público se isenta desta obrigatoriedade no dever de assegurar a todos essa etapa do ensino, e segue a lógica da acumulação capitalista, denominando merecedores aos que conquistarem as melhores oportunidades e desmerecedores os que não as alcançarem. A política de cotas para a reserva de vagas na educação superior procura garantir o acesso aos grupos socialmente desfavorecidos para uma concorrência mais justa, ao promover a disputa entre seus pares (escola pública, cor e renda) (OLIVEIRA, 2012).

A reforma da política educacional dos anos 1990, a qual foi extremamente abrangente, fez com que uma série de ações não governamentais do terceiro setor se popularizassem pelos meios de comunicação com o objetivo de fazer uso dos recursos disponibilizados no farto arsenal legislativo, para continuar a ação iniciada ainda no regime militar em mudanças contra o caráter público da universidade (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

Ao fazer referência ao Terceiro Setor, Santos (2006) explica que, no que diz respeito à sua atuação e flexibilização, este age de forma contrária ao sistema atual vigente, procura buscar as demandas das comunidades, identifica e elabora programas educacionais de uma forma mais flexível para permitir que os programas sejam criados e adaptados à realidade local; essa é a atuação do Terceiro Setor na educação.

Portanto, outro fator pelo qual se justifica a existência desta pesquisa é a importância da conquista das políticas de reserva de vagas na educação superior pública (as chamadas cotas), que representaram a luta pela garantia do direito ao acesso à educação superior dos grupos socialmente desfavorecidos, e também trouxeram para conhecimento essa demanda latente da necessidade de implementação de políticas de assistência estudantil para a permanência. O fundamento do objeto de pesquisa está justamente no entendimento de que somente a efetivação das políticas de acesso não garante o sucesso na permanência e na conclusão do curso de nível superior, mas devem ser complementadas por políticas de permanência estudantil.

No aspecto da permanência dos alunos ingressantes nas instituições de Ensino Superior, o REUNI teve a preocupação com a redução da evasão, questão sempre presente na pauta da política educacional no país, e que se tornou importante na elevação gradual das taxas de conclusão média nos cursos de graduação. Segundo Aranha (2012), a política de permanência na universidade é, portanto, de significativa importância para a reocupação das vagas e redução das taxas de evasão. Isso se faz com políticas de ações afirmativas e mudanças significativas para a efetiva permanência estudantil.

No Governo FHC, o objetivo principal da política de expansão de vagas foi a diversificação de cursos e programas. Além disso, ao considerar que as IES privadas precisavam serem contentadas e também tinham interesse nessa expansão, o governo, que já estava sendo pressionado pelos organismos internacionais em promover oportunidades às classes sociais mais baixas, cria, portanto, cursos tradicionais, mais voltados ao mercado de trabalho. No Governo Lula, o programa de governo marcou posição contrária à oferta do aumento de cursos da rede privada, já que a tal democratização do acesso não havia se concretizado (CARVALHO, 2015).

Poucas universidades adotavam o sistema de cotas, desde o início dos anos 2000, mas, com a Lei nº 12711/2012, há uma impulsão que obriga às instituições federais, gradualmente no prazo de quatro anos, a assegurar 50% das matrículas a estudantes oriundos do Ensino Médio público, combinando com critérios de renda e raça (SALATA, 2018).

3.1 Ensino Superior – Modelos e Quantificação

Ao falar de acesso à educação superior no Brasil, deve-se frisar o problema histórico de se ingressar nas universidades públicas, pois a maior seletividade é vista nessas instituições, que superam o Ensino Superior privado nessa questão. Nessa perspectiva, Oliveira (2012) explica que, diferentemente do Ensino Básico, que concentra 85,4% das matrículas na rede pública, o Ensino Superior vem em posição oposta. Desde os anos de 1990, as instituições privadas inverteram o percentual que antes era na esfera pública, com 75%. Esse dado permite-nos inferir o quanto foi importante a ação do Estado para potencializar esse tipo de ensino privado, pois uma grande parte dos estudantes só acessaram o ensino privado por ter, junto ao governo, algum tipo de financiamento, como, por exemplo, o PROUNI e o FIES. Foi, portanto, esse pressuposto que fundamentou a crítica à inversão de que a maioria desses alunos da educação básica não ingressam na educação superior. Esse perfil de ingressantes no ensino privado é resultado de políticas compensatórias como o PROUNI e o FIES, que, no entanto, são nada mais que transferências de recursos públicos ao setor privado. Embora, esses programas, impulsionassem a educação privada com recursos públicos e simultaneamente favorecessem os grandes grupos privados ligados ao setor, por outro lado, impulsionam a justiça social, e contraditoriamente fizeram com que alunos socioeconomicamente mais vulneráveis pudessem continuar seus estudos na educação superior. De acordo com Oliveira (2012, p.6):

A educação, como direito humano essencial à liberdade e autonomia necessárias ao pleno exercício da cidadania constitui-se demanda essencial. A radicalização das lutas por igualdade, como forma de efetivação do ideário republicano, traz a demanda por igualdade racial, sexual e gênero, entre outras. Coloca-nos, portanto, diante de uma contradição, ao denunciarem a discriminação negativa e a persistência de privilégios a determinados segmentos, essas lutas exigem a discriminação positiva, opondo isonomia ao princípio da diferenciação.

Precisamente nessa direção é que a política de reserva de vagas na educação superior deverá continuar, pois, apesar de muitas dificuldades na realidade brasileira, são importantes os desafios para corrigir as desigualdades sociais, de um passado nada justo com negros, indígenas, mulheres e pessoas com deficiência. É nessa direção que a política de cotas é colocada na atualidade (OLIVEIRA, 2012).

É notória a expansão crescente de vagas em todos os níveis de ensino, porém, ao ampliar a escolaridade, impactou nos grupos socioeconômicos. As informações da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD) pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2009 mostrou claramente que o percentual de jovens de 18 a 24 anos que ingressaram no Ensino Superior é de 19%, comparando a 13% em 2003. A referida autora cita ainda que dos jovens que concluíram o Ensino Médio entre os anos de 1995 a 2002, 21% tiveram acesso ao Ensino Superior. No Chile, na Venezuela e na Argentina essa taxa foi respectivamente superior, de 21,6%, 26% e 40%. Ao mesmo tempo, os Estados Unidos e a Coreia do Sul atingem 45%, 69% (MOREIRA et al., 2017).

No Brasil, as oportunidades de acesso à educação superior aos jovens de 18 anos atingiram um percentual de crescimento de 161% no período de 2000 a 2012, de acordo com o relatório de Monitoramento de Educação para Todos 2000-2015, publicado pela UNESCO. Moreira et al. (2017) explicam que os maiores progressos foram com relação às etnias preta, parda e indígena, como também um aumento de 25% entre os mais pobres. Porém, cabe ressaltar que ainda persistem disparidades regionais, sociais e econômicas.

Contudo, segundo Moreira et al., (2017), é importante reconhecer que o Brasil obteve um crescimento significativo, mas ainda é o país com maior desigualdade na educação, principalmente entre negros e pardos. Também se constatou que, quanto maior a faixa de renda familiar, maior é o acesso ao Ensino Superior.

Após a análise da expansão da educação superior no Brasil e da reformulação de políticas orientadas para o incremento na oferta de vagas, é relevante abordarmos iniciativas que tiveram o intuito de ampliar o acesso, visando a estimular a educação superior. Como já

citado nos documentos do REUNI, as duas vertentes eram: a) criação de formas alternativas de ingresso ao vestibular; e b) promoção de políticas afirmativas.

Várias entidades e associações concordavam com a realização de outras alternativas para o acesso ao Ensino Superior, pois o sistema de admissão por meio de exames vestibulares já teria ficado obsoleto. O ANDES e a União Nacional dos Estudantes (UNE) apoiaram a extinção progressiva do vestibular e a criação de políticas públicas de acesso, mas principalmente que selecionassem os estudantes das escolas públicas (CARVALHO, 2015).

Outra reflexão da autora é que a ABMES se mostrava favorável à flexibilização no acesso, pois se poderia ajustar uma forma menos onerosa e/ou simplificada. Logo, o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) também foi favorável ao estabelecimento de uma “tolerância na entrada com o rigor na saída”. Ou seja, que houvesse critérios mais flexíveis ao ingresso e, no decorrer do curso, houvesse uma avaliação mais severa.

A LDB nº 9394/96 apontou, também, a necessidade de processos seletivos e a obrigatoriedade da conclusão do Ensino Médio como exigência para o acesso ao Ensino Superior, porém, no texto da LDB nº 9394/96, o processo do vestibular continua válido como acesso ao Ensino Superior. Aponta também grande inovação nas políticas públicas, pois demonstrou outras alternativas ao possibilitar que as instituições pudessem criar seus processos de seleção e admissão como opção para que atendam suas necessidades (CARVALHO, 2015).

Cabe uma reflexão ao avaliar as últimas décadas, em que se evidenciou, por muitas vezes, o empenho, mediante as políticas públicas implementadas governo após governo, em que se priorizou uma legislação permissiva, facilitando a mercantilização nas organizações e instituições educacionais, visando de fato à expansão quantitativa, não menos importante, porém não houve a preocupação com a qualidade do ensino. Diante da expansão do Ensino Superior, potencializada pelo Estado, Sguissardi (2015) questiona sua função social, o que, para o autor, é complicado mensurar se isso é usufruto do direito público ou seria mera compra ou venda de um serviço, produto ou mercadoria (SGUISSARDI, 2015).

Após a LDB nº 9394/96 citar que as IES poderiam se ajustar a outras formas de entrada no Ensino Superior, as IES privadas passaram a utilizar outros instrumentos. A abertura ao mercado de ações das IES privadas aconteceu a partir de 1997, regulamentada pelos Decretos nº 2.207 e 2.306, e o IPO⁵. As quatro primeiras empresas educacionais que aderiram a esse

⁵ IPO (do inglês *Initial Public Offering* ou Oferta Pública Inicial) é o processo pelo qual as ações de uma empresa são vendidas ao público (pessoas físicas ou pessoas jurídicas) pela primeira vez, via Bolsa de Valores (no caso da Bovespa). É o processo pelo qual uma empresa torna-se uma empresa ou sociedade anônima de capital aberto.

mercado foram: Anhanguera, Estácio, Kroton e Sistema Educacional Brasileiro (SEB) ou Colégio Osvaldo Cruz, Dom Bosco e Pueri Domus, em 2007. Carvalho (2015) ainda esclarece que, muito provavelmente, foi nessa arrancada e acelerada que a educação superior se expandiu expressivamente, após os primeiros 10 a 15 anos da recém-criada LDB (BRASIL, 1996).

A expansão mobiliza os fundos de investimentos e acelera a expansão dessas corporações. Leher, Vittoria e Motta (2017) explicam que a educação superior é incluída na agenda do Allianz Global Corporate & Specialty (AGCS), fazendo com que fossem parcialmente resolvidos os problemas da ampliação na política de isenções tributárias para as corporações, ou seja, facilitar o financiamento público por meio do PROUNI, FIES. Cabe esclarecer que o gasto público subiu de 300 milhões, em 2010, para 5 bilhões, em 2015, e que, no Brasil, agrupados, os grupos Kroton, Anhanguera e Estácio possuem 1,5 milhão de estudantes, em oposição aos 400 mil estudantes das 63 universidades federais juntas.

Sguissardi (2015) aponta que, no acesso à educação superior, o Brasil alicerça uma posição da terceira parte de menor cobertura ou taxa líquida entre os países da América Latina, apesar de ter a 7ª economia, Produto Interno Bruto (PIB), do mundo, mantendo, assim, uma imensa desigualdade social.

Essa desigualdade é o principal fator de produção da expansão elitista da educação superior na graduação e na pós-graduação. Como explica Sguissardi (2015), na constituição, o ensino Fundamental é considerado um direito fundamental de fato, porém o Ensino Superior, mesmo em concordância com a Constituição, ainda é considerado um direito mais suscetível, sendo ainda necessária e árdua a luta para assegurá-lo como direito universal.

Hofling (2001) concorda com essa perspectiva, e argumenta que as políticas educacionais devem priorizar políticas públicas universalizantes, que oportunizem às camadas mais populares acesso ao conhecimento, visando à redução das desigualdades. As políticas precisam estar em sintonia com as demandas da sociedade civil, para que os cidadãos tenham garantidos direitos sociais básicos, e que possam ser inseridos no mercado de trabalho. Portanto, ao se desenvolverem políticas educacionais, é preciso que essas estejam em consonância com a democratização da estrutura ocupacional vigente na sociedade.

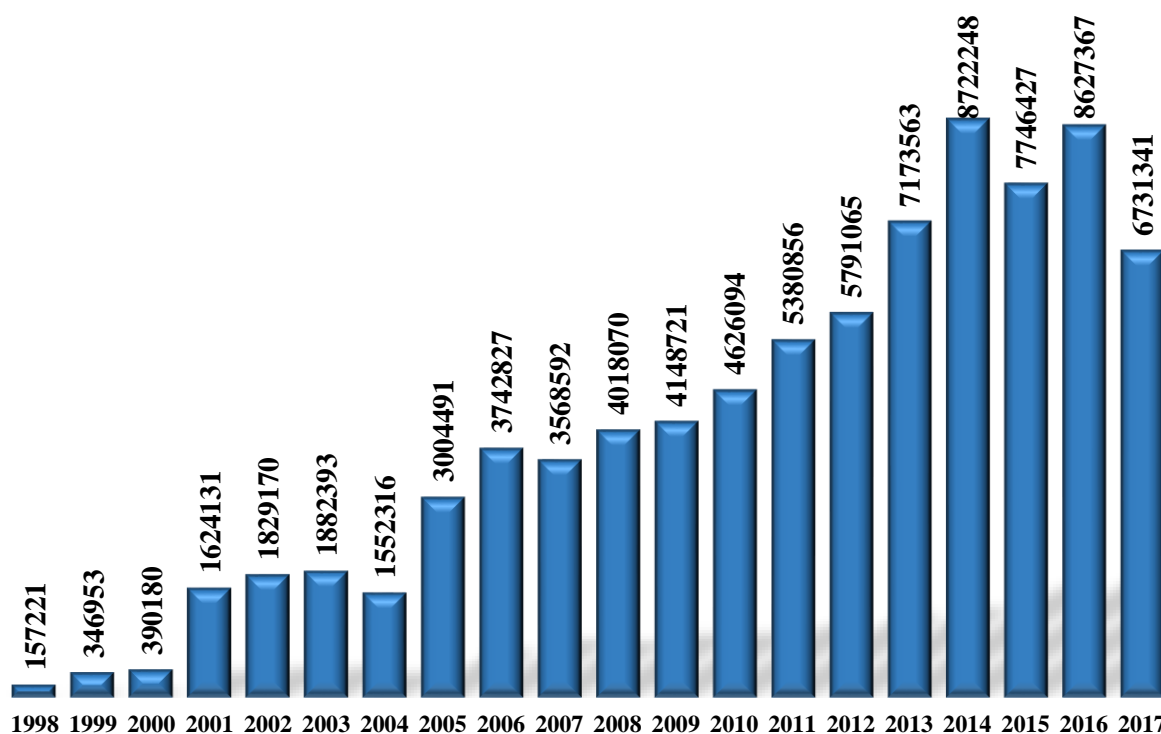
3.2 O ENEM e o SiSU como políticas de democratização no Ensino Superior

O ENEM foi criado no ano de 1998, com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da Educação Básica, pois visa a examinar como foi seu desenvolvimento nas

competências e habilidades fundamentais para o exercício da cidadania. Podem participar os alunos que estão concluindo o Ensino Médio e aqueles que já concluíram em anos anteriores.

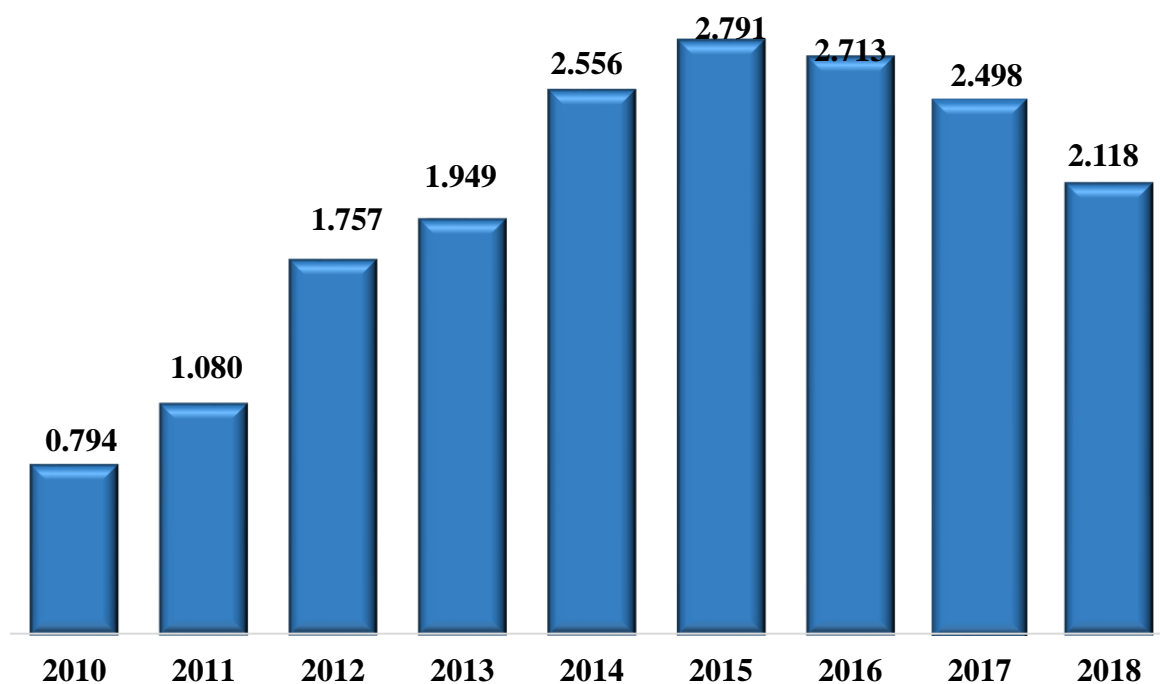
Ao ser institucionalizado, segundo Silva et al. (2017), este mudaria as matrizes norteadoras que compõem o exame, pois, no primeiro momento, o único objetivo inicial foi a avaliação do Ensino Médio. Agora, o exame pode ser utilizado para o acesso ao Ensino Superior, em parte ou em sua totalidade, nas universidades cadastradas no SiSU.

Gráfico 5 - Evolução de inscritos no ENEM 1998-2017



Fonte: Brasil (2019).

Os dados no gráfico 5 refletem uma nova realidade, apontando um avanço significativo em relação ao cenário inicial da implantação do exame, que, na sua primeira edição, alcançou 157.221 participantes e, no ano de 2017, chegou a 6.731.341, evidentemente, um aumento muito expressivo desde seu início. Pode-se concluir que, ao ser reformulado com objetivos claros de acesso ao Ensino Superior, este tornou-se um processo muito requisitado como porta de entrada às universidades públicas e privadas. A queda muito acentuada de inscritos no ENEM, de 2016 a 2017, de quase dois milhões, deve-se ao fato de o ENEM não mais certificar o Ensino Médio, ou seja, o exame é somente para acesso ao Ensino Superior e para o aproveitamento do candidato pelo PROUNI ou pelo FIES.

Gráfico 6 - Evolução SiSU (em milhões de candidatos)

Nota: os dados referem-se ao 1º semestre de cada ano.

Fonte: Brasil (2019).

O gráfico 6 demonstra o crescimento de candidatos às vagas oferecidas pelas instituições públicas de Ensino Superior até o ano de 2015, e após há um declínio muito significativo, o que vem a corroborar as inscrições do ENEM. Também é possível constatar que, a partir de 2015, independentemente do volume de inscrições, começam a cair as inscrições do ENEM e as inscrições para o SiSU. Isso pode ser atribuído ao fato de que, a partir do ano de 2016, o ENEM deixou de certificar o Ensino Médio, e atualmente serve somente para o acesso ao Ensino Superior, o PROUNI e o FIES.

Passa a ser utilizado, a partir de 2004, como critério para concorrer a uma bolsa no PROUNI, pois cerca de 539 IES utilizaram o resultado como critério de seleção para o ingresso no Ensino Superior, algumas inserindo parcialmente ou totalmente a nota para o vestibular (ANDRIOLA, 2011). Instituído pela Portaria nº 438/1998, passou a ser o modelo opcional que o MEC decidiu adotar, segundo as manifestações das autoridades do próprio MEC à época.

Carvalho (2015) ainda reconhece que esse posicionamento foi endossado pelo BIRD, pois este reforçava que os critérios de avaliação para o acesso ao Ensino Superior deveriam ser revistos, já que o vestibular media o desempenho somente dos concluintes, e que o ENEM

poderia ser uma alternativa ao tomar em conta o conhecimento adquirido ao longo do Ensino Médio.

No ano de 2010, o MEC novamente reformula a apresentação do ENEM, e a sua utilização passa a ser a forma de acesso ao Ensino Superior nas IFES. Ao reformular o ENEM e utilizá-lo como ingresso, o MEC objetivou democratizar as oportunidades de acesso às vagas oferecidas pelas universidades federais, viabilizar a mobilidade acadêmica e estimular na reestruturação dos currículos do Ensino Médio (ANDRIOLA, 2011).

O autor esclarece que as IFES gozam da prerrogativa da autonomia em decidir como poderá ser utilizado o ENEM como Processo Seletivo, pois, existem, atualmente, quatro possibilidades:

- em uma única fase, no SiSU informatizado e on-line;
- como primeira fase;
- associado com o vestibular da própria instituição;
- como fase única nas vagas remanescentes do vestibular.

Nesse contexto, por meio do SiSU, gerenciado pelo INEP, os participantes podem selecionar, em 1ª e 2ª opção, as vagas nas universidades públicas brasileiras por meio da nota obtida no ENEM.

O ENEM facilita o acesso ao Ensino Superior público no Sistema Federal de Educação Superior, possibilitando uma maior mobilidade regional dos candidatos aprovados, sendo extremamente benéfico ao desenvolvimento da graduação brasileira. Andriola (2011) ora destaca que, contudo, o ENEM possibilitou e facilitou a mobilidade acadêmica, processo iniciado pela Universidade de Bolonha (Itália) em 1088. Naquela época, o “caráter universal” caracterizava que a clientela era oriunda de todas as partes da Europa. Outro ponto importante é salientar que a Pós-graduação (*stricto sensu*) brasileira está vinculada ao princípio da mobilidade acadêmica e científica, e isto torna-se relevante para a graduação também.

Tabela 2 - Instituições Públicas Federais de Ensino Superior que adotam as notas do ENEM para ingresso no Ensino Superior

Estados	CEFET's	Faculdades, Escolas	Institutos	Universidades
ACRE	-	-	1	1
ALAGOAS	-	-	1	1
AMAZONAS	-	-	1	1
BAHIA	-	-	2	4
CEARÁ	-	-	1	3
DISTRITO FEDERAL	-	-	1	1
ESPIRITO SANTO	-	-	1	1
GOIAS	-	-	2	1
MARANHÃO	-	-	1	1
MINAS GERAIS	1	-	5	11
MATO GROSSO DO SUL	-	-	1	2
MATO GROSSO PARÁ	-	-	-	1
PARAÍBA	-	-	1	2
PERNAMBUCO	-	-	2	3
PIAUI	-	-	1	1
PARANÁ	-	-	1	3
RIO DE JANEIRO	1	1	2	4
RIO GRANDE DO NORTE	-	-	1	2
RIO GRANDE DO SUL	-	-	2	6
RORAIMA	-	-	1	1
SANTA CATARINA	-	-	2	2
SÃO PAULO	-	-	1	3
SERGIPE	-	-	1	1
TOCANTINS	-	-	1	1

Fonte: Brasil (2019).

Na Tabela 2, pode ser visualizado o quantitativo de instituições públicas federais de Ensino Superior, por categoria administrativa, e por estado da federação, que adotam as notas do ENEM para ingressar no Ensino Superior. São no total 95 instituições distribuídas em 26 estados da federação.

Uma década após a criação do ENEM, mais precisamente no ano de 2009, fazia-se necessário implementar mudanças no acesso ao Ensino Superior. O MEC envia à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) uma proposta da criação de um sistema de ingresso centralizado na utilização das notas dos candidatos obtidas

no ENEM. Em 26 de janeiro de 2010, por meio da Portaria nº 02, o SISU é definido como sistema informatizado para a seleção de candidatos interessados em concorrer às vagas das instituições públicas de educação superior (ARIOVALDO; NOGUEIRA, 2018). É importante salientar que esse processo foi adotado pelas instituições de forma voluntária. Segundo Luz e Veloso (2014, p. 102):

Tal Sistema foi pensado com a intencionalidade de proporcionar a concorrência de vagas em qualquer IES que aderisse ao Sistema de Seleção, possibilitando ao estudante realizar a prova no seu próprio estado e cidade, sem a necessidade exigida pelo vestibular tradicional, no qual era necessário deslocamento até a cidade para realizar a prova, ou seja, cria oportunidades de concorrer a vagas, agora em nível nacional, o que de fato é a questão chave do SiSU, ‘a seleção nacional’.

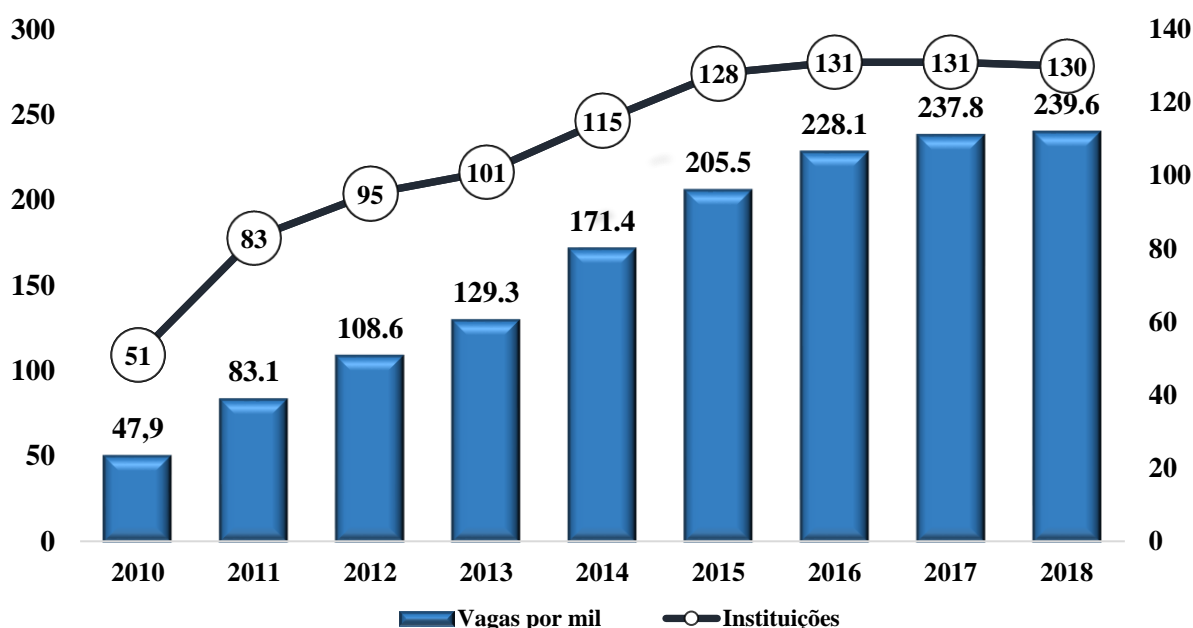
Essa proposta enviada pelo MEC à ANDIFES trazia a justificativa de que, embora o vestibular selecionasse os melhores candidatos, há a dificuldade de muitos não poderem se deslocar de sua região para a sua realização, além, é claro, de limitar a concorrência, por esse mesmo motivo (LUZ; VELOSO, 2014).

As autoras citam, ainda, que o vestibular tradicional limitava as IES no recrutamento de candidatos. Contudo, o MEC argumenta que, para alunos de baixa renda, é um diferencial, aumentam as chances de acesso às vagas nas universidades, principalmente àquelas que não estão nas capitais, mas, ao mesmo tempo, o discurso é aparente, pois esse novo processo de seleção permanece por meio da meritocracia.

É claro que a dinâmica da seleção continua a ser a mesma do vestibular, que o processo se pauta na perspectiva da meritocracia, na medida em que selecionam os “melhores”, colocando uma indagação: existem “os piores”? Segundo Luz e Veloso (2014), seria possível isso ser considerado positivo.

Prioritariamente, o SiSU adotou uma metodologia que vai ao encontro do processo de democratização de acesso ao Ensino Superior, permitindo que o maior número de cidadãos se inscrevessem e concorressem às vagas oportunizadas pelas IES, conseqüentemente, ampliando a concorrência, e visivelmente se percebe a quantidade de pessoas que desejam cursar o Ensino Superior, mas que ainda não têm acesso. Luz e Veloso (2014) esclarecem que o SiSU estaria alcançando um dos seus maiores objetivos, qual seja, oportunizar à população concorrer às vagas do Ensino Superior.

Gráfico 7 - Instituições que aderiram ao SiSU e vagas anuais



Fonte: Brasil (2019).

Segundo o MEC, em 2010, conforme o gráfico 7, foram ofertadas 47.913 vagas por meio do SiSU, representando 10,7% do total de 445.337 de vagas oferecidas no mesmo ano pelo vestibular, ou outros processos seletivos de cursos presenciais em universidades públicas, conforme dados do Censo da Educação Superior. No entanto, as instituições públicas de Ensino Superior, em 2016, haviam expandido seu número total de vagas para 529.239, com um aumento substancial desde 2010 de 18,8%, sendo que a expansão de vagas ofertadas pelo SiSU chegou ao percentual de aumento de 376%, com 228.071 no mesmo período. O que pode se afirmar que, 43,1% do total de novas vagas oferecidas no Ensino Público de todo o país, são pelo SiSU (ANDIFES, 2019).

Todavia, ainda demonstrado no gráfico 7, em 2018, do total de 130 instituições, 100 eram instituições federais que participam do SiSU, e 30 eram estaduais. Segundo o MEC, as instituições aumentaram as vagas oferecidas, porém, reduziram o número de cursos no sistema. Atualmente, somente duas universidades federais não participam do processo do SiSU: a Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). A adesão ao sistema unificado não é obrigatória, pois, das 63 universidades federais, 61 oferecem vagas pelo processo do SiSU (ANDIFES, 2019).

A partir de 2012, com a instituição da políticas de cotas, por meio da promulgação da Lei nº 12.711 (BRASIL, 2012b), todas as instituições de ensino, nesse caso, as Universidades Federais, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e os Centros Federais de Educação Tecnológica que atuam no processo do SiSU devem reservar vagas para alunos oriundos do Ensino Médio das escolas públicas, e a Lei nº 13.409/2016 institui outras políticas afirmativas que são implementadas diferentemente por instituição.

Quando nos referimos às políticas afirmativas, é preciso citar as políticas públicas inclusivas que facilitam aos indivíduos a inclusão, pois uma sociedade de classes se apresenta, muitas vezes, como desigual. Portanto, as políticas inclusivas devem ser propostas para a igualdade e a universalidade, combatendo a desigualdade social. Se pode entender o conceito de políticas inclusivas, segundo Cury (2005), como políticas de direitos. Cury (2005) precisamente esclarece o direito à diferença; são questões de gênero, etnia, idade, origem, religião e deficiências, entre outras. A convivência deve ser natural, com a presença de imigrantes, pessoas de outras regiões, países, pois devemos cultivar a tolerância e respeitar o multiculturalismo nos espaços nacionais, com a presença de minorias.

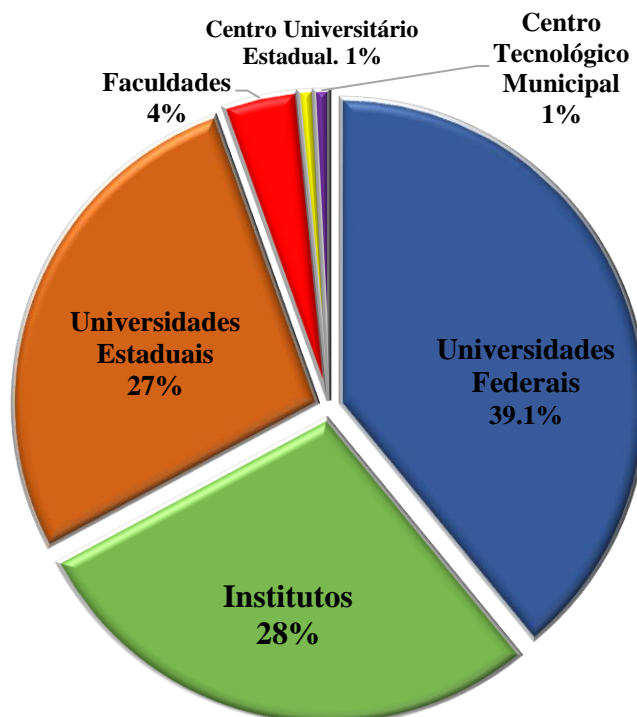
3.3 Política de Cotas no Ensino Superior – Brasil - Política no combate à desigualdade

A instituição de ensino pública que deu início à luta por cotas no Ensino Superior foi a Universidade de Brasília (UnB), em 1999, protagonizando, portanto, o início da história das ações afirmativas no país. A UnB aprovou cotas para ingresso de 2002 até o ano de 2012. Desde então, grandes eventos ocorreram para esse processo, porém, dois se destacaram com grande relevância. Após 128 instituições públicas de ensino decidirem implementar ações afirmativas (90% delas por meio dos conselhos universitários), inicia-se, portanto, o primeiro evento em que acontece uma longa disputa jurídica em torno das cotas. O Partido Democratas, em 2004, impetra uma ação, em que considerou inconstitucional o modelo de cotas usado pela UnB, provocando confusão para as demais universidades, pois, até então, essas políticas eram restritas a cotas para negros, sem envolver o fator renda (CARVALHO, 2016).

Depois de impetrada a ação pelo partido, a UnB defende-se e ganha na justiça a constitucionalidade da políticas de cotas raciais, culminando em uma grande decisão, quando o Supremo Tribunal Federal (STF) julgou, em 26 de abril de 2012, que o modelo de cotas da UnB era constitucional, ao reservar vagas para negros, independentemente de origem escolar e/ou

renda dos candidatos. Segundo Carvalho (2016), a Suprema Corte deliberou, portanto, que as demais ações afirmativas implementadas nas IES eram constitucionais, atentando à importância dessa decisão no processo de políticas de inclusão no Ensino Superior no Brasil.

Gráfico 8 - Instituições de Ensino Superior com cotas e ações afirmativas no Brasil em 2015



Fonte: Carvalho (2016).

No Gráfico 8, constam as entidades da administração pública, que, antes da lei de cotas, possuíam ações afirmativas que foram aprovadas pelos seus Conselhos Universitários, exercendo a autonomia universitária.

Segundo Brandão (2005), implementar medidas de ação afirmativa no Brasil na área da educação, o que na prática significaria melhorias de acesso de negros, indígenas e alunos provenientes de classes sociais de baixa renda às escolas públicas, é de extrema importância, pois o país possui situações sociais muito injustas. O autor, ainda, enfatiza que o governo deveria defender a vinculação de liberação de recursos públicos para implementar a igualdade.

O caminho das mudanças para o funcionamento concreto das ações afirmativas no Ensino Superior público foi consumado no dia 29 de agosto de 2012, quando a Presidente Dilma

Rousseff sanciona a Lei nº 12.711 (Brasil, 2012b), conhecida como a Lei de Cotas, que, pela primeira vez, reconhece e enquadra a renda, além das políticas afirmativas como as cotas raciais. O autor esclarece ainda que a lei dá autonomia a todas as universidades e os institutos federais de reservarem 50% para egressos de escolas públicas e, dentro desse percentual, 25% como critério de baixa renda (denominada subcotas de baixa renda) e vagas para negros e indígenas no percentual proporcional de sua presença demográfica onde estão localizadas as instituições (também subcotas).

Sendo assim, as ações afirmativas são medidas especiais que procuram suprimir os desequilíbrios que há em relação a certas classes sociais, partindo-se do princípio de que essas ações possam neutralizar ou minimizar a desigualdade social, pois se pretende, com essas ações, que sejam tomadas atitudes em favor dos menos favorecidos.

Haas e Linhares (2013 p. 93), entretanto, definem-nas como:

As ações afirmativas se constituem instrumentos de concretização de igualdade material. Neste sentido são, portanto, políticas públicas que dão preferência a segmentos sociais marginalizados no acesso aos direitos sociais, sobretudo à educação e ao mercado de trabalho.

O impacto que ações afirmativas podem causar em uma universidade é de supra importância. Carvalho (2016), inteligentemente, explica que, no Brasil, as vagas em uma universidade pública são um bem raro, e fazem com que o Estado e a sociedade do grupo branco dominante detenham o domínio. Assim sendo, as cotas têm um significado importante para as minorias, como os negros e os indígenas. As cotas das universidades públicas não podem estar ao alcance somente de um grupo étnico, racial ou social; deve haver equidade na distribuição.

No mundo, países como Índia, Estados Unidos, Malásia e África do Sul tiveram as cotas aplicadas em vários segmentos, tais como concursos públicos, nos cursos de graduação, pós-graduação, carreira docente ou pesquisador, e para a iniciativa privada, foi condição para aquelas que tivessem interesse em estabelecer contratos com o governo. Mas, no Brasil, as ações afirmativas foram implementadas somente na graduação, ou seja, há muito caminho ainda para ser percorrido. Apesar disso, na América Latina, nosso país é líder em políticas de promoção à igualdade racial (CARVALHO, 2016).

Portanto, no processo do SiSU, poderá haver três modalidades de concorrência, assim distribuídas: as vagas de ampla concorrência, as vagas de acordo com a Lei de Cotas e as vagas direcionadas às demais ações afirmativas da instituição. O candidato irá optar pela modalidade e o sistema fará a seleção, pela melhor nota do ENEM. Todavia, o sistema poderá adotar um

bônus como método de ação afirmativa, ou seja, a instituição poderá atribuir uma pontuação extra a ser acrescida à nota obtida no ENEM pelo candidato (BRASIL, 2019).

Fica evidente que, com a redemocratização do país, exigia-se um novo padrão de organização da educação superior. Haas e Linhares (2013) explicam que, no Brasil, as políticas públicas começaram a se caracterizar pela perspectiva social, com medidas de natureza redistributiva e assistencial. Entretanto, os movimentos sociais exigiam uma postura proativa do poder público, pois, diante da baixa participação de grupos minoritários no setor educacional, houve a necessidade de se adotarem medidas eficazes para solucionar problemas contra a pobreza e a desigualdade.

3.3.1 Política de Cotas na UTFPR – Política no combate à desigualdade

No contexto de adesão crescente do SiSU como forma de ingresso no Ensino Superior, essa também era uma condição para as instituições que aderissem ao REUNI. A UTFPR, ao propor aumento de vagas nos cursos de graduação, ampliação de cursos noturnos, promoção de inovações pedagógicas para combater a evasão, entre outras medidas que tinham o propósito de diminuir desigualdades, aprova, em 2007, no Conselho Universitário, por meio da Deliberação nº 12, o primeiro sistema de cotas para alunos egressos de escola pública, reservando 50% das vagas. Naquele ano, ao acontecerem essas mudanças, era necessário participar do vestibular (processo seletivo à época), e os candidatos deviam comprovar ter cursado todo o Ensino Médio em escolas públicas (UTFPR, 2007).

No ano de 2010, a Universidade utiliza o processo do SiSU para a seleção de candidatos que desejam ingressar, e no início do ano de 2013, adota as políticas afirmativas, que se alteram gradativamente, para atender à recém-aprovada Lei nº 12.711 (BRASIL, 2012), de 29 de agosto, denominada Lei de Cotas, alterando o edital em relação às cotas, ou seja, do total das vagas oferecidas por curso, 50% são para candidatos cotistas. Os candidatos denominados cotistas são divididos em dois grupos, sendo o primeiro destinado a candidatos oriundos de famílias com renda bruta, comprovada, igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salários mínimos per capita, correspondendo a 50% (cinquenta por cento) das vagas de cotistas, e o segundo destinado a candidatos oriundos de família independentemente de renda (sem necessidade de comprovação), correspondendo ao complemento das vagas de cotistas (UTFPR, 2007).

Os candidatos cotistas por raça optam por se declararem pretos, pardos e índios, conforme classificação do IBGE que distribui a população do país em cinco grupos raciais: pretos, pardos, brancos, amarelos e indígenas. Pretos e pardos pertencem à categoria de negros, conforme a lei de cotas (UTFPR, 2007).

O candidato, ao se autodeclarar preto, pardo ou índio, também pode associar ou não essa informação à sua condição de renda (renda inferior a 1,5 salários mínimos), porém todos os candidatos devem ter estudado em escola pública, conforme grupos abaixo definidos:

Os dois grupos estão divididos em: os autodeclarados pretos, pardos e indígenas e os que não se declararam pretos, pardos e indígenas. Em cada um desses grupos, são divididas as seguintes categorias, de acordo com quadro 1:

Quadro 1 - Categorias de cotas da UTFPR, instituídas em 2013

Categoria L1	Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).
Categoria L2	Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).
Categoria L5	Cotista independente de renda (sem necessidade de comprovação) e que não se declarou preto, pardo ou indígena.
Categoria L6	Cotista independente de renda (sem necessidade de comprovação) e autodeclarado preto, autodeclarado pardo ou autodeclarado indígena.
Categoria L9	Candidatos com deficiência que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).
Categoria L10	Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).
Categoria L13	Candidatos com deficiência que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).
Categoria L14	Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir do edital 20/2019 da PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional.

Ao definir a quantidade de vagas cotistas e para um entendimento melhor da distribuição dessas vagas, é importante esclarecer que, conforme a lei orienta, a proporção das vagas para o conjunto de pretos, pardos e indígenas do Estado do Paraná é de 28,264%, definido assim, pelo Censo Demográfico de 2010, divulgado pelo IBGE. Portanto, aplica-se a Portaria Normativa nº 9 do MEC, de 05 de maio de 2017. Temos também a proporção de vagas para pessoas com deficiência que segue a mesma regra, com definição pelo Censo Demográfico de 2010, com uma taxa para o Paraná de 7,92%.

Citemos como exemplo um curso, conforme Tabela 4, que oferece 44 vagas; destas, 22 são vagas para cotistas. As 22 vagas dos cotistas são divididas em dois grupos de 11 vagas, o primeiro grupo são os cotistas com critério de renda, e o segundo grupo, formado pelas outras 11 vagas, são os cotistas que não dependem de comprovação de renda. Cabe salientar que, para todos os cotistas, o quesito escola pública é obrigatório. O primeiro grupo, que são os cotistas por renda, dividem-se em mais dois grupos, denominados L1, L2. O segundo grupo, que são os cotistas independente de renda, dividem-se em mais dois grupos, denominados L5, L6. Para o grupo L2, é aplicado o percentual de 28,264% das 11 vagas do primeiro grupo, ficando em 4 vagas, porque há arredondamento. Para o grupo L1, aplica-se o percentual do restante, ou seja, 71,736%, e ficariam 7 vagas, porém o grupo L1 se divide em mais um grupo, L9, em que se aplica 7,92% para vagas de candidatos deficientes, ficando com uma vaga. O Grupo L2, também tem outra divisão, o grupo L10, para candidatos Pretos, Pardos e Índios (PPI), renda e deficiência, que, neste exemplo, ficou sem nenhuma vaga, ao aplicar 7,92% dos 28,264% do grupo L2. Para o grupo L6, é aplicado o percentual de 28,264% das 11 vagas, por arredondamento, tal como o grupo L2, ficam com 4 vagas. Para o grupo L5, é aplicado o percentual de 71,736%, em que ficariam também, como o exemplo dado no grupo L1, com 7 vagas, porém fica 1 vaga com o grupo L13, a que se aplica o percentual de 7,92%, que se divide do L5. O grupo L14 se dividiu do L6 e se aplica o percentual de 7,92% sobre os 28,264%, ficando sem vaga.

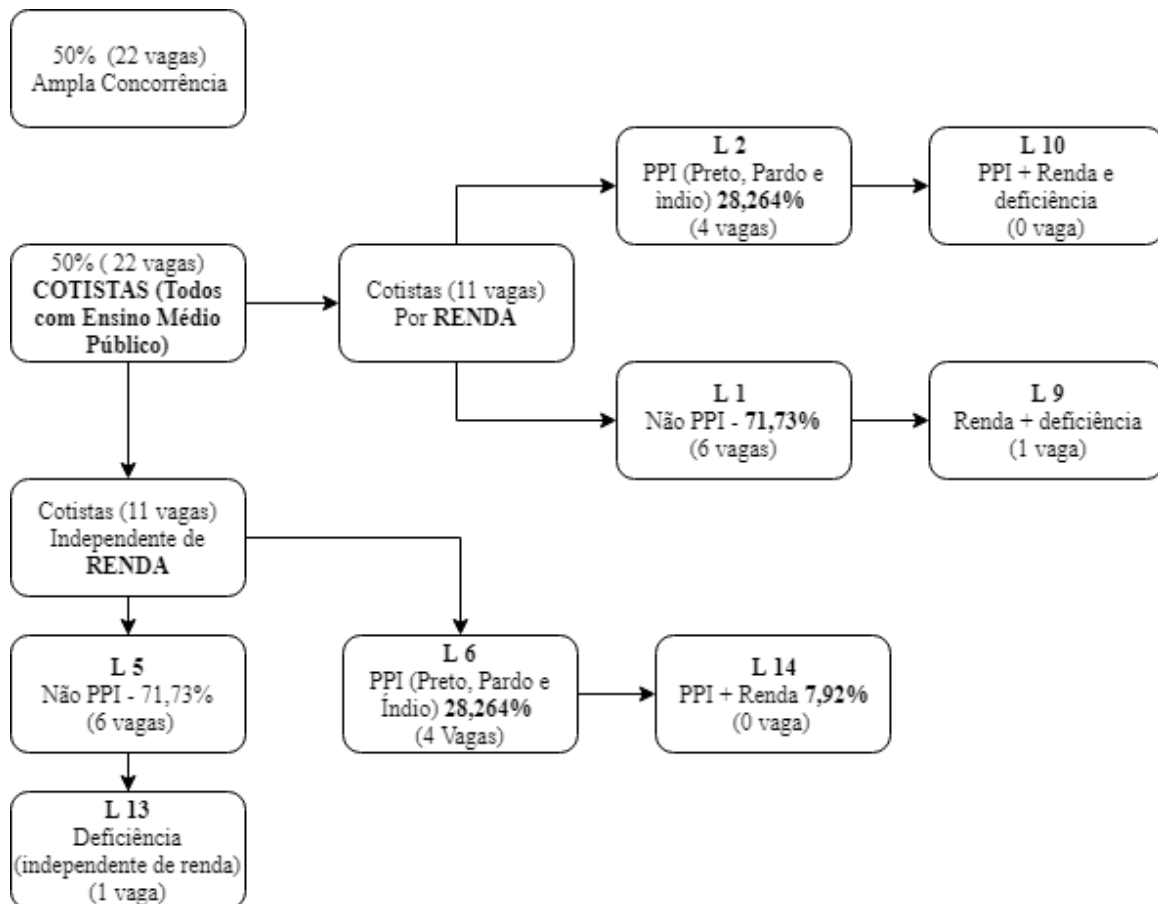
Tabela 3 - Distribuição de vagas de cotistas por categoria

Curso	Total de Vagas	Vagas para NÃO COTISTAS	Vagas para cotistas							
			L1	L2	L5	L6	L9	L10	L13	L14
Engenharia de Alimentos	44	22	06	04	06	04	01	00	01	00

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir do edital 20/2019 da PROGRAD – Pró-reitoria de Graduação e Educação Profissional.

Cabe salientar, que ao não preencher algumas das vagas que foram destinadas para qualquer categoria, estas serão chamadas na sequência que está na Tabela 3, ou seja, L1, L2, L5, L6, L9, L10, L13 e L14.

Figura 1 - Distribuição de Vagas dos cotistas UTFPR



Fonte: Elaborado a partir do edital 20/2019 da PROGRAD – Pró-reitoria de Graduação e Educação Profissional.

3.4 Matrículas e o papel das políticas de inclusão social

No âmbito do Ensino Superior no Brasil, de acordo com o Censo da Educação Superior, existiam, em 2017, 2.448 IES no Brasil, sendo 199 universidades, 189 centros universitários e 2020 faculdades, podendo ser públicas ou privadas, com ou sem fins lucrativos, mas, em sua maioria, são constituídas por instituições privadas. Em tais instituições, é imprescindível

lembrar que são oferecidas três modalidades de graduação: Bacharelado, Licenciatura e Formação Tecnológica (BRASIL, 2018).

Ao se tratar de acesso à educação superior e de inclusão social, o Brasil está distante dos países de mesmo padrão de desenvolvimento socioeconômico. Ao se comparar aos países latino-americanos, o Brasil também se posiciona atrás. A origem desses problemas tem várias causas, mas a principal é a profunda desigualdade de oportunidades no país. Ao analisar o sistema educacional privado da Educação Básica, é possível perceber que é ocupado por alunos de classes média e alta, ou seja, são esses os candidatos que, tradicionalmente, são aprovados nas melhores universidades brasileiras (HERINGER, 2018).

Segundo a autora, essa situação ocasiona concentração de estudantes de maior renda, e brancos, nas universidades públicas. Consequentemente, os estudantes de menor renda, em sua maioria pretos e pardos, que regularmente frequentam as escolas públicas da Educação Básica e, ao ingressarem no Ensino Superior, não tendo muitas opções, conseguem entrar somente nas instituições privadas, pelas quais devem pagar.

A educação superior no Brasil, desde sua origem, e durante muitos anos, teve o intuito atender à elite, uma minoria que almejava a educação superior para manter seu *status quo*. A primeira expansão da educação superior aconteceu nos anos de 1960, pois a classe média pressionava. Sob pressão, ocorre essa expansão, entretanto, esta pode ser notada principalmente no setor privado, com incentivos do Estado, por meio de isenções fiscais para atender à demanda que crescia (HERINGER, 2018).

A expansão no final do século XX objetivou uma reorganização do Ensino Superior brasileiro para que a educação privada complementasse a oferta pelo setor público, mas o que se viu foi o inverso, no que tange às matrículas (CORBUCCI; KUBOTA; MEIRA, 2016).

Entre 1965 e 1980, as matrículas do setor privado saltaram de 142 mil para 885 mil alunos, passando de 44% do total das matrículas para 64% nesse período. Em sua fase inicial, ou seja, desde o final dos anos de 1960 até a década de 1970, a expansão do setor privado laico ocorreu basicamente através da proliferação de estabelecimentos isolados de pequeno porte (MARTINS, 2009, p. 23).

No final dos anos de 1990, e início dos anos 2000, segundo Heringer (2018), implementaram-se políticas públicas educacionais no Ensino Superior que abrangem várias áreas, tais como:

- expansão do sistema universitário público, com a criação de 18 Universidades Federais entre 2003 e 2014;
- expansão das Universidades Federais já existentes, incluindo novos prédios, novos cursos e novos câmpus;
- criação, em 2004, do PROUNI, programa de bolsas do governo federal para estudantes em instituições privadas, com a concessão de 1,2 milhões de bolsas entre 2004 e 2010;
- ampliação do FIES;
- expansão e criação de Institutos Federais de Educação Técnica e Tecnológica;
- políticas de ação afirmativa, beneficiando diferentes públicos.

O crescimento gigantesco da educação superior no período de 1997 a 2003 no setor privado foi de 132% das matrículas presenciais, sendo que o crescimento das matrículas no setor público, nesse mesmo período, esteve entre 11,4% e 17,5%. Concomitantemente, as instituições privadas saltam de 764 IES, em 1998, para 1.789, em 2004. Percebe-se, portanto, um aumento de 160%, um crescimento maior que o crescimento em relação às matrículas (CORBUCCI; KUBOTA; MEIRA, 2016).

Corbucci, Kubota e Meira (2016) explicam que a ampliação do número de vagas e de matrículas não resultou em uma democratização do Ensino Superior, pois o acesso a esse nível de ensino ainda se mantinha restrito às classes média e alta da sociedade. Ademais, o crescimento quantitativo das IES e a inclusão da classe média no Ensino Superior refletem, sim, a vinculação entre a conjuntura socioeconômica e as oportunidades educacionais que ficam restritas somente à algumas classes sociais.

À medida que a classe média se consolida e ascende a esse nível de ensino, as oportunidades na educação são mais frequentes. Pode-se avaliar como um processo de participação socioeconômico e de mobilidade social. Segundo Fernandes (1979), quando as classes médias ingressam no Ensino Superior, altera-se a estrutura das oportunidades educacionais, ou seja, não se submetem à monopolização das oportunidades.

No Governo Lula, além da expansão da educação no setor privado, houve a expansão mais intensa de acesso ao Ensino Superior em instituições públicas, mediante vários programas e reorganização das IFES, mas, principalmente, a interiorização dos câmpus. Segundo dados do Ministério da Educação, em 2007, havia um total de 2.823.942 vagas em cursos de graduação, e destas, 155.040 eram nas IFES. No ano de 2016, as vagas já alcançavam um total

de 10.662.501 na graduação, sendo 453.849 nas IFES. No período de 10 anos do programa REUNI, houve um aumento de 278% das vagas totais, e de 193% nas IFES. Contudo, houve um acréscimo de 280% nas vagas em IES privadas.

Na Tabela 4, abaixo, pode-se observar o crescimento das matrículas nos setores público e privado, a partir da década de 1930 até o ano de 2017. Observa uma diminuição gradativa das matrículas no ensino público em detrimento do ensino privado. Ao analisar a tabela da década de 1970 para a década de 1980, a queda das matrículas é muito significativa, coincidência ou não, mas acontece exatamente na época da Ditadura Militar.

Tabela 4 - Evolução dos números de matrículas em estabelecimentos públicos e privados no Ensino Superior brasileiro (1933 – 2017)

Ano	Público		Privado		Total
	Número	%	Número	%	
1933	18986	56,3	14.737	43,7	33.723
1945	21307	51,6	19.968	48,4	41.275
1960	59624	58,6	42.067	41,4	101.691
1970	210.613	49,5	214.865	50,5	425.478
1980	492.232	35,7	885,054	64,3	1.377.286
1990	578.625	37,6	961.455	62,4	1.540.080
2000	887.026	33	1.807.219	67	2.694.245
2001	944.584	31,1	2.091.529	68,9	3.036.113
2002	1.085.977	30,8	2.434.650	69,2	3.520.627
2003	1.176.174	29,9	2.760.759	70,1	3.936.933
2004	1.214.317	28,8	3.009.027	71,2	4.223.344
2005	1.246.704	27,3	3.321.094	72,7	4.567.798
2006	1.251.365	25,6	3.632.487	74,4	4.883.852
2007	1.335.177	25,4	3.914.970	74,6	5.250.147
2008	1.552.953	26,7	4.255.064	73,3	5.808.017
2009	1.523.864	25,6	4.430.157	74,4	5.954.021
2010	1.643.298	25,8	4.736.001	74,2	6.379.299
2015	1.952.145	24,3	6.075.152	75,7	8.027.297
2017	2.045.356	24,7	6.241.307	75,3	8.286.663

Fonte: BRASIL.MEC/INEP. Sinopse de Educação Superior, 2018.

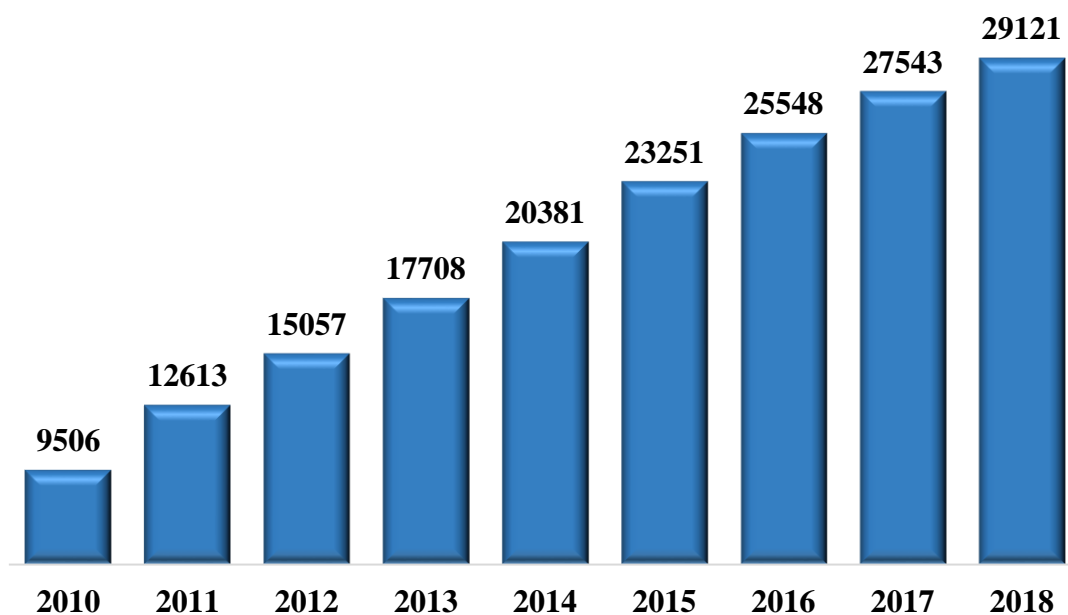
No processo de expansão e na ampliação do número de vagas nas IFES, o governo previu a redução de gasto *per capita* por aluno. No entanto, ao predominarem os critérios quantitativos, pode-se comprometer a qualidade da formação e da pesquisa, precarizando o trabalho docente na educação superior. Segundo Corbucci, Kubota e Meira (2016), os parâmetros de qualidade ética, técnica e social não são encontrados no REUNI. A exigência de qualidade é a lógica que a sociedade busca, mas a educação, infelizmente, vem se mercantilizando com o aumento das matrículas no setor privado. Entretanto, além dessa mercantilização, a expansão vem possibilitando aos sujeitos que tradicionalmente não ingressavam no ensino superior brasileiro o tão sonhado acesso.

3.4.1 Matrículas na UTFPR

A UTFPR apresenta um quadro de evolução nas matrículas de nível superior nos últimos anos que despontou e permitiu grandes avanços, ainda que sob uma cultura, em alguns aspectos, contraditória.

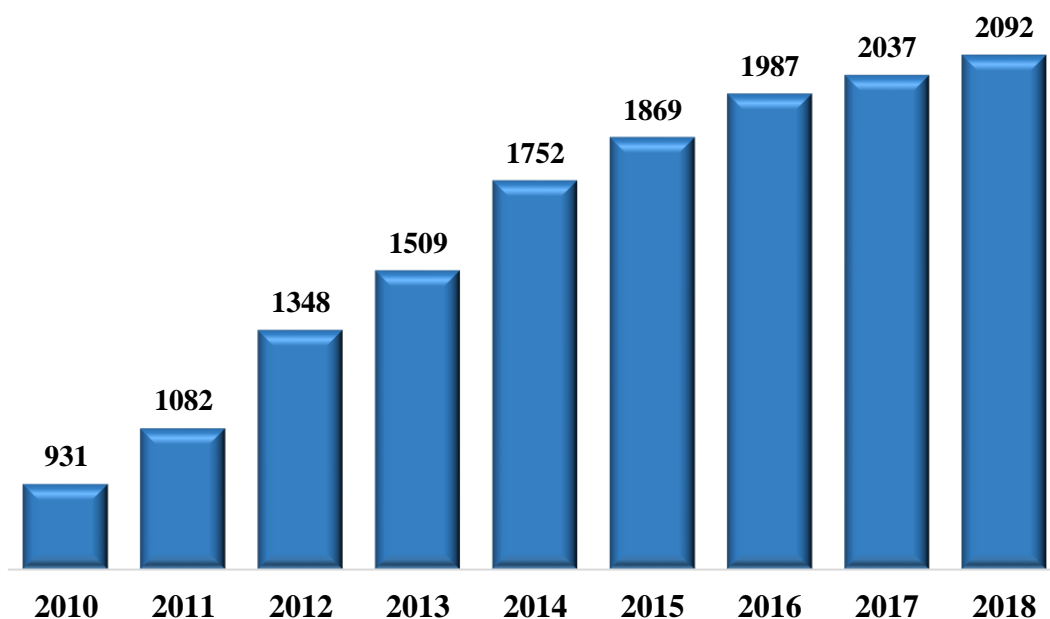
Na atual conjuntura educacional, as IES públicas ainda têm estruturas organizacionais burocráticas e um pouco engessadas, enfrentam muitos desafios em várias esferas, tais como a financeira, pois muitas decisões dependem de orçamento. Clamam por adequações aos governantes. Ao contrário dessa situação, as IES privadas, com seu forte crescimento pela tática neoliberal na educação, ultrapassando fronteiras econômicas, ou seja, não dependem financeiramente de ninguém, elas se mantêm, acabaram abocanhando espaço, e o processo da mercantilização do Ensino Superior se concretizou. Contudo, quais profissionais irão se formar para entrar no mercado de trabalho?

A UTFPR, como todas as outras instituições de ensino, baseia-se na formação acadêmica no tripé ensino, pesquisa e extensão. Segundo Bomfá et al. (2002), as organizações devem avançar para a era do conhecimento, ou seja, deixar o modelo mecanicista, com organizações mais ágeis e flexíveis. Portanto, ao envolver a instituição de ensino, esta deverá capacitar profissionais para terem respostas concisas ao superar os desafios (SHIEFLER FILHO; DALLABONA; IAGHER, 2011).

Gráfico 9 - Matrículas no Ensino Superior na UTFPR

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Ao analisar o Gráfico 9, é possível perceber que, a partir do ano de 2010, as matrículas têm um salto gigantesco na UTFPR, passando de 9506 matrículas, em 2010, para 29121, em 2018, um aumento de 306,34%. Esse processo se justifica pela implementação gradativa do REUNI, o qual facilitou o acesso ao Ensino Superior, pois foi a partir de 2010 que a instituição adotou o processo SiSU como ingresso ao Ensino Superior, promovendo uma democratização ao processo, mesmo que com alguns agravantes.

Gráfico 10 - Matrículas no Ensino Superior na UTFPR – Câmpus Medianeira

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Já no Gráfico 10, percebe-se a evolução das matrículas na UTFPR – Câmpus Medianeira, que, em 2010, efetivou 931 matrículas, chegando, no ano de 2018, a 2092, um aumento real de 107,33%. As matrículas do Câmpus Medianeira representam 7,18% das matrículas da UTFPR; já a UTFPR representa 1,35% das matrículas de Ensino Superior da rede pública no Brasil. De fato, os impactos do REUNI foram muito relevantes para a expansão do Ensino Superior, no que tange à UTFPR e ao Câmpus Medianeira. Em quase uma década, triplicou o número de vagas e matrículas, período esse sendo considerado como o maior crescimento na Educação Superior Pública no Brasil.

Neste capítulo, ao discutir sobre a expansão de vagas nos setores público e privado, discutimos como o processo do REUNI impactou nessa expansão, concomitantemente com o surgimento de cotas no Ensino Superior brasileiro, na política de cotas no contexto da UTFPR a partir de 2013. Foi um retrospecto da política aplicada para a expansão de vagas, cotas e matrículas em nível de país e de instituição, e também foi relevante destacar, em números e valores, a situação do Câmpus Medianeira.

A trabalho investigativo apresentado no capítulo 4 é de caráter quantitativo, e análise qualitativa, descritivo e concernente ao tema. Para tal empreitada, buscou-se analisar a contribuição do programa REUNI na ampliação da oferta de vagas de educação superior nas

universidades federais, bem como no espaço temporal que vai de 2010 a 2018, ou seja, pós REUNI, avaliar o impacto de implementação de políticas públicas educacionais para evitar a evasão e retenção, e estimular a permanência dos acadêmicos na instituição, com o intuito de fortalecer esta permanência.

Propõe-se, uma análise da contribuição, em que as políticas educacionais possam impactar ao longo dos anos no aumento de acadêmicos na efetiva permanência, pois é essencial ao sucesso dessas políticas, principalmente, como questão de extrema relevância, incrementar o auxílio estudantil, como política pública educacional e social.

CAPÍTULO 4

OS DESAFIOS DA PERMANÊNCIA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A EXPERIÊNCIA DA UTFPR

Em relação às políticas públicas educacionais, é importante frisar que elas surgem com o intuito de fortalecer a educação brasileira, pois, na educação superior, propicia e aumenta a competitividade no país, prioritariamente na área de pesquisa, e no mercado internacional. De acordo com Arruda e Gomes (2011), a educação superior vem cumprindo uma agenda governamental há anos, trabalhando concomitantemente com as entidades educacionais como a UNE, a ANDIFES e o ANDES.

Embora sejam incansavelmente discutidas políticas sobre o acesso e a expansão da educação superior por vários autores, ao citar a permanência, reforçam que não vem acompanhando essa expansão, que as políticas não apresentaram patamares suficientes para suas eficácias. Há estudos de casos que discutem as causas da evasão: a baixa demanda no vestibular para alguns cursos, o processo seletivo, as dificuldades socioeconômicas, a dificuldade de escolha da futura profissão, as características dos cursos de graduação. Enfim, dá-se ênfase à permanência após a expansão significativa a partir dos anos 1990, em que se instauram políticas públicas voltadas para esse fim. Os estudos sobre permanência se expandem com o desenvolvimento de políticas focais no acesso e na permanência das chamadas minorias qualitativas, em uma perspectiva da inclusão (ARAÚJO, 2013).

No processo de democratização do ensino superior brasileiro, conjuntamente com o aumento de vagas, a ampliação de ofertas de cursos noturnos nas instituições federais – aumento de 28% dos cursos noturnos nas IFES de 2001 para 2010 segundo o INEP/MEC(2010) –, efetivamente representou oportunidades concretas no acesso ao ensino superior, principalmente para estudantes trabalhadores, e muitos outros necessitando obrigatoriamente da assistência estudantil a fim de garantir a permanência na instituição de ensino. Assim sendo, propiciar e incentivar a política de interiorização universitária é uma maneira de permitir que os jovens não tenham que se deslocar para grandes centros urbanos na busca de uma vaga no ensino superior.

Freitas (2009) explica que, até os anos 1990, pouco se estudava sobre permanência na educação superior, os estudos eram focados para a evasão:

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 Questões sobre a educação e o ensino superior no Brasil 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 (FREITAS, 2009, p. 249).

É importante salientar que as ações de permanência nas IES são objeto de estudo de política de assistência estudantil, que, conforme consta no documento do PNAES, visa a garantir o sucesso acadêmico com a conclusão do curso de graduação, imputando ao programa que seja capaz de diminuir os índices de retenção e evasão decorrentes de fatores socioeconômicos (MACIEL; LIMA; GIMENEZ, 2016).

Num primeiro momento, Maciel, Lima e Gimezes (2016) apresentam a educação como direito social. Também é oportuno observar que, nesse campo da educação superior, especificamente as discussões importantes sobre a permanência estudantil são pauta contemporânea de reflexão.

Assim, é importante entender que permanecer na educação superior e concluí-la são ações que demandam vários pontos e envolvem certos aspectos econômicos e de recursos humanos, representando, cada vez mais, esforços institucionais e desenvolvimento de políticas específicas para favorecer o sucesso dos estudantes da Educação Superior pública. Assim sendo, as políticas de permanência são apontadas por uma perspectiva que não se limitam às ações de assistência estudantil, mas integram os aspectos de infraestrutura, física e tecnológica, e das condições didático-pedagógicas proporcionadas aos estudantes nas IES (MACIEL; LIMA; GIMENEZ, 2016).

A UTFPR, portanto, iniciou seus movimentos de desenvolvimento institucional no ano de 2010, fundamentados no REUNI, o qual objetivou principalmente dotar as universidades federais das condições humanas e financeiras para ampliação do acesso e da permanência na Educação Superior, contribuindo para a consolidação de uma política nacional de expansão da Educação Superior pública de qualidade.

Nesse sentido, a transformação vivenciada pela UTFPR estaria fundamentada numa atuação para atender às seguintes finalidades:

- I. Desenvolver a educação tecnológica, entendida como uma dimensão essencial que ultrapassa as aplicações técnicas, interpretando a tecnologia como processo educativo e investigativo para gerá-la e adaptá-la às peculiaridades regionais;
- II. Aplicar a tecnologia compreendida como ciência do trabalho produtivo e o trabalho como categoria de saber e produção; e
- III. Pesquisar soluções tecnológicas e desenvolver mecanismos de gestão da tecnologia, visando a identificar alternativas inovadoras para resoluções de problemas sociais nos âmbitos local e regional (UTFPR, 2007, p. 2).

Para tanto, deve-se compreender que, conforme a Deliberação nº 06, de 29 de junho de 2007, que aprovou estatuto da universidade, em seu artigo nº 49:

A universidade empenhar-se-á em proporcionar ao corpo discente, além do ensino formal, atividades de pesquisa e de extensão, por meio de:

- I. oportunidade de participação em programas de melhoria das condições de vida e meio ambiente da comunidade e no processo geral do desenvolvimento local, regional e nacional;
- II. orientação e instalações adequadas para a realização de programas culturais, artísticos, esportivos e recreativos;
- III. programas de estágio, iniciação científica e inovação tecnológica;
- IV. programas de incubação, inovação e empreendedorismo;
- V. programas de assistência estudantil;
- VI. programas de intercâmbios nacionais e internacionais;
- VII. orientação psicopedagógica e profissional;
- VIII. apoio às suas iniciativas de representação como instrumento de formação da cidadania.

Inegavelmente, a universidade deve ser considerada como um valioso instrumento, capaz de contribuir com o desenvolvimento de qualquer país, portanto, deve ser uma grande plataforma de políticas públicas educacionais.

A partir do ano de 2010, a UTFPR no câmpus Medianeira iniciou as atividades acadêmicas com ingresso por meio da seleção do SiSU; antes disso, a seleção era pelo vestibular. A universidade, ao ser regida pelas diretrizes do REUNI, amplia o acesso e a permanência na universidade, para estudantes de todo o país, que só conseguiam estudar nas universidades federais localizadas nas grandes cidades do país e, após esse período, começam

a ter oportunidade de escolha para vários cursos de licenciatura, bacharelado e tecnológicos em todo o país.

Porém, o tão sonhado acesso traz consigo várias preocupações à universidade, pois, a partir da exigência do REUNI, como a relação professor-aluno de 18 para 1, elevação da qualidade da educação, aumento do contingente de recursos humanos, redução da taxa de evasão e a necessária articulação entre a graduação e a pós-graduação, mobilidade estudantil, é clara a necessidade de proporcionar aos acadêmicos, tanto os ingressantes, como os já veteranos, uma permanência qualificada durante a duração de cada curso, pautas difíceis de cumprir.

A gestão (direção) da UTFPR – Câmpus Medianeira, durante esse período, conjuntamente com o corpo docente e técnico administrativo, desenvolveu atividades acadêmicas, sociais e culturais na universidade, incentivando não só toda a equipe da gestão, mas também os “parceiros” fundamentais, que são os acadêmicos, para estabelecer que as políticas públicas educacionais dentro da universidade fossem implementadas.

4.1 Políticas Públicas Educacionais implementadas na UTFPR

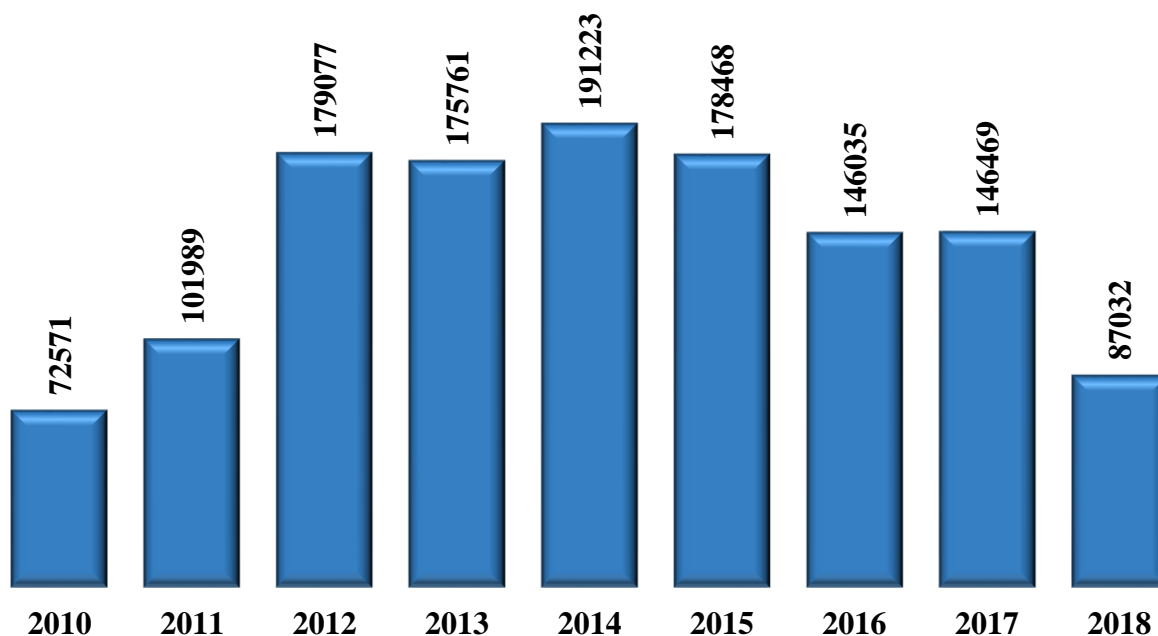
Conceituar política pública não é tão simples quanto parece, um conjunto de fatores exerce peso essencial na formulação e implementação de uma política pública. Conforme o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) (2007), existem dois tipos de políticas educacionais na América Latina, a política de expansão e aumento dos índices de matrícula do grupo de políticas periféricas e a política do aprimoramento da qualidade e da eficiência do grupo de políticas básicas (REIS; FREITAS; SILVA, 2011).

A partir de 2017, a PROGRAD iniciou um processo de reestruturação dos cursos na UTFPR, com o objetivo de melhorar os índices de evasão, retenção e conclusão dos cursos. Foram realizadas várias ações para atender às diretrizes dos cursos de graduação e, com elas, ajustes para fortalecer a permanência, com o objetivo de diminuir a evasão e baixar a retenção em disciplinas pelos acadêmicos.

Ao observar o Gráfico 11, percebe-se que, a partir de 2010 até o ano de 2015, houve um acréscimo de 245,9% dos candidatos às vagas oferecidas pelas instituições no Brasil, e que, a partir de 2015 até o ano de 2018, há um decréscimo aproximado de 51,23%, situações opostas. A que se deve esse fato? Poder-se-ia dizer que, a partir de 2015, houve cortes maciços nos

repasse do MEC às instituições para a assistência estudantil. Estaria essa política afetando a motivação dos candidatos ao acesso às universidades?

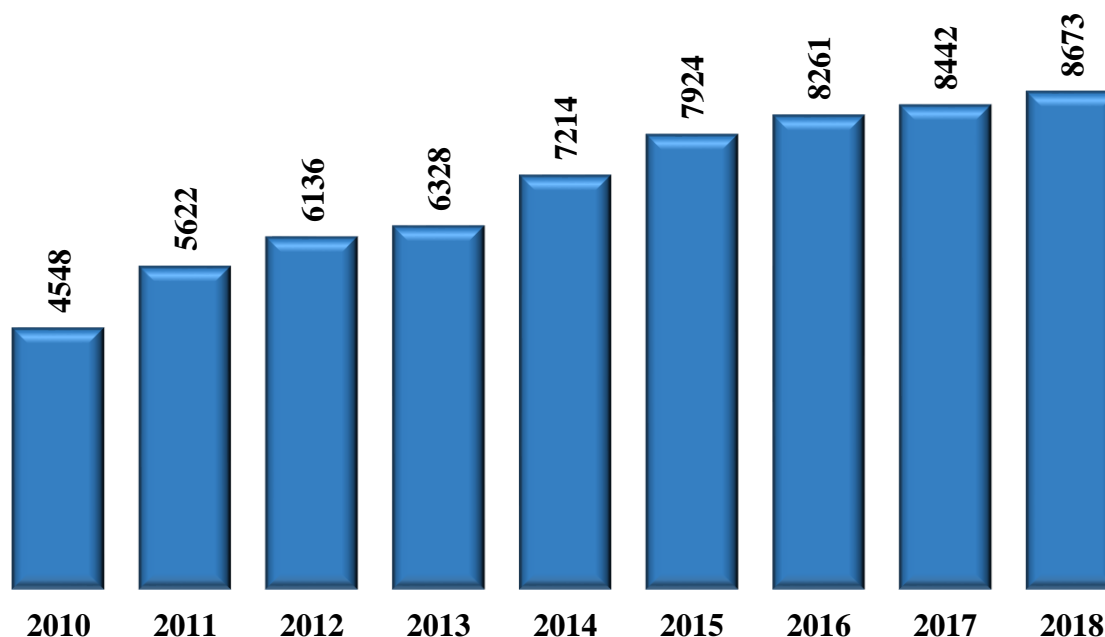
Gráfico 11 - Candidatos inscritos pelo SiSU para concorrência às vagas no Brasil – 2010 a 2018



Fonte: UTFPR (2019).

Cabe aqui, portanto, considerar que, no Gráfico 12, o processo de seleção para os cursos de graduação da UTFPR por meio do SiSU vem em direção contrária ao país, pois, a partir do ano de 2010 até o ano de 2018, as vagas ofertadas pela UTFPR cresceram em 90,69%, sem quedas. Mesmo com os cortes maciços pelo MEC, houve crescimento relevante nas ofertas de vagas.

Gráfico 12 - Vagas ofertadas pela UTFPR para acesso à graduação por meio do SISU – 2010 a 2018



Fonte: UTFPR (2019).

Nesse caminho, várias políticas foram implementadas na UTFPR a partir do REUNI, por meio de grandes projetos, algumas em nível de reitoria e outras em nível de diretoria de câmpus. Contudo, legitima-se o processo em 2018, com a aprovação, pelo Conselho Universitário da UTFPR (COUNI), da nova política de Assuntos Estudantis da universidade, que teve como finalidade nortear os programas e projetos de assistência estudantil desenvolvidos pelo Núcleo de Acompanhamento Psicopedagógico e Assistência Estudantil (NUAPE).

Foram aprovados ajustes, alteradas as diretrizes curriculares dos cursos de graduação; regulamentada a criação e a oferta de disciplinas na modalidade semipresencial e na modalidade não presencial; a normatização para antecipação, substituição e reposição de aulas presenciais dos cursos de graduação da UTFPR.

Fazemos, portando, a apresentação da Assistência Estudantil por meio das políticas educacionais de âmbito nacional e institucional implementadas na UTFPR.

4.1.1 O PNAES e sua concretização na UTFPR por meio do Auxílio Estudantil

A reestruturação da educação superior brasileira no setor público provocou algumas ações que merecem destaque. Os alunos que possuíam baixa renda puderam pleitear bolsas e auxílios. Tal iniciativa é fruto do PNAES, política de âmbito nacional, que veio para facilitar a implementação das políticas de permanência em que se cria a assistência estudantil nas IFES. Para isso, o governo federal aprovou, por meio do Decreto nº 7234, de 19 de julho de 2010, o PNAES, implementado, por meio da Portaria Normativa nº 39, em 2007.

Os objetivos desse programa são:

- democratizar as condições de permanência dos jovens que irão cursar o ensino público superior;
- minimizar os impactos das desigualdades sociais e regionais na permanência para a conclusão do Ensino Superior;
- reduzir as taxas de retenção e evasão;
- contribuir na inclusão social realizada pela educação.

O programa ainda prevê várias ações com o intuito de promover a permanência, para que o estudante possa concluir seus estudos, tais como moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, esporte, creche, apoio pedagógico, além de promover a inclusão da participação e a aprendizagem de estudantes com deficiência, ou seja, aqueles que possam apresentar algum transtorno, e também com habilidades de superdotação (BRASIL, 2010).

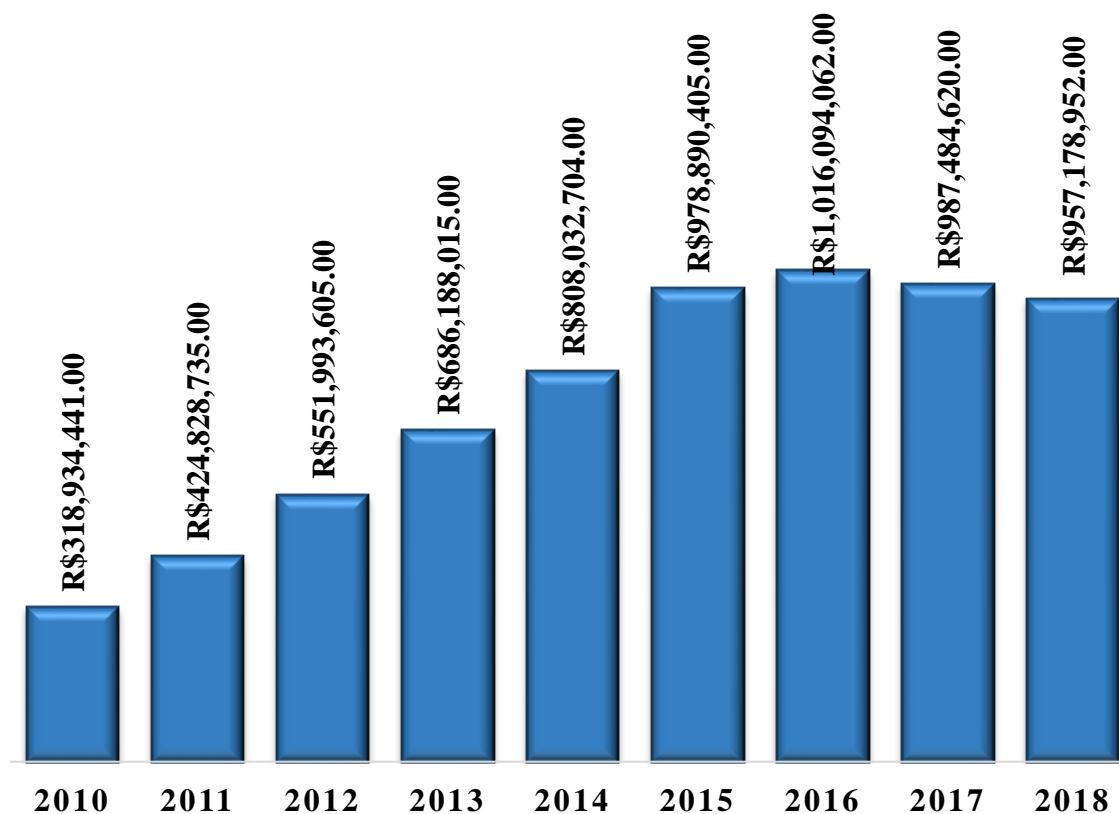
É importante destacar que a permanência estudantil promovida pelo compromisso social previsto no REUNI está vinculada ao PNAES, que criou condições para ampliar o acesso e a permanência na educação superior, com a contrapartida de aproveitar a estrutura física e os recursos humanos existentes nas Universidades Federais. Angelim e Boulossa (2014) ressaltam, também, que o REUNI, inicialmente, não foi tão bem recebido pela comunidade acadêmica, o que culminou em muitas manifestações de contestação, pois, além de ser um programa educacional, suscitava dúvidas se o princípio da democratização do acesso estaria aliado à justiça social.

O PNAES tem como premissa que a educação resolveria a questão da desigualdade social, focando as ações que efetivamente vão ao encontro das políticas sociais universais, representando assim um avanço ao reconhecer que há desigualdade nos estudantes de classes sociais mais baixas, e também a União poderia garantir verbas para a permanência na

universidade. Contudo, o programa apresentou suas fragilidades, pois, sendo um programa de governo, não se garante a continuidade. Deveria, portanto, ser uma política de Estado.

O Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), órgão vinculado à ANDIFES, atua na formulação de políticas e diretrizes que contemplem a Assistência Estudantil nas IFES desde 1987. Entretanto, faz-se necessário demonstrar os investimentos que o MEC faz nas IES. Os valores apresentados no gráfico 13 representam o montante repassado pelo Ministério da Educação às instituições públicas de Ensino Superior de 2010 até 2018, na ação orçamentária 4002 – Assistência ao Estudante do Ensino Superior, por meio do PNAES. Há o aumento gradativo dos valores, porém, nos anos de 2017 e 2018, há uma queda nos recursos dispendidos, em torno de 5,8%. Em contrapartida, as matrículas continuam em ascensão, ou seja, menos repasse por aluno. Consta-se que, após o *impeachment* da presidenta Dilma, houve redução de investimentos, com cortes maciços na Assistência Estudantil.

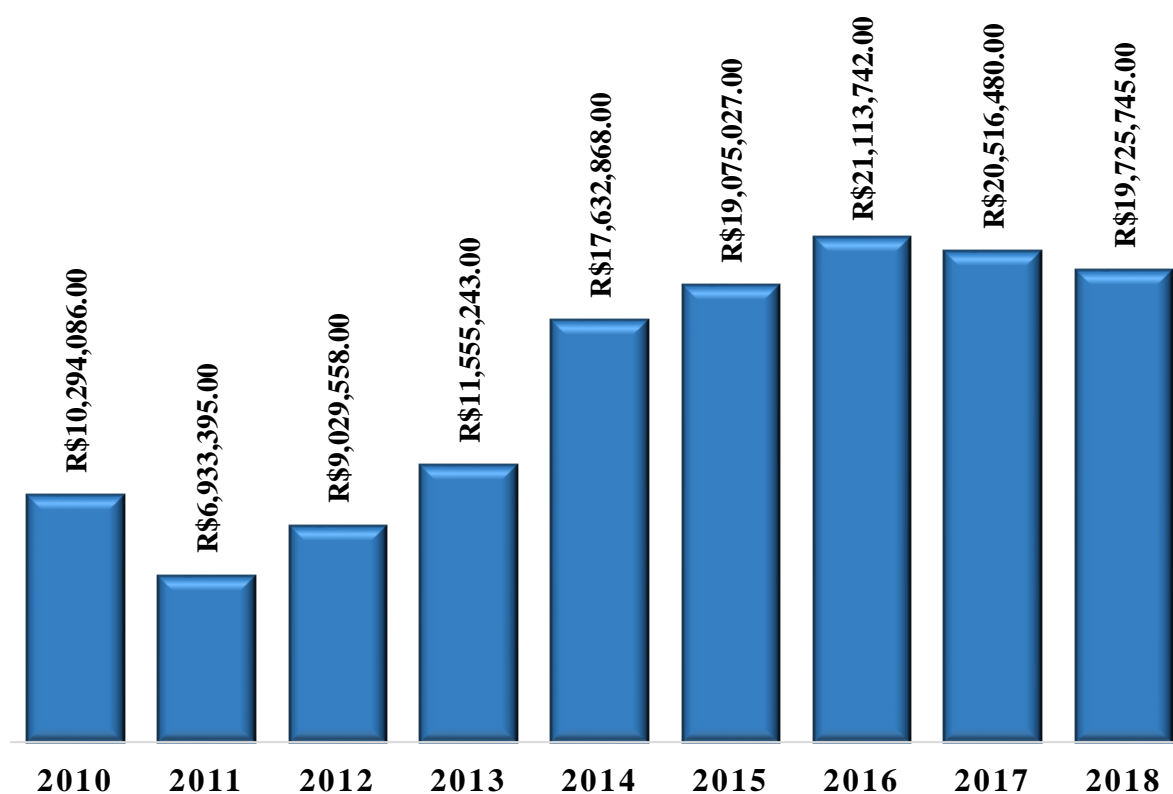
Gráfico 13 - Repasse pelo MEC na ação orçamentária 4002 - Assistência ao estudante do Ensino Superior às instituições públicas de Ensino Superior



Fonte: Portal da Transparência (BRASIL, 2019).

Assim como a expansão do Ensino Superior foi fortemente impulsionada pelo REUNI, e a UTFPR foi uma instituição a adotá-lo, com o passar dos anos, o governo federal percebeu que a questão da expansão de vagas sempre foi muito importante, porém, era necessário dar condições para que alunos de baixa renda permanecessem na universidade. A Assistência Estudantil foi executada por meio da criação de várias políticas de permanência; dentre elas, destaca-se o Programa de Auxílio Estudantil, dentre outros que são comentados mais adiante.

Gráfico 14 - Repasse pelo MEC na ação orçamentária 4002 – Assistência ao estudante do Ensino Superior à UTFPR



Fonte: Portal da Transparência (BRASIL, 2019).

Ao confrontar os valores repassados pelo MEC para a UTFPR no Gráfico 14 com os valores repassados a todas as instituições de ensino superior, nota-se que os valores ficaram bem parecidos, ou seja, tiveram o mesmo crescimento e/ou aumento a partir do ano de 2012 até o ano de 2016, e que, nos anos de 2017 e 2018, há a mesma queda em ambas as situações, com diminuição de repasses e cortes realizados pelo MEC. Contudo, as matrículas cresceram gradativamente, sem queda, situação muito positiva indiscutivelmente, mas gerou uma grande

quantidade de alunos sem apoio financeiro que poderiam ter sido atendidos pelo programa do auxílio estudantil institucional. Ressalta-se que, em 2010, ano em que o governo implementou o SiSU, as instituições passaram a utilizar a nota do ENEM em substituição ao vestibular, e, atualmente, cerca de 97% das universidades federais adotam o SiSU, reservando toda ou parte de suas vagas nos processos de ingresso.

Ao discutir sobre o processo SiSU, é importante destacar que o candidato, ao se inscrever nesse programa, opta por concorrer a uma vaga em instituições por todo o país. Ou seja, opta por cursos e matrículas localizados em cidades e/ou estados de todas as regiões brasileiras, ocasionando uma maior mobilidade, nunca vista neste país.

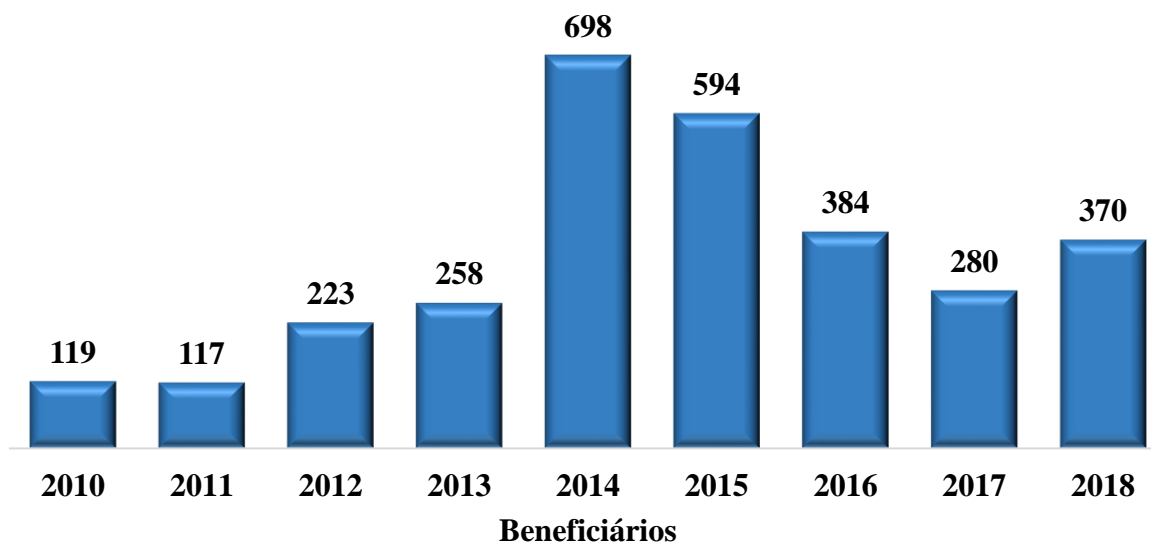
Contudo, para essa mobilidade, fez-se necessária uma demanda por programas de assistência estudantil, visto que, muitos discentes não possuem condições socioeconômicas para gastos com moradia, transporte, material escolar, assim como problemas relacionados com saúde mental, que se justificam pela distância de suas famílias, e também conviver com pessoas de outras culturas e outras realidades socioculturais.

Como já citado no Gráfico 13, no que tange ao financiamento do PNAES, de 2010 a 2018, houve um aumento considerável no investimento em assistência ao estudante da graduação. O valor repassado às IFES passou de R\$ 318.934.441,00 para R\$ 958.178.952,00, representando um crescimento de 300,44%. Esse crescimento no investimento reflete também a defasagem dos anos anteriores e a não existência de uma política que garantisse recursos para o setor, além da expansão e interiorização das IFES proporcionadas pelo REUNI, que envolveu, em alguns casos, investimentos para a construção de moradias e restaurantes universitários.

O NUAPE, setor responsável pelo Programa de Auxílio Estudantil da UTFPR, que tem a finalidade de apoiar o discente para a sua permanência na instituição, busca reduzir os índices de evasão e de retenção decorrentes de dificuldades de ordem socioeconômica. É realizado, também, o acompanhamento psicopedagógico de todos os alunos selecionados pelo programa, visto que o desempenho é condição para a permanência no programa.

As bolsas do Programa de Auxílio Estudantil da UTFPR são pagas durante dez meses no ano e são destinadas ao estudante regular dos cursos presenciais da UTFPR que possuam renda familiar per capita não excedente a 1,5 (um e meio) salários mínimos nacionais. A Reitoria estabelece o número de Bolsas Permanência para cada câmpus em cada semestre letivo, considerando os recursos orçamentários disponíveis e o número de estudantes matriculados nos cursos regulares da UTFPR.

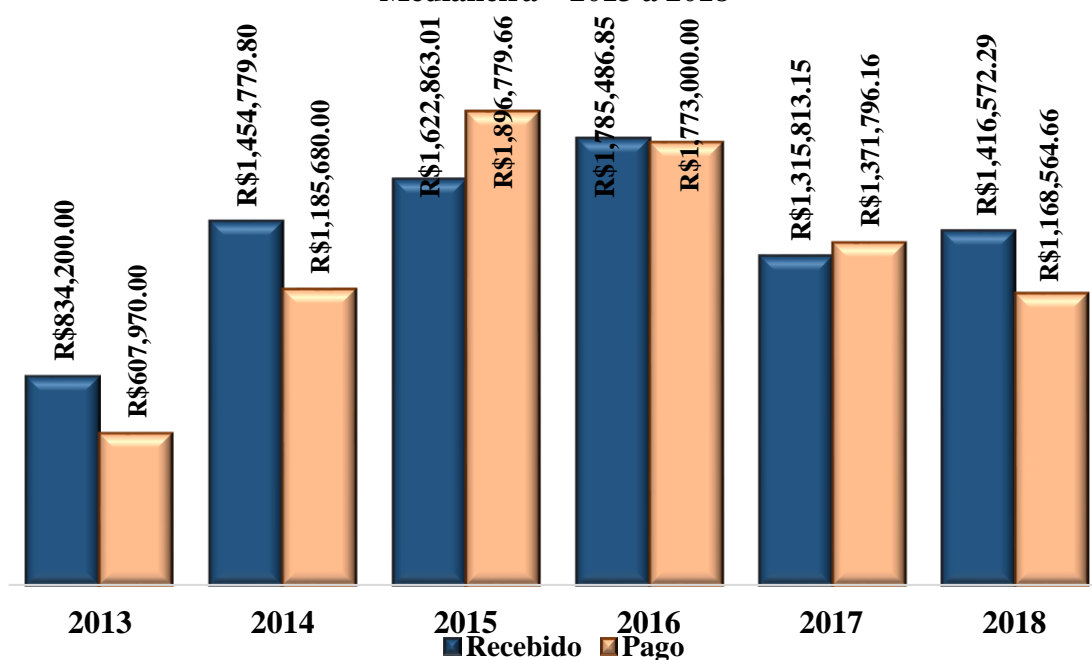
Gráfico 15 - Alunos beneficiados pelo Auxílio Estudantil – 2010 a 2018



Fonte: UTFPR (2019).

No gráfico 15, demonstra-se o quantitativo de alunos que receberam o auxílio estudantil desde o ano de 2010 até o ano de 2018. Foi a partir do ano de 2010 que iniciou, na UTFPR, o Programa do Auxílio Estudantil, constatando-se uma crescente evolução a partir desse mesmo ano, atingindo o auge em 2014, e após, uma queda substancial de 53% em 2018. Essa queda foi constatada pelos cortes no investimento do auxílio estudantil.

Gráfico 16 - Valores recebidos e pagos do Auxílio Estudantil UTFPR – Câmpus Medianeira – 2013 a 2018



Fonte: UTFPR (2019).

No Gráfico 16, são apresentados os valores que foram pagos aos acadêmicos, a título de Auxílio Estudantil, no período de 2013 a 2018. Nas colunas azuis, estão os valores que foram empenhados para esse fim, porém nem tudo foi gasto. Ou seja, nas colunas em rosa estão os valores realmente pagos e aplicados no Auxílio Estudantil. É importante ter conhecimento e que, quando os valores gastos forem menores que os recebidos, estes podem ser utilizados no ano seguinte, como exercício anterior. Também é possível perceber que, quando os valores da coluna rosa forem maiores que a coluna azul, essa diferença é paga com valores próprios da universidade, pois a fonte de renda para o Auxílio Estudantil é o PNAES.

Corroborando a afirmação da queda de investimento na Assistência Estudantil, Machado (2017) explica que os recursos, até o ano de 2015, para a ação 4002 do MEC foram sempre crescentes, que se explica também pela implementação do REUNI e pela consolidação da própria Assistência Estudantil na IFES. Antes da implementação do PNAES, as próprias instituições arrecadavam recursos na ação 4002 de Assistência Estudantil, e essa quantia arrecadada era muito pequena. A partir de 2007, o valor destinado à IFES pelo MEC foi cerca de R\$ 90,5 milhões para essa política, e em 2008, passou para mais R\$ 300 milhões.

4.1.2 Atendimento Pedagógico

O acompanhamento pedagógico possibilita aos acadêmicos contribuir para o melhor rendimento em suas atividades acadêmicas, corroborando seu desempenho positivo para enfrentar dificuldades que existem no rendimento nas disciplinas. Historicamente, conhece-se que as disciplinas de exatas são as que possuem reprovação ou retenção.

O NUAPE possui uma equipe multidisciplinar, que realiza atendimentos individualizados e em grupo aos estudantes. Os atendimentos visam a acompanhar pedagogicamente o rendimento e o desempenho acadêmico, principalmente daqueles que necessitam uma adaptação ao ambiente escolar, como acolhimento tanto na instituição como na cidade, pois muitos são oriundos de outros estados e localidades.

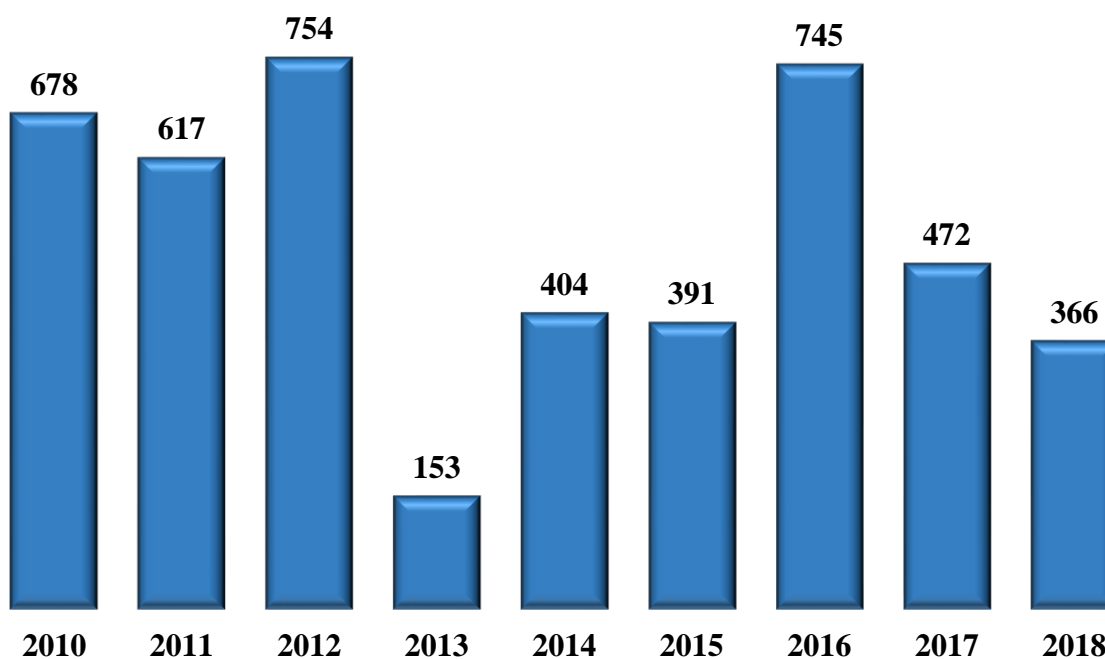
O acompanhamento do rendimento de acadêmico com deficiência é realizado por meio de acompanhamento das médias parciais dos acadêmicos pelo Sistema Acadêmico, e por e-mails de acompanhamento enviados pelos docentes ao Departamento de Educação e em reuniões para análise de caso específico de acadêmico com deficiência, quando necessário.

Também há acompanhamento pedagógico de estudantes com dificuldades de aprendizagem. Assim, os estudantes são atendidos e acompanhados conforme suas necessidades/dificuldades. O trabalho se realiza por meio de atendimento/acompanhamento individual, quando necessário, Projeto Dicas e técnicas de estudo, orientações aos acadêmicos sobre questões regulamentares da universidade e conforme dificuldades apresentadas, atendimento aos calouros na matrícula.

Com a intenção de orientar os estudantes na escolha da carreira profissional iniciada pela opção do curso a frequentar, a UTFPR promove, anualmente, a Feira de Profissões e Exposição Tecnológica (ExpoUT), que ocorre simultaneamente em todos os câmpus.

No Gráfico 17, observa-se a quantidade de alunos atendidos pela equipe pedagógica, formada por apenas 2 profissionais.

Gráfico 17 - Quantidade de acadêmicos com atendimento pedagógico – 2010 a 2018

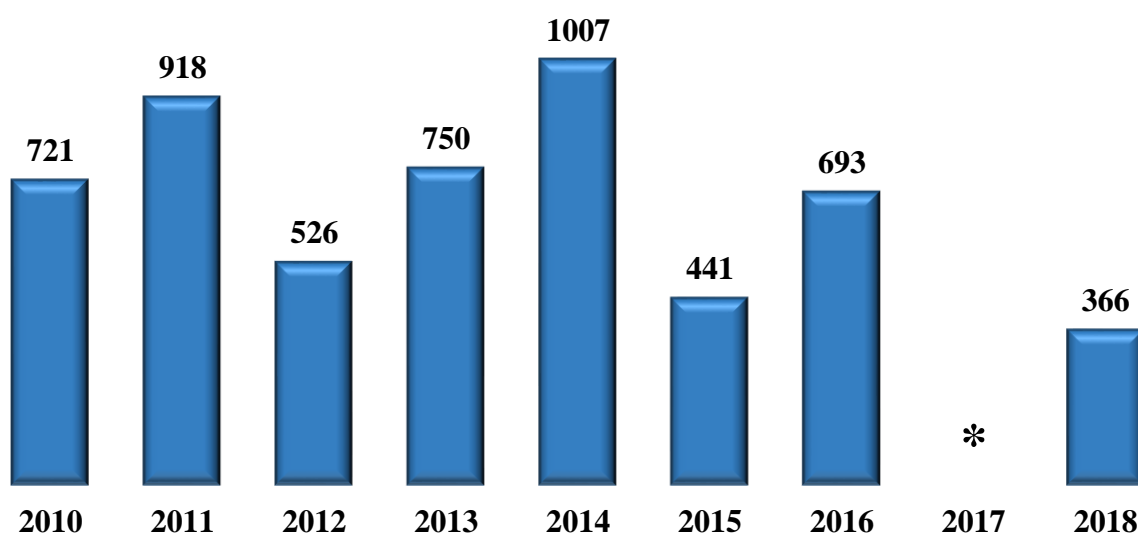


Fonte: UTFPR (2019).

4.1.3 Atendimento Psicológico

O atendimento psicológico proporcionado pela instituição no âmbito educacional aos acadêmicos, quando necessário, é realizado por acompanhamento, em sua maioria, individualmente, mas também há atendimento em grupo. Possui o propósito de acolher e orientar os acadêmicos e, se houver necessidade, realizar o encaminhamento a serviços da rede de atendimento na rede municipal de saúde. No Gráfico 18, verifica-se a quantidade de acadêmicos atendidos na UTFPR – Câmpus Medianeira no período de 2010 a 2018. Cabe salientar que, no ano de 2017, não havia psicóloga, pois ela aposentou-se, mas logo se contratou outra; o atendimento é realizado por apenas uma profissional.

Gráfico 18 - Quantidade de acadêmicos com atendimento psicológico – 2010 a 2018



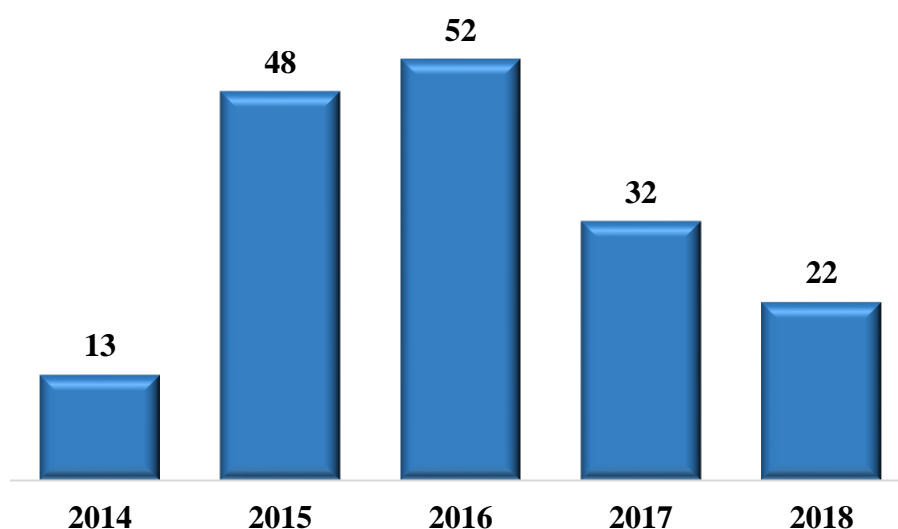
Fonte: UTFPR (2019).

4.1.4 Programa Bolsa MEC

O Programa Bolsa Permanência do MEC é um programa de âmbito nacional, instituído em 2013, e tem a finalidade de minimizar as desigualdades sociais e étnico-raciais. O programa prevê uma ajuda financeira no valor de R\$ 400,00, atendendo a alunos de cursos que possuem carga horária média ou superior a cinco horas diárias e renda per capita não superior a um

salário mínimo e meio. Étnico-racial, também, porque atende os alunos quilombolas e indígenas, mas não se aplicam os pré-requisitos. Conforme o Gráfico 19, alguns alunos se beneficiam na UTFPR, o que facilita a permanência estudantil. Cabe salientar que, a partir do ano de 2017, houve uma queda significativa, pois, a concessão de novas bolsas foi suspensa.

Gráfico 19 - Quantidade de acadêmicos beneficiados com a Bolsa MEC – 2014 a 2018

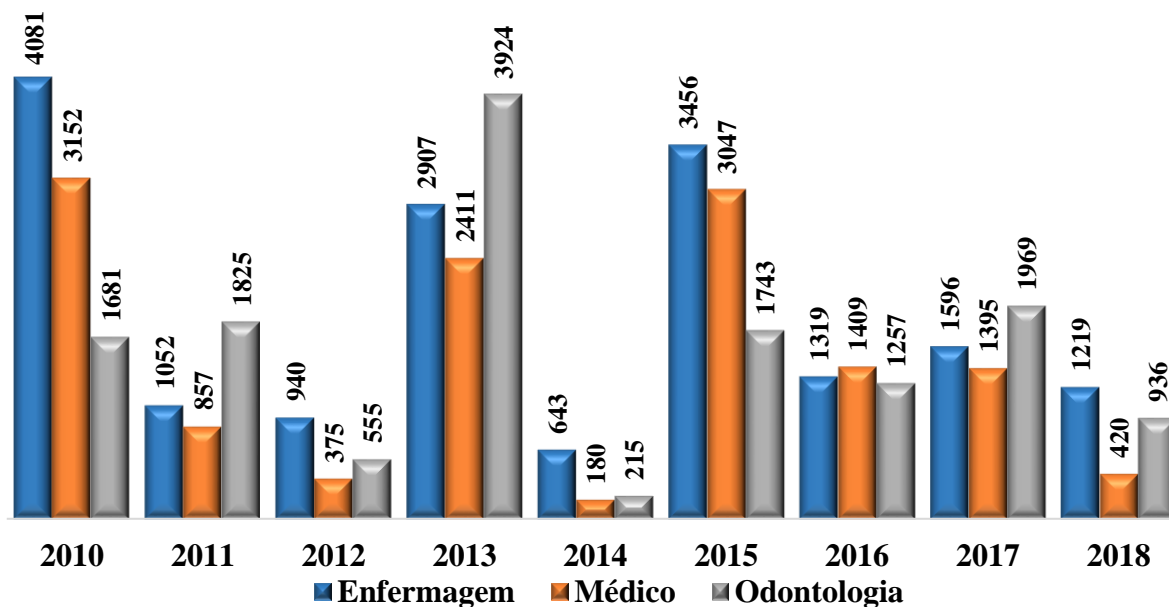


Fonte: UTFPR (2019).

4.1.5 Atendimentos na Enfermagem, Odontologia e Ambulatório médico

A universidade disponibiliza atendimento médico, odontológico e de enfermagem para os alunos regularmente matriculados. No Gráfico 20, constam os atendimentos por ano e especialidade. No ano de 2012, houve a greve das universidades federais, que durou mais de 100 dias, e no ano de 2014, alguns profissionais da Saúde se afastaram para qualificação. A partir de 2016, houve uma queda significativa, principalmente no atendimento odontológico, pois demanda recursos e estes foram cortados.

Gráfico 20 - Quantidade de acadêmicos com atendimento de enfermagem, médico e odontológico – 2010 a 2018



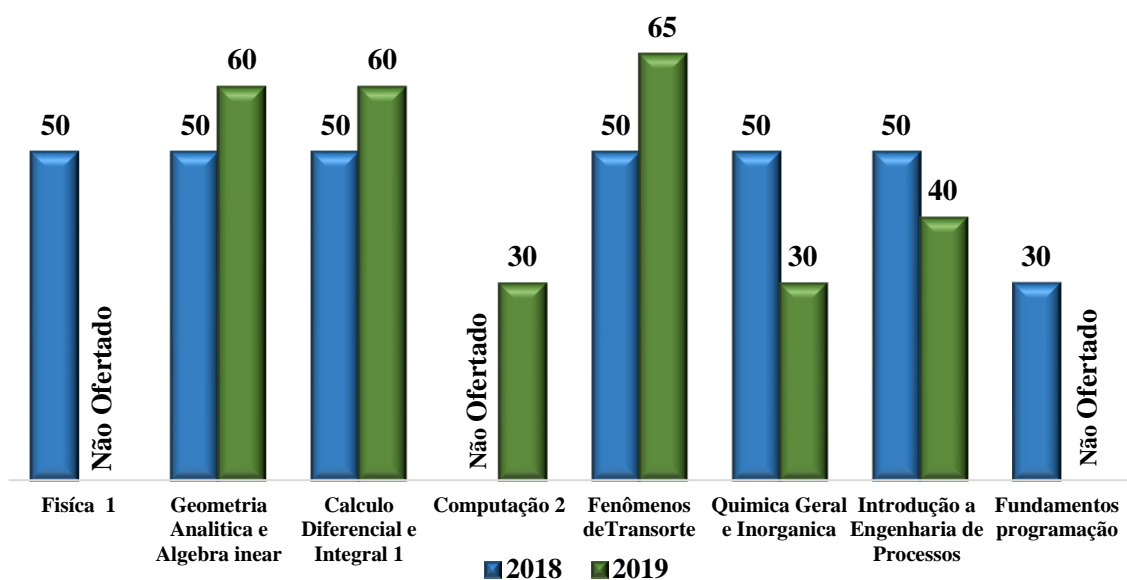
Fonte: UTFPR (2019).

4.1.6 Turmas Especiais Intensivas – disciplinas de verão

Nos cursos de exatas, mais precisamente nas engenharias, em disciplinas com muitos cálculos, o índice de retenção é bastante elevado, criando, assim, um bolsão. Consequentemente, há um índice de evasão alto também. O que a instituição propõe é ofertar essas disciplinas em períodos de férias, em aulas concentradas. A partir de 2018, ofertaram-se, portanto, essas disciplinas. A oferta de turmas de férias, no período de recesso acadêmico, tem como público-alvo o estudante regularmente matriculado e este poderá cursar somente uma única disciplina ofertada, pois são aulas concentradas em um mês. Ou seja, o conteúdo ministrado em um semestre deverá ser ministrado em apenas um mês. As aulas são presenciais e diárias, podendo dispor do apoio de aluno-monitor em horários específicos, conforme disponibilidade, para auxiliar os estudantes matriculados. Esse projeto foi idealizado para ajudar a diminuir a retenção em disciplinas de exatas, cujo problema se intensifica a cada ano, gerando evasão.

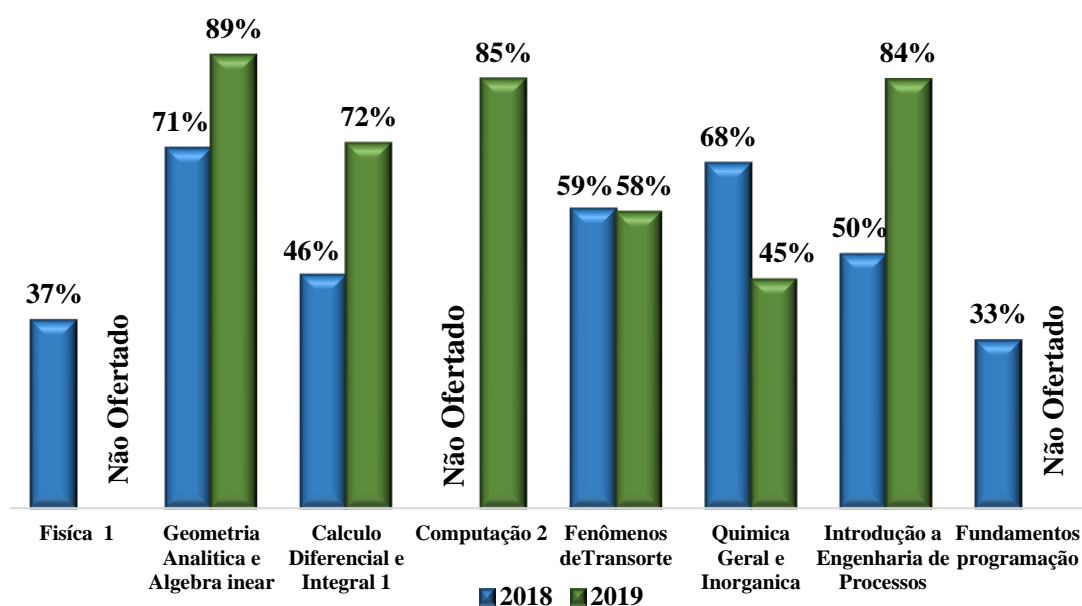
Seguem abaixo os gráficos nos quais constam as vagas ofertadas (Gráfico 21) e o percentual de aprovação nas disciplinas ofertadas (Gráfico 22) nos anos de 2018 e 2019.

Gráfico 21 - Vagas ofertadas em turmas de verão UTFPR – Câmpus Medianeira



Fonte: UTFPR (2019).

Gráfico 22 - Aprovação nas disciplinas ofertadas em turmas de verão UTFPR – Câmpus Medianeira



Fonte: UTFPR (2019).

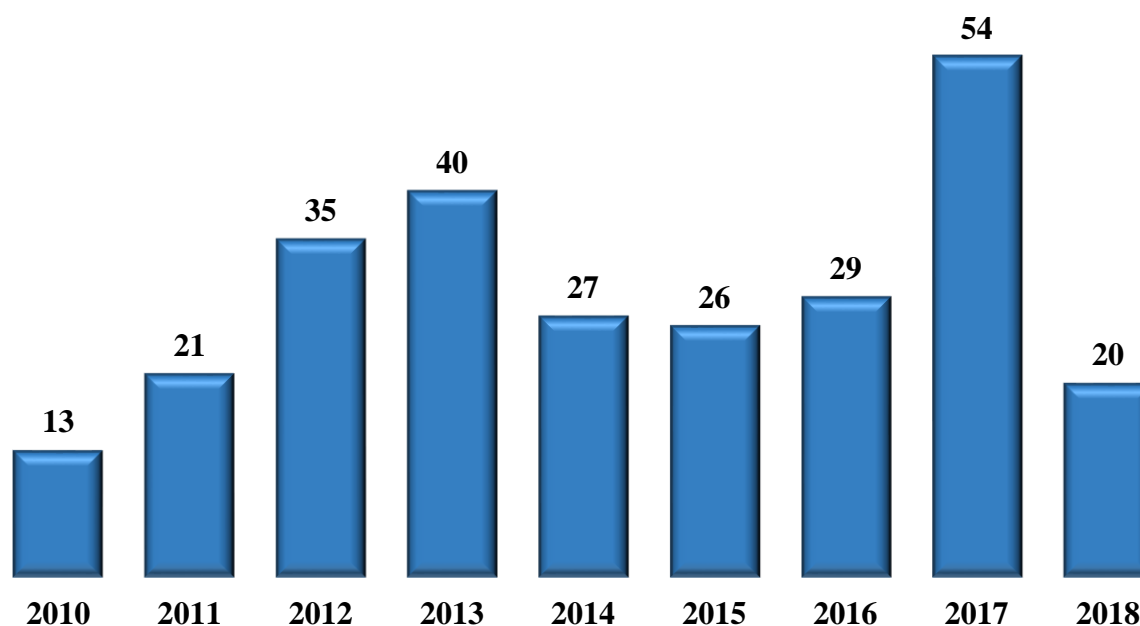
4.1.7 Programa de Monitoria

O Programa de Monitoria constitui uma estratégia institucional para a melhoria do processo ensino-aprendizagem de graduação, instituído pela Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Pós-Graduação (COEPP) nº 15/2009. Conforme art. 4º da Resolução nº 15, de 13 de março de 2009, os objetivos desse programa são:

Art. 4º – Os objetivos do Programa de Monitoria da UTFPR são: I. despertar no estudante o interesse pelo ensino e oportunizar a sua participação na vida universitária em situações extracurriculares e que o conduzam à plena formação científica, técnica, cidadã e humanitária;
 II. prestar o suporte ao corpo docente no desenvolvimento das práticas pedagógicas, no desenvolvimento de novas metodologias de ensino e na produção de material de apoio que aprimorem o processo ensino-aprendizagem; e
 III. prestar o apoio ao aprendizado do estudante que apresente maior grau de dificuldade em disciplinas/unidades curriculares e/ou conteúdo (UTFPR, 2009).

O gráfico 23 apresenta a distribuição de bolsas de monitores a partir do ano de 2010 a 2018, considerando um período de 10 meses, no valor de R\$ 400,00/bolsa. Consta-se uma queda muito brusca a partir do ano de 2018.

Gráfico 23 - Alunos contemplados com bolsa monitoria na UTFPR – Câmpus Medianeira – 2010 a 2018

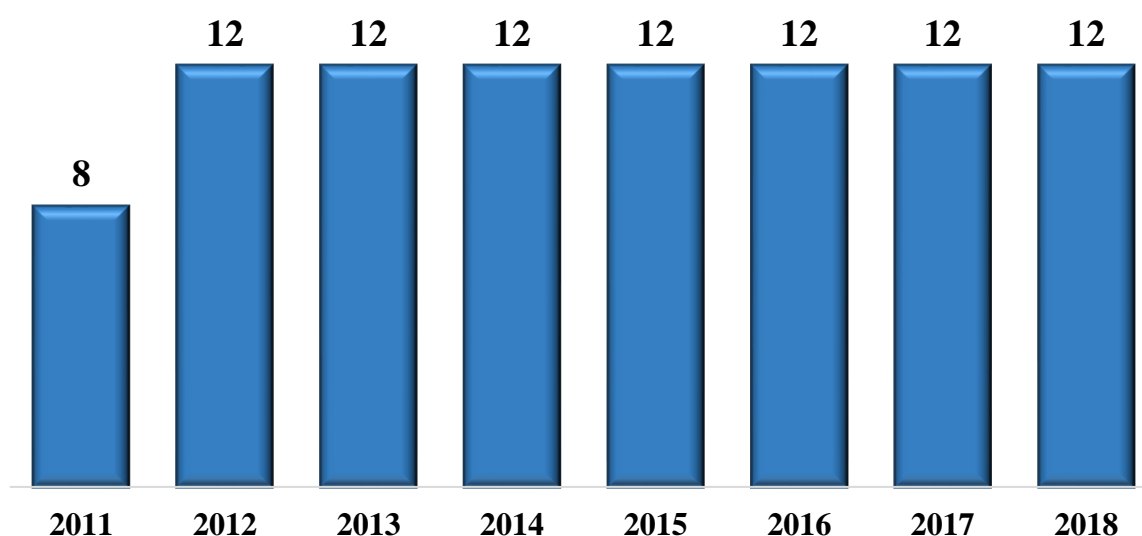


Fonte: UTFPR (2019).

4.1.8 Programa de Educação Tutorial

O PET busca propiciar aos alunos envolvidos aprendizagem na área de formação do curso escolhido, sob orientação de um professor tutor, sendo um programa de âmbito nacional. São atividades extracurriculares, que visam a garantir oportunidades de vivenciar experiências que não estão presentes na grade curricular, enriquecendo a formação profissional e contribuindo com a global, conseqüentemente, fortalecendo toda a formação acadêmica. O programa, além de ser vital para o aperfeiçoamento extracurricular na área de atuação do curso, propicia ao estudante uma bolsa mensal no valor de R\$ 400,00. O Gráfico 24 demonstra a quantidade de alunos bolsistas a partir de 2010 até o ano de 2018.

Gráfico 24 - Alunos contemplados com bolsa PET na UTFPR – Câmpus Medianeira – 2010 a 2018



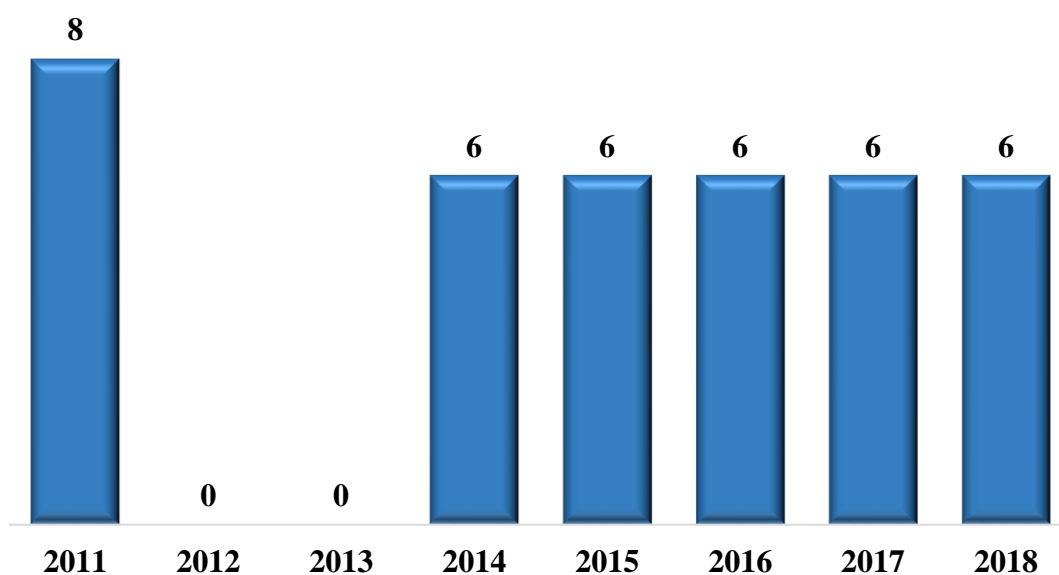
Fonte: UTFPR (2019).

4.1.9 Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi criado com a finalidade de valorizar o magistério e apoiar estudantes de licenciatura plena das instituições federais e estaduais de educação superior. Os alunos praticam o apoio pedagógico em ensino aprendizagem para desenvolver experimentos científicos, divulgação científica, elaboração de

feiras de ciências e suporte na mediação de softwares educacionais. O PIBID é um programa de âmbito nacional, e é mantido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que concede Bolsas no valor de R\$ 360,00 para os alunos. No Gráfico 25, são demonstradas a quantidade de bolsas distribuídas aos alunos.

Gráfico 25 - Alunos contemplados com bolsa PIBID na UTFPR – Câmpus Medianeira – 2010 a 2018



Fonte: UTFPR (2019).

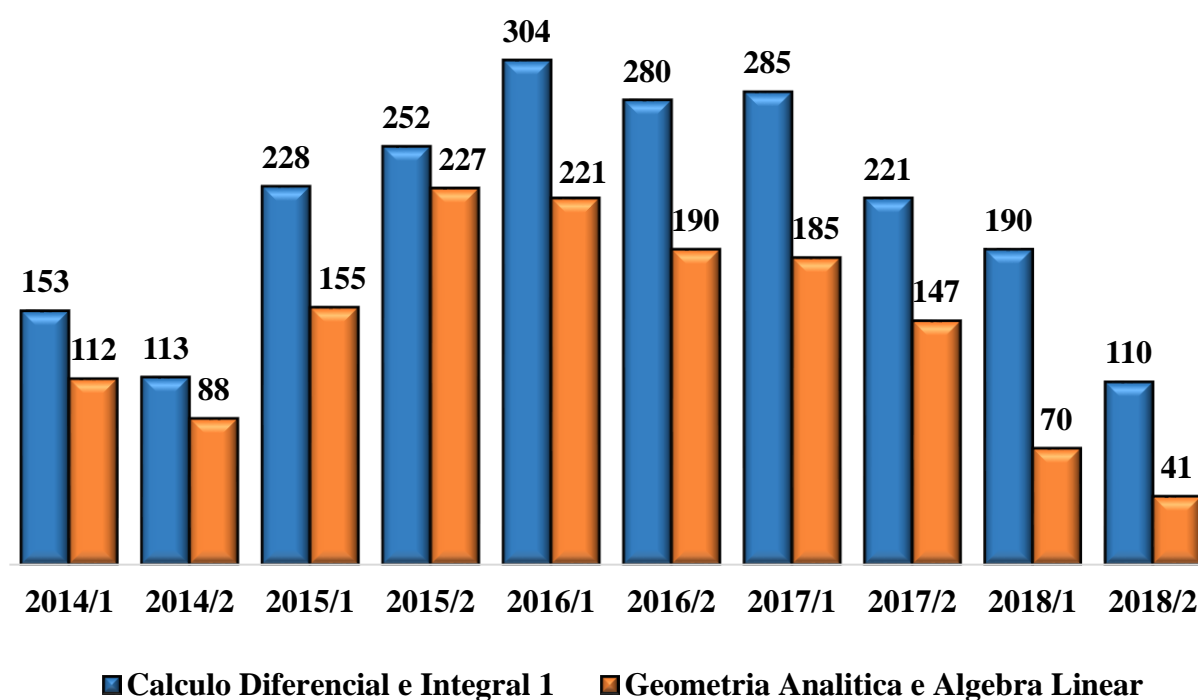
4.1.10 Projeto Matemática Educação à distância

Este projeto tem como objetivo a criação de um curso, em um Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA), usualmente denominado Ensino a Distância (EaD), o qual propicia aos alunos a oportunidade de realizarem as disciplinas de Cálculo Diferencial e Integral (CDI) 1 e Geometria Analítica e Álgebra Linear (GAAL) em seu tempo e ritmo, característica do ensino a distância, para os alunos que ainda não conseguiram aprovação nas disciplinas de matemática quando cursadas presencialmente. A oferta das disciplinas de CDI 1 e GAAL iniciou no 1º semestre de 2014. Esse projeto é de suma importância, visto serem essas as disciplinas com o maior problema da evasão e de retenção. O desenvolvimento do projeto conta com professores tutores e monitores. No Gráfico 26, é possível observar a quantidade de alunos selecionados para frequentarem as disciplinas de 2010 a 2018. Também é possível perceber a

redução drástica da oferta das disciplinas a partir de 2017, o que se deve à redução de docentes, pois muitos se aposentaram e não houve mais contratações.

É um projeto que conta com uma metodologia diferenciada, propiciando ao acadêmico maior liberdade de montagem de seu horário, porém exige maior comprometimento disciplinar em seu horário, diferentemente da disciplina presencial. Justamente pela metodologia apresentada, ainda há um alto índice de desistência e de reprovação.

Gráfico 26 - Alunos contemplados com vagas em disciplinas CDI e GAAL na UTFPR – Câmpus Medianeira – 2014 a 2018



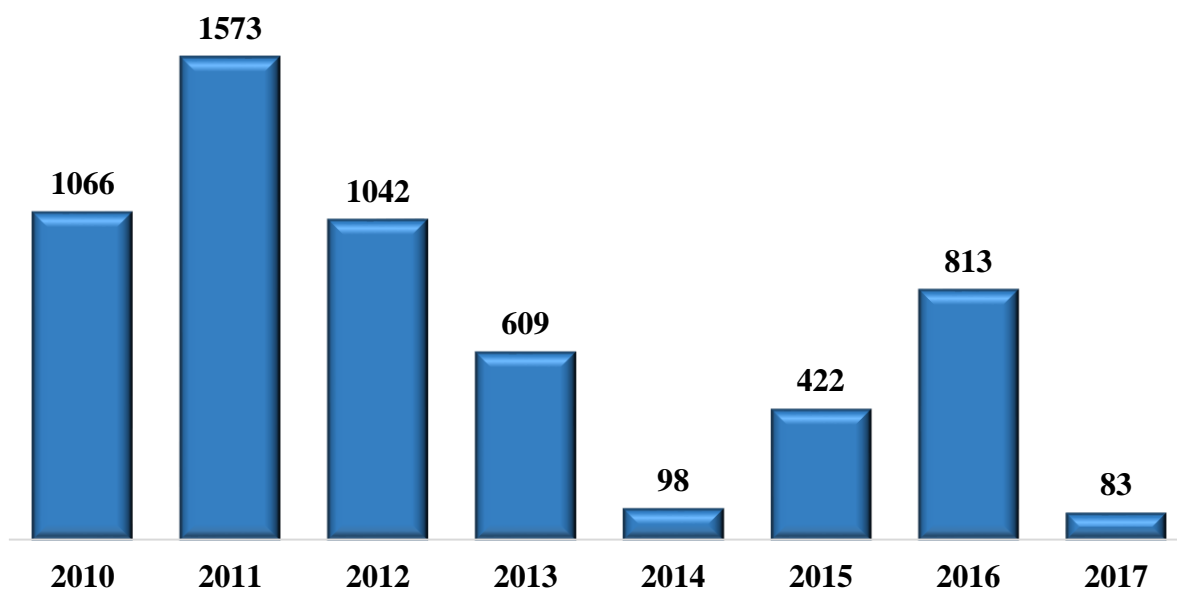
Fonte: UTFPR (2019).

4.1.11 Cursos de Qualificação Profissional

Com o objetivo de proporcionar formação complementar à comunidade estudantil, os cursos de qualificação profissional são ofertados em diferentes modalidades, como capacitação complementar. São cursos oferecidos pelo Departamento de Extensão da universidade, conjuntamente com a comunidade externa, da qual participam várias empresas. O interessante é a participação de muitos alunos sem custos para eles, e os conhecimentos os capacitam melhor

nos cursos das áreas escolhidas. O Gráfico 27 demonstra a quantidade de alunos que participaram, porém com quedas acentuadas a partir de 2014.

Gráfico 27 - Alunos contemplados com vagas em Cursos de Qualificação Profissional na UTFPR – Câmpus Medianeira – 2010 a 2017

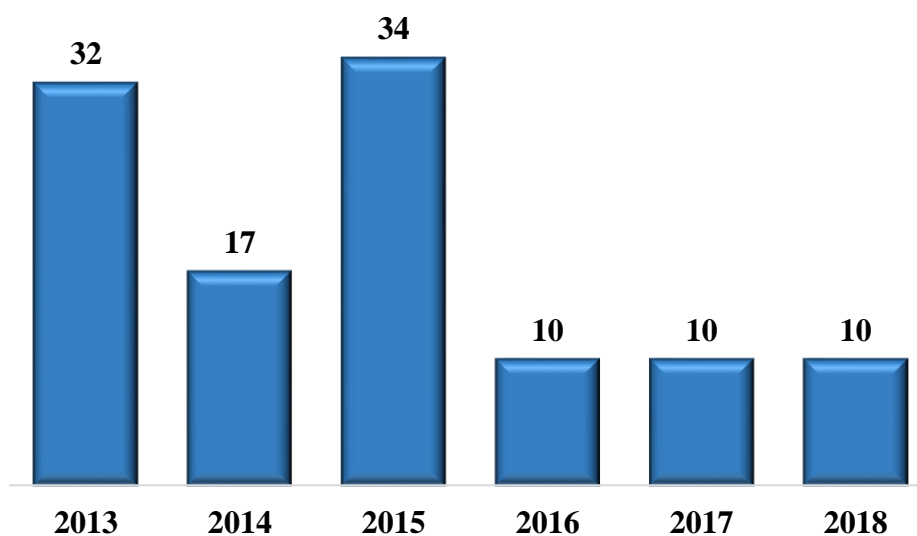


Fonte: UTFPR (2019).

4.1.12 Programa de Apoio à execução de Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC

É um programa de âmbito institucional, iniciado a partir de 2013, que objetiva apoiar atividades que contribuam para o fortalecimento dos cursos de graduação da UTFPR, nos seus mais diversos aspectos. O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) insere-se nesse contexto, pois, além de ser uma atividade curricular obrigatória para a integralização dos cursos, contribui significativamente para a formação dos alunos. Os recursos destinados ao Programa são oriundos do orçamento geral da UTFPR. Cabe salientar que o TCC é uma disciplina curricular obrigatória nos cursos de graduação da UTFPR, portanto, esse apoio em forma de ajuda de custo aos projetos desenvolvidos é uma contínua ação da PROGRAD. O valor dessa ajuda é de R\$ 1.000,00. O Gráfico 28 demonstra a quantidade de Bolsas ofertadas no período de 2013 a 2018.

Gráfico 28 - Alunos contemplados com Ajuda para TCC na UTFPR – Câmpus Medianeira – 2013 a 2018

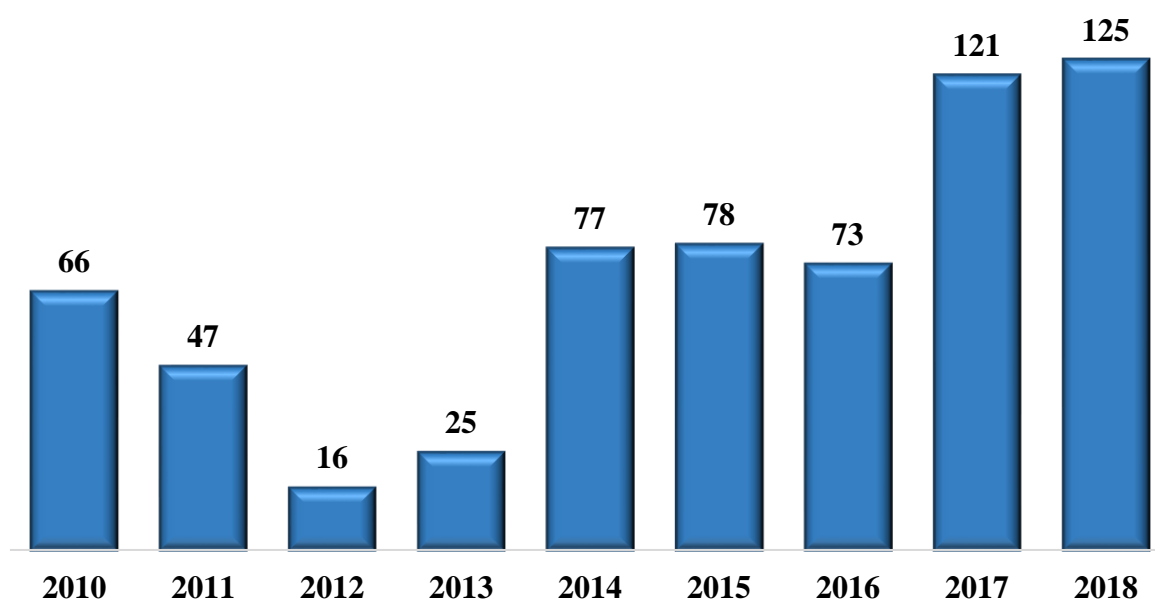


Fonte: UTFPR (2019).

4.1.13 Centro Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas

O Centro Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas (CALEM) tem o objetivo de possibilitar um aprendizado de línguas estrangeiras modernas aos alunos, visando a desenvolver as quatro habilidades necessárias à aquisição de línguas estrangeiras: leitura, compreensão auditiva, expressão oral e desempenho de escrita, além dos três elementos: gramática, vocabulário e pronúncia, em atividade complementar para o aluno. Esse programa é importantíssimo para obter o conhecimento de outra língua, visto ser imprescindível para a mobilidade estudantil internacional. No Gráfico 29, visualiza-se a quantidade de alunos contemplados com as vagas.

Gráfico 29 - Alunos contemplados com vagas do CALEM na UTFPR – Câmpus Medianeira – 2010 a 2018

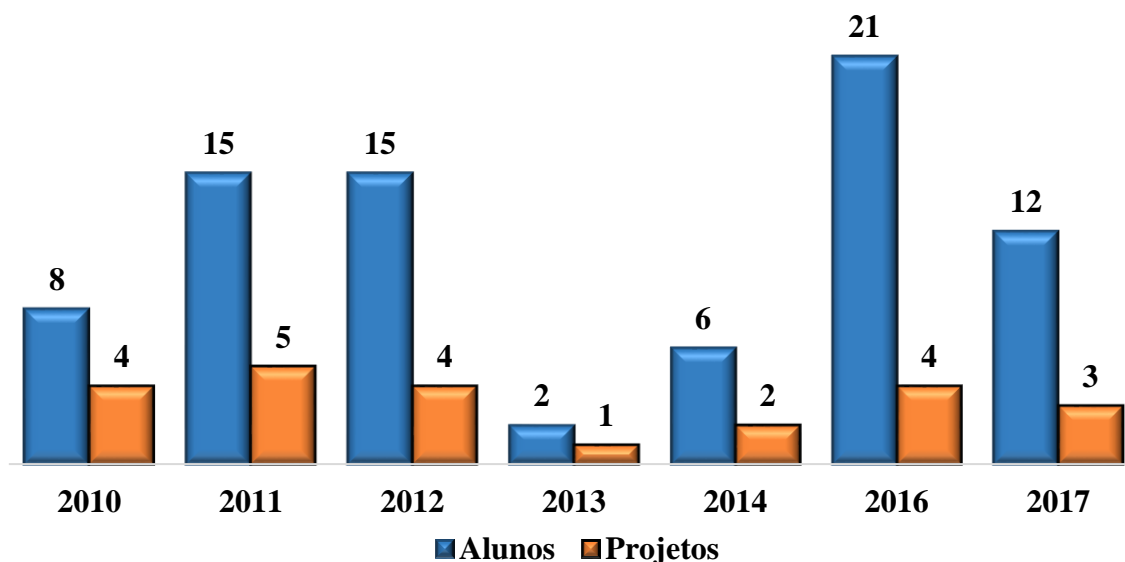


Fonte: UTFPR (2019).

4.1.14 Hotel Tecnológico

O Hotel Tecnológico (HT) da UTFPR faz parte do programa de Incubadoras de empresas na UTFPR. Possibilitou, desde a sua implantação, a inserção de mais de 120 empresas, com potencial para a inovação de projetos, perante o mercado ou organizações de incubadoras paranaenses. Os alunos participam com seus projetos pré-incubados, o que lhes facilita o incentivo ao empreendedorismo. No Gráfico 30, é possível avaliar a quantidade projetos e alunos envolvidos de 2010 a 2017.

Gráfico 30 - Alunos contemplados com vagas em projetos no Hotel Tecnológico na UTFPR – Câmpus Medianeira – 2010 a 2017

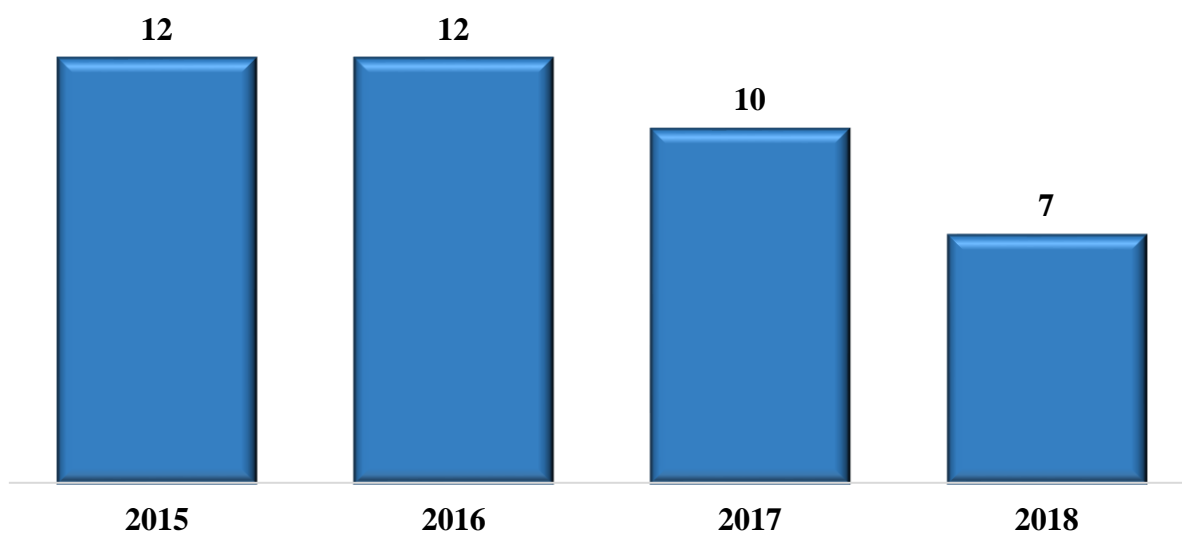


Fonte: UTFPR (2019).

4.1.15 Programa de Bolsas de Extensão e Inovação

O objetivo do programa é proporcionar ao aluno bolsista, orientado por um docente, a oportunidade de repassar seus conhecimentos e prestar serviços à comunidade, contribuindo para a formação e a inserção de estudantes em atividades de extensão, bem como com a aprendizagem e a aplicação de técnicas e métodos de pesquisa tecnológica, além de estimular o desenvolvimento de soluções inovadoras, a partir de demandas específicas da comunidade. As bolsas são concedidas pela UTFPR, tendo, em muitas oportunidades, parceiros como a Fundação Araucária e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). No Gráfico 31, observa-se a quantidade de bolsas contempladas, e novamente a partir do ano de 2017, inicia uma queda.

Gráfico 31 - Alunos contemplados com Bolsas de extensão e inovação na UTFPR – Câmpus Medianeira – 2015 a 2018

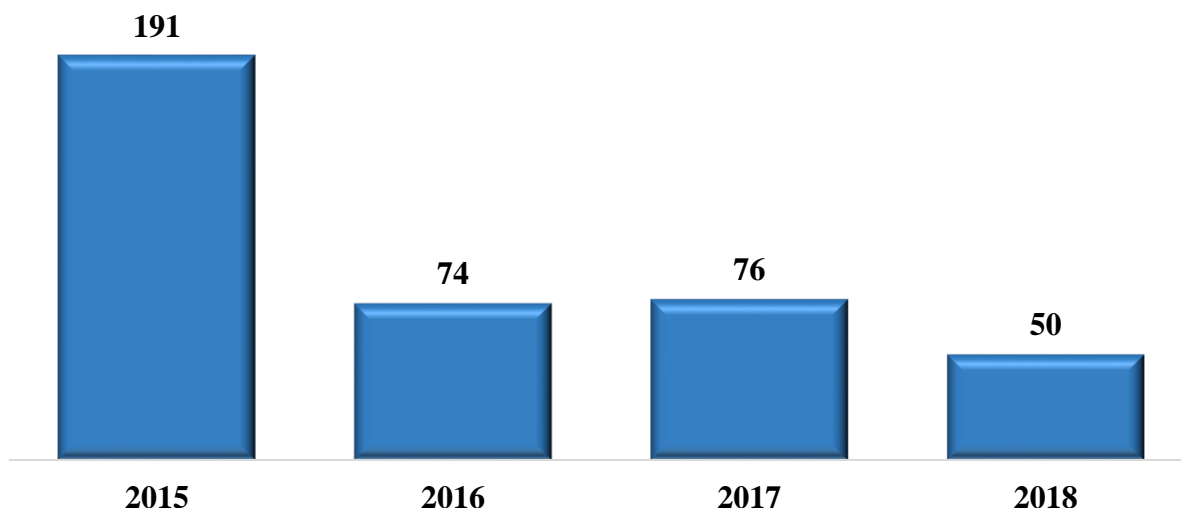


Fonte: UTFPR (2019).

4.1.16 Programa Idioma Sem Fronteiras

O Programa Idiomas sem Fronteiras é de âmbito nacional: participam professores bolsistas e alunos assistentes. Além do curso de inglês presencial, tem o curso de francês on-line, e também são realizados os testes Test of English as a Foreign Language (TOEFL). No Gráfico 32, é apresentada a quantidade de alunos que realizaram o exame de 2015 a 2018. Esse teste é importante para os intercâmbios internacionais e para a qualificação do aluno.

**Gráfico 32 - Alunos contemplados com vagas para aluno no TOEFL na UTFPR –
Câmpus Medianeira – 2015 a 2018**

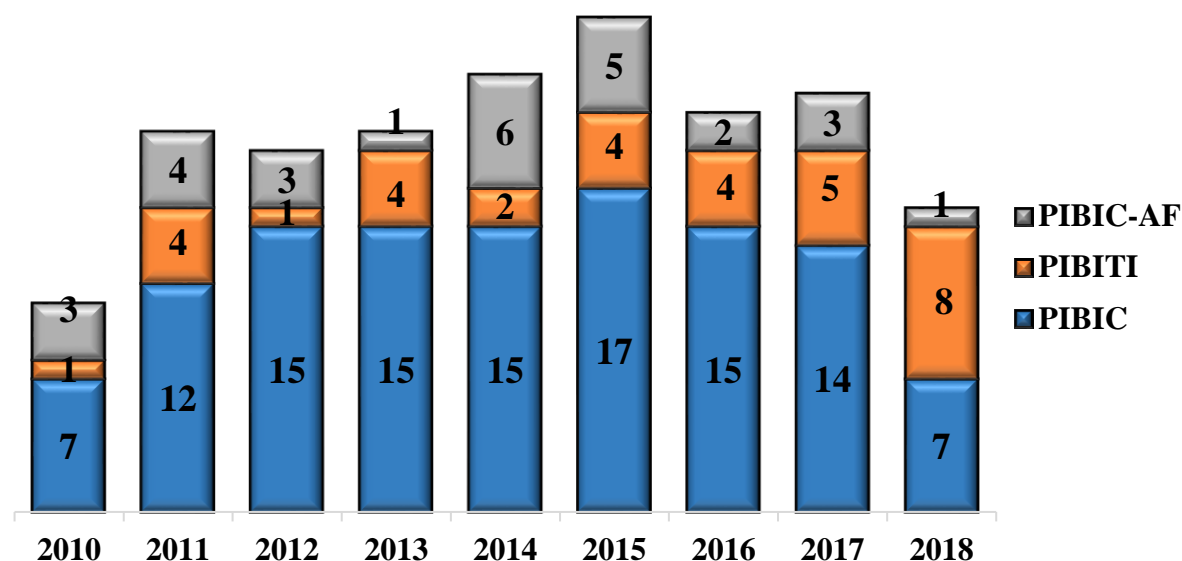


Fonte: UTFPR (2019).

4.1.17 Programa Institucional de Iniciação Científica (PIBIC), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Tecnológica e Inovação (PIBITI) e Programa de Apoio a Ações Afirmitivas para Inclusão Social em Atividades de Pesquisa (PIBIC-AF)

O PIBIC é um programa apoiado pelo CNPq, pela Fundação Araucária e pela UTFPR, com a concessão de bolsas. O objetivo desse programa é despertar a vocação científica dos alunos e prepará-los para ingressar na pós-graduação. O PIBITI é um programa que tem por base instigar o bolsista, a aprendizagem de técnicas e métodos de pesquisa tecnológica, com um orientador pesquisador qualificado. O PIBIC-AF é destinado a alunos que ingressaram na UTFPR pelo sistema de cotas institucionais oriundos de escola pública, e oferece bolsas. As bolsas são divididas em 50% para Pesquisa e 50% para Extensão. O objetivo é propiciar a inclusão desses alunos em atividades nessas duas áreas, direcionadas a temas de interesse social. No Gráfico 33, encontram-se a quantificação de bolsas para os três programas de âmbito nacional no período de 2010 a 2018.

Gráfico 33 - Alunos contemplados com vagas PIBIC, PIBITI e PIBIC-AF na UTFPR – Câmpus Medianeira – 2010 a 2018

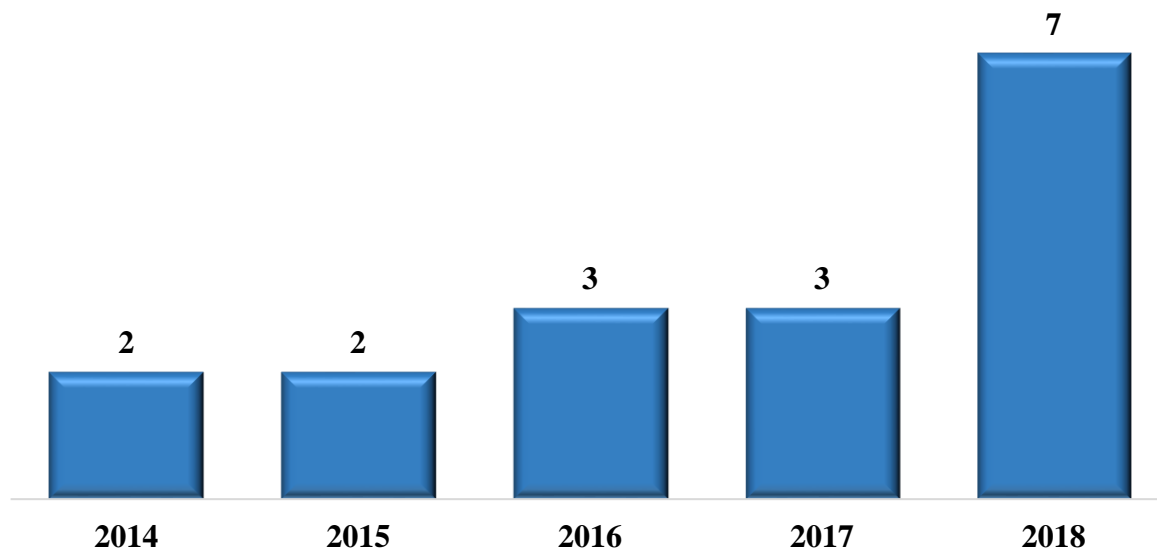


Fonte: UTFPR (2019).

4.1.18 Programa de Protagonismo Estudantil

O Programa de Protagonismo Estudantil é um programa de âmbito institucional e consiste em apoiar, com bolsas no valor de R\$ 400,00, no período de 10 meses, os estudantes da UTFPR que apresentarem projetos de práticas estudantis, com foco no desenvolvimento profissional, relacional, artístico, cultural, desportivo e pessoal dos discentes, em atendimento às demandas presentes no contexto acadêmico. Para cada proposta submetida ao edital correspondente, é necessário haver um servidor orientador, prioritariamente vinculado à área de Assuntos Estudantis no câmpus. Essa ação tem como objetivo estimular a criatividade do estudante, visto que este pode contribuir, como ator principal, em ações importantes nas quais está inserido pelo contexto social vivenciado. São bolsas no valor de R\$ 400,00, que o aluno recebe durante a vigência do projeto; em alguns anos letivos é semestral, e em outros, anual, conforme a disponibilização orçamentária. No Gráfico 34, são demonstradas a quantificação de bolsas a partir de 2014, ano em que foi criado esse programa.

Gráfico 34 - Alunos contemplados com Bolsas Protagonismo na UTFPR – Câmpus Medianeira – 2010 a 2018



Fonte: UTFPR (2019).

4.1.19 Programa Qualidade de Vida Estudantil

Este programa consiste em apoiar, com recursos da instituição, projetos elaborados por servidores técnicos administrativos ou docentes, que envolvam ações de aprimoramento na qualidade de vida do estudante da UTFPR. Para cada proposta submetida a esse edital, há um coordenador do programa, e é necessário que o coordenador responsável pelo projeto seja prioritariamente vinculado ao NUAPE. O Programa teve seu início em 2015, e a cada câmpus é liberado, por edital, em torno de R\$ 20.000,00, para atividades que envolvam a qualidade de vida estudantil, em ações tais como saúde mental, saúde corporal, lazer, cultura.

4.1.20 Participação discente em eventos

A participação do estudante em eventos, sejam esses científicos, acadêmicos, esportivos ou culturais, contribui na sua formação por meio da divulgação de suas pesquisas e pelo

intercâmbio de experiências entre pesquisadores, acadêmicos e profissionais, viabilizando a assimilação de novos conhecimentos e de novos contatos. Dessa forma, o NUAPE promove, por meio de edital, a participação dos estudantes em eventos, possuindo recurso específico no seu orçamento para tal ação. Ou seja, os estudantes que quiserem apresentar trabalhos em eventos nacionais e internacionais solicitam a ajuda, que varia de 300,00 a 2.500,00.

4.1.21 Programa de Dupla Diplomação

O Programa de Dupla Diplomação da UTFPR incentiva os alunos à qualificação em instituições estrangeiras, parceiras da universidade, como forma de incentivar a mobilidade estudantil internacional. Destacam-se os convênios com os Institutos Politécnicos de Portugal e as Universidades Tecnológicas da França, e em alguns casos, os alunos ainda recebem ajuda de custo.

Neste capítulo, foram apresentadas as políticas públicas educacionais implementadas na UTFPR – Câmpus Medianeira, em sua maioria, programas, projetos e ações, que são realizados com o intuito do enfrentamento para evitar evasões e diminuir retenções. A Deliberação nº 34, de 17 de dezembro de 2018 do Conselho Universitário (COUNI) da UTFPR aprovou a Política de Assuntos Estudantis para a regulamentação dessas políticas, quer seja de âmbito nacional ou institucional, que corroboram essas ações de forma contínua. Sendo assim, foram definidos seus objetivos:

- I. contribuir para a permanência e êxito do estudante;
- II. oportunizar ao estudante os meios necessários ao desenvolvimento acadêmico, favorecendo a equidade de oportunidades no exercício das atividades de ensino, pesquisa e extensão;
- III. contribuir para a minimização dos efeitos das desigualdades sociais no contexto educacional;
- IV. contribuir para a qualidade de vida do estudante, buscando melhorar as condições sociais, culturais e de saúde;
- V. desenvolver e fomentar ações, em parceria com setores afins, que visem reduzir as taxas de evasão e retenção;

- VI. estimular a criatividade e a reflexão crítica, por meio da promoção de ações no âmbito cultural, esportivo, artístico, político, científico, de inovação e tecnologia;
- VII. implantar e fortalecer ações de acompanhamento dentro da perspectiva da Educação Inclusiva;
- VIII. propiciar ambiente humanizado para o desenvolvimento psicossocial do estudante, permitindo o comprometimento com determinados objetivos pessoais e profissionais, maior autoestima e satisfação; e
- IX. incentivar o fortalecimento das agremiações e representações estudantis.

Ao delinear os sobre o avanço da democratização do acesso aos cursos de graduação, percebemos que também se intensificou a heterogeneidade de alunos no ingresso às universidades públicas, havendo, de fato, uma massificação do Ensino Superior brasileiro. Porém, cada vez mais aceita alunos, mas dificulta a formação desses. Ao descrever a maioria e as mais relevantes políticas implementadas na UTFPR – Câmpus Medianeira, constata-se, sim, um investimento pesado em políticas sociais e políticas educacionais, mas isso não é o suficiente para reforçar a estruturação da permanência estudantil na instituição. Mas isso também gerou uma espécie de massificação do Ensino Superior brasileiro, o qual, cada vez mais, admite alunos e, cada vez menos, forma seus alunos.

O MEC, ao instaurar uma comissão, instituída pela Portaria nº 126/2012, para fins de analisar a expansão das universidades no período da vigência do REUNI, de 2003 a 2012, observou que o Programa reestruturou meios para ampliar o acesso à universidade, porém a permanência do estudante ainda carece de mais investimentos nas políticas públicas educacionais (BRASIL, 2012a).

Ao identificar os novos desafios, Dias (2013) explica que, com a expansão da educação superior, as instituições cada vez mais vêm se tornando espaço de inúmeras situações sociais, vivenciadas pelos alunos, o que denota a necessidade de que as universidades adotem a avaliação das políticas implementadas com a perspectiva de vivenciar melhor o contexto acadêmico e potencializar ações que definitivamente façam estimular o avanço dos alunos no contexto acadêmico.

Frente à toda a problemática que se direcionou neste estudo, esclarece-se que, ao apresentar as políticas, partiu-se de dois pressupostos: primeiro, que políticas públicas têm características dinâmicas, são adaptadas e/ou transformadas diante das necessidades de cada

momento histórico, e segundo, que, infelizmente, ainda não é possível abranger todos os estudantes, visto que muitas dessas políticas envolve o fator financeiro.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A adaptação do estudante ao ensino superior é resultado de uma série de elementos presentes nas vivências acadêmicas. Assim, segundo Freitas, Raposo e Almeida (2007) como o processo de adaptação envolve variáveis acadêmicas complexas, que afetam, de algum modo, o desenvolvimento dos estudantes no contexto universitário, aqueles que têm sucesso em seu desenvolvimento ao apresentar uma capacidade maior no enfrentamento das demandas acadêmicas têm grandes possibilidades de alcançar maior grau de satisfação diante das vivências relativas ao curso, e com possibilidades maiores de permanência.

No primeiro ano de ingresso na graduação, o aluno fica satisfeito com a escolha do curso, ou seja, com o ingresso em uma universidade, mas é fundamental que isso aconteça para facilitar a adaptação e a permanência na universidade. Segundo Oliveira (2015), nos 1º períodos dos cursos de Engenharia e de exatas, as disciplinas que concentram maior retenção e evasão – Cálculo Diferencial e Integral; Álgebra Linear e Geometria; Física; e Mecânica exigem maior base adquirida no Ensino Médio. Essa situação é muito comum na fase transição para a universidade, cuja adaptação demanda esforços e capacidade do aluno para administrar as dificuldades envolvendo problemas pedagógicos e socioeconômicos em sua permanência estudantil.

Nesse contexto, com a fundamentação teórica na qual foram agrupadas as principais ações acerca das vivências acadêmicas e os desafios da adaptação à universidade, e após delineamento do método adotado para a realização desta pesquisa, e considerando os objetivos propostos neste estudo, passa-se à apresentação e discussão dos resultados dos dados obtidos, os quais foram organizados estatisticamente, em forma de tabelas e gráficos. Findada a revisão de literatura, visando uma melhor compreensão, os resultados foram organizados, mas, primeiramente, faz-se necessária a compreensão da definição de evasão, retenção e conclusão na UTFPR, para, após, analisar o processo do Auxílio Estudantil, como interfere na permanência, e também avaliar como se deram os percentuais de efetiva permanência calculada no período de 2010 a 2018.

5.1 Evasão e retenção na UTFPR

Na UTFPR, são utilizados conceitos de evasão, retenção e conclusão, que foram definidos por uma comissão de análise dos índices de evasão e retenção nos cursos de graduação no âmbito da UTFPR. A evasão e a retenção são processos que apresentam natureza complexa e envolvem fatores com muitas características (culturais, sociais, institucionais e individuais). Com tamanha complexidade estrutural, a universidade, com seus 13 câmpus, buscou um diagnóstico a fim de minimizar os efeitos desses fenômenos. Para tanto definiu-se três conceitos de evasão:

- a) **evasão do curso:** matrícula finalizada sem êxito no curso;
- b) **evasão do câmpus:** matrícula finalizada sem êxito no curso e sem vínculo com o câmpus;
- c) **evasão da UTFPR:** matrícula finalizada sem êxito e sem vínculo com a Instituição.

A evasão anual da UTFPR é analisada pelos dados do 1º semestre do ano seguinte ao da análise. Na instituição, foram definidos os conceitos de retenção total e retenção parcial, os quais podem ser avaliados no âmbito da UTFPR. A Retenção Total é a taxa de estudantes vinculados à instituição que ultrapassaram o tempo de integralização do curso, definido pelo projeto pedagógico do curso, e não obtiveram conclusão. Ou seja, é o índice que indica a quantidade de estudantes que já deveriam estar formados no semestre em análise.

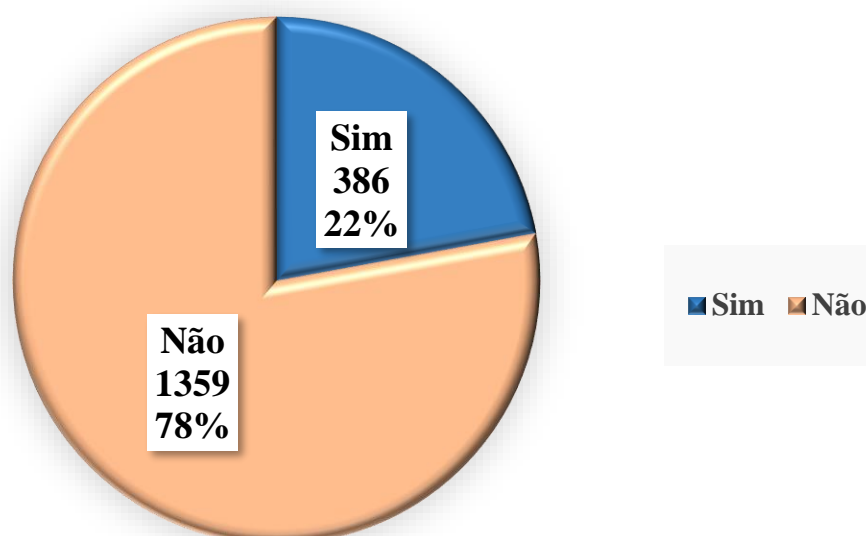
A Retenção Parcial é a taxa de estudantes vinculados à UTFPR desperiodizados. Estudantes desperiodizados são os acadêmicos que cursaram um número de semestres maior que o período atual do aluno, período definido pelo Regulamento da Organização Didático-Pedagógica dos Cursos de Graduação da UTFPR. O sistema acadêmico calcula os índices de evasões instantaneamente, quantificando alunos ingressantes, regulares e concluintes.

A evasão do curso tem o intuito de verificar o percentual de acadêmicos que abandonaram seus cursos, semestralmente ou anualmente. A evasão do câmpus é avaliada observando a quantidade de acadêmicos que optaram por realizar a reopção em outros cursos no câmpus. A evasão da UTFPR é avaliada observando a quantidade de acadêmicos que, oficializam a saída da universidade de alguma forma, tais como desistência ou a não efetivação da matrícula em curso.

5.2 Auxílio Estudantil

No programa do Auxílio Estudantil na UTFPR – Câmpus Medianeira, em 2019, são beneficiados 386 acadêmicos, em um total de 1.745 acadêmicos regulares, conforme demonstrado no Gráfico 35. Esses alunos são beneficiados pelo edital, o qual tem a finalidade de selecionar os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. São selecionados os alunos que solicitaram Auxílio Básico, no valor de R\$ 200,00; Auxílio Moradia, no valor de R\$ 300,00; e Auxílio Alimentação, em que os alunos usufruem das refeições (almoço e jantar) servidas no Restaurante Universitário. É importante ter conhecimento de que há solidariedade entre os acadêmicos, pois alguns solicitam somente o auxílio alimentação, com o intuito de sobra de verba para estender a quem realmente está em situação de maior vulnerabilidade, pois houve cortes substanciais.

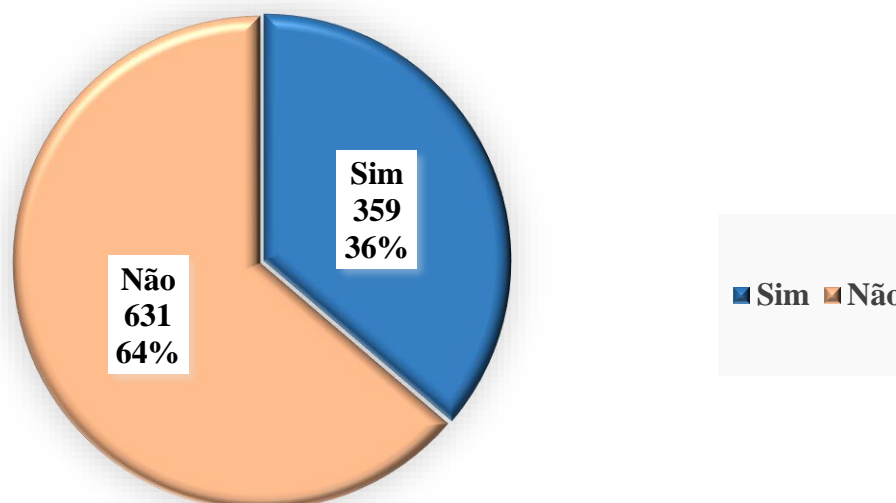
Gráfico 35 - Acadêmicos regulares beneficiados pelo Auxílio Estudantil em 2019



Fonte: UTFPR (2019).

Entre os anos de 2010 a 2018, formaram-se 990 acadêmicos, e dessa quantidade de formados, 359 acadêmicos usufruíram de alguma forma do Auxílio Estudantil. Essa situação está demonstrada no Gráfico 36. Pode-se concluir que, a cada 10 acadêmicos formados, 4 receberam Auxílio Estudantil, ou seja, esse benefício pode ter contribuído de alguma forma para a sua formação.

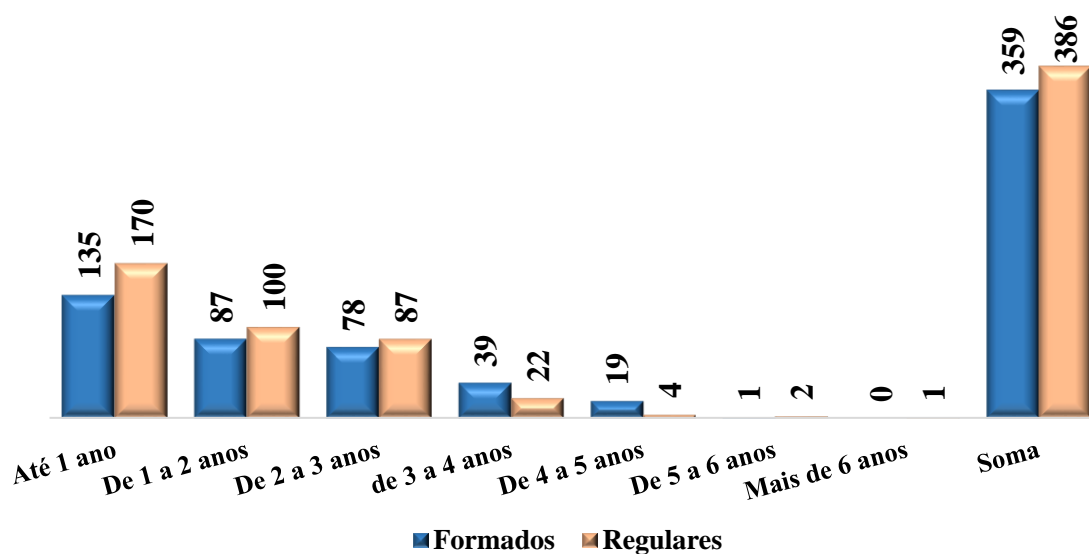
Gráfico 36 - Alunos formados que utilizaram o Auxílio Estudantil



Fonte: UTFPR (2019).

Após tomar conhecimento da quantidade de acadêmicos formados que receberam o Auxílio Estudantil, em qualquer modalidade, no Gráfico 37, demonstrou-se a quantidade de alunos por período de utilização do referido auxílio. Ou seja, 135 alunos receberam o auxílio pelo período de até 1 ano, e assim sucessivamente. Portanto, a quantidade de acadêmicos que se encontram na cor azul são os já formados que utilizaram o auxílio Estudantil, e em rosa, são os alunos regulares que em 2019 utilizam o Auxílio Estudantil.

Gráfico 37 - Períodos de utilização do Auxílio Estudantil por modalidade de vínculo

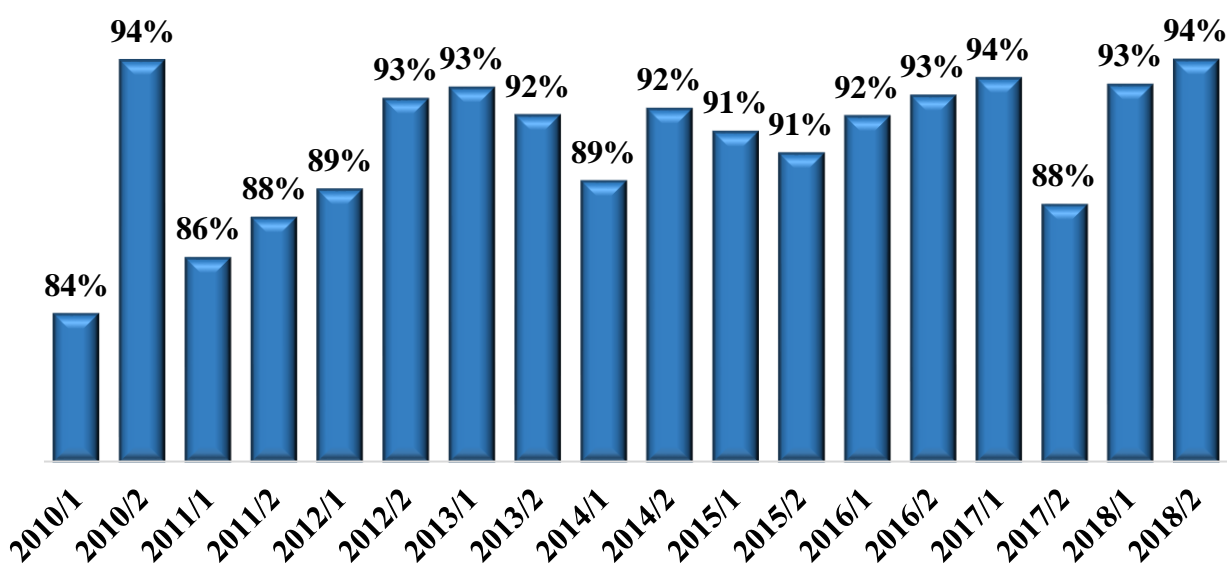


Fonte: UTFPR (2019).

5.3 Permanência estudantil na UTFPR

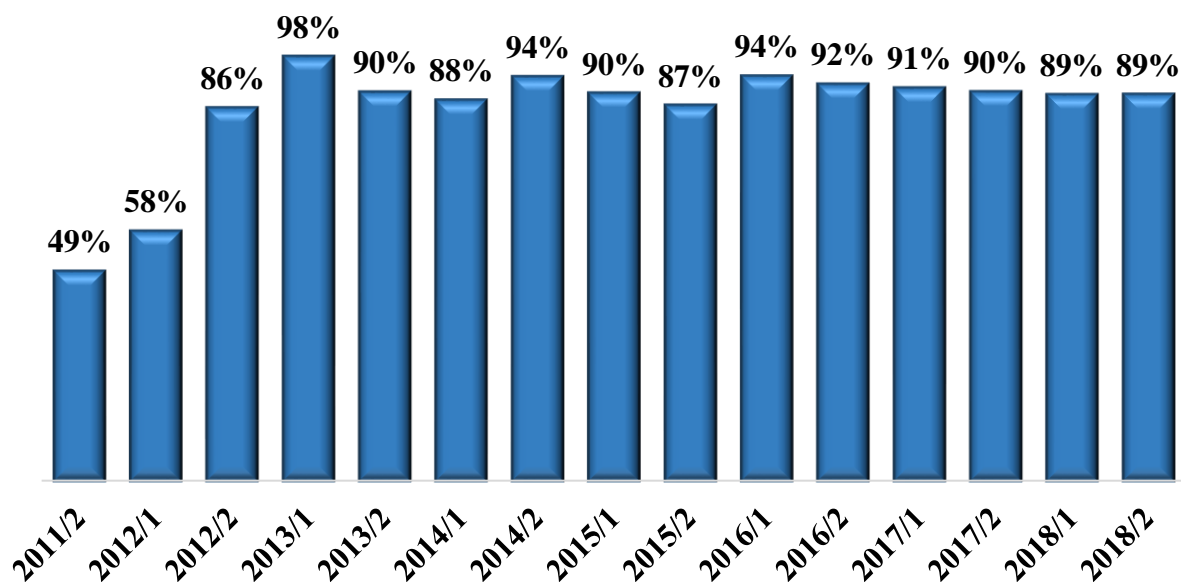
Utilizando-se das métricas calculacionais adotadas pela instituição, conforme os gráficos 38, 39, 40 e 41 para as engenharias, bacharelado, licenciatura e tecnologias, respectivamente, é possível analisar como está se comportando o processo de permanência. Obtemos, por observação matemática, que a permanência é o complementar das taxas de evasão, segundo o Sistema Analítico de Gestão.

Gráfico 38 - Permanência nos cursos de Engenharia na UTFPR – Câmpus Medianeira via Relatório Analítico de Gestão



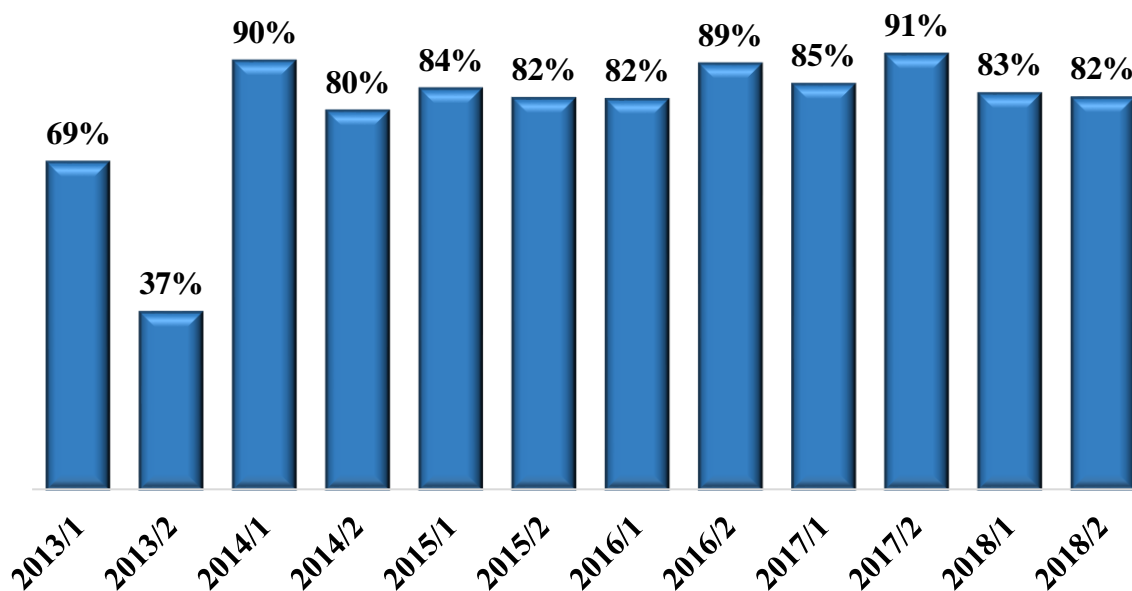
Fonte: UTFPR (2019).

Gráfico 39 - Permanência nos cursos de Bacharelado na UTFPR – Câmpus Medianeira via Relatório Analítico de Gestão



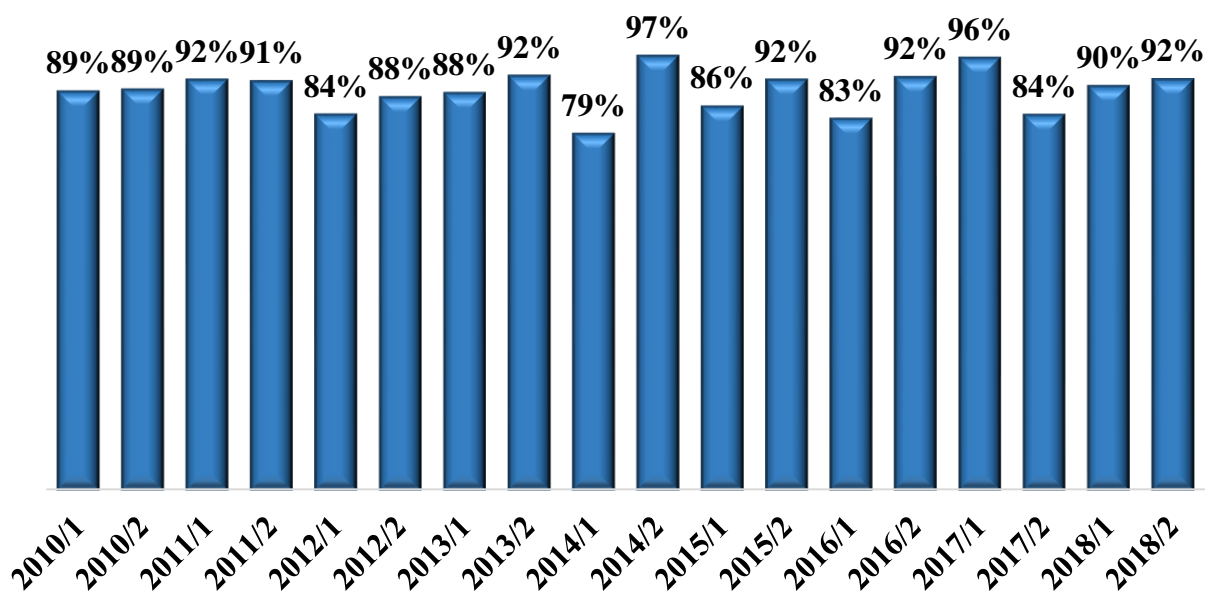
Fonte: UTFPR (2019).

Gráfico 40 - Permanência no curso de Licenciatura na UTFPR – Câmpus Medianeira via Relatório Analítico de Gestão



Fonte: UTFPR, 2019.

Gráfico 41 - Permanência nos cursos de Tecnologias no UTFPR – Câmpus Medianeira via Relatório Analítico de Gestão



Fonte: UTFPR (2019).

Entretanto, observou-se uma inaplicabilidade nas métricas de permanência adotadas pela instituição, que consecutivamente nos remetem à imprecisão no cálculo de permanência estudantil. Tomemos, por exemplo, o ano de 2014; calculou-se, portanto, alunos em situação regular somados aos formados no ano de 2014, divide-se pelos ingressantes do ano de 2014, multiplicando-se por 100. Ou seja, acadêmicos formados em 2014 não devem ser computados para cálculo da permanência do ano de 2014.

Contudo, nesta tese, procurou-se trabalhar com um procedimento mais preciso, ou seja, aproximando-se da situação real. Tomemos, por exemplo, os alunos regulares que entraram no ano de 2014 que estão regulares atualmente; somam-se os formados que ingressaram no ano de 2014, divide-se pelos ingressantes do ano de 2014, multiplicando-se por 100. Teremos o percentual de permanência (P%) do ano de 2014. Observe-se que, neste caso, os alunos formados referem-se ao ano de ingresso de 2014.

Para tanto, adotou-se a seguinte métrica:

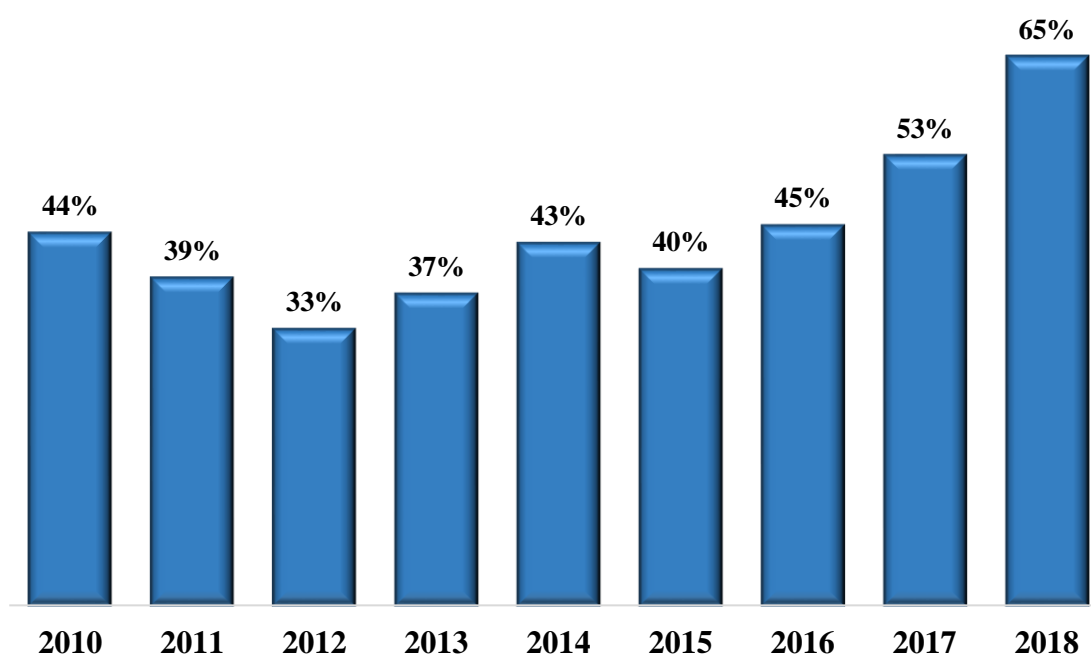
$$P\% = \frac{\text{Regulares} + \text{Formados}}{\text{Ingressantes}} \times 100$$

Equação 1 – Percentual de Permanência

Nota-se que a utilização desta métrica nos permitiu observar o percentual de permanência anual, porém, não sendo possível mensurar o tempo que o aluno formado leva para concluir a graduação. Também, cabe salientar que o desejável em qualquer instituição é se obter percentual próximo a 100%.

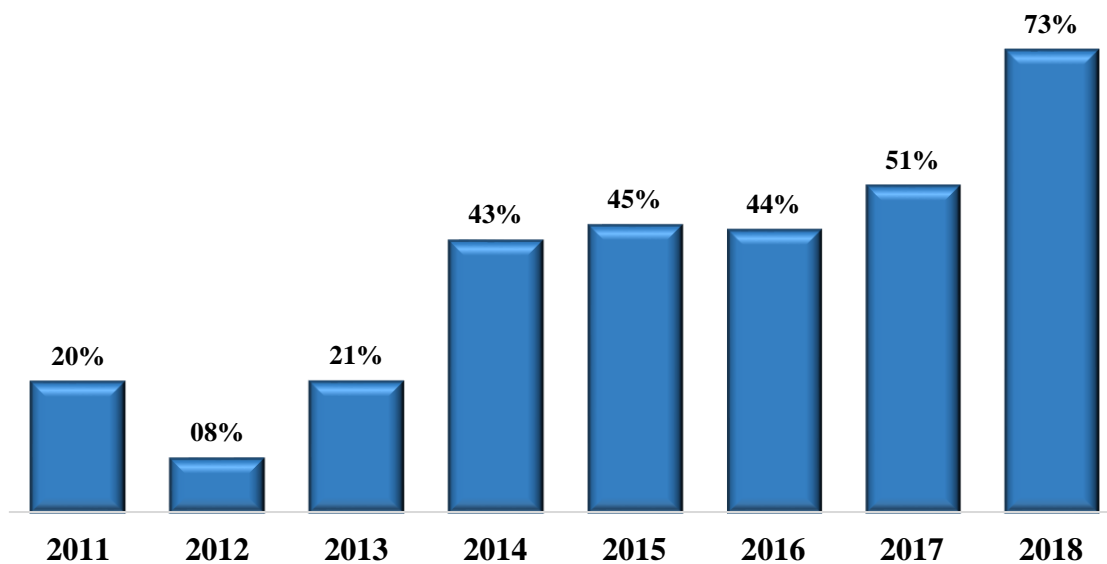
Adotando a métrica $P\%$, obtivemos percentuais de permanências conforme gráficos 42, 43, 44 e 45, para engenharias, bacharelado, licenciatura e tecnologias, respectivamente.

Gráfico 42 - Permanência parametrizada nos cursos de Engenharia na UTFPR – Câmpus Medianeira



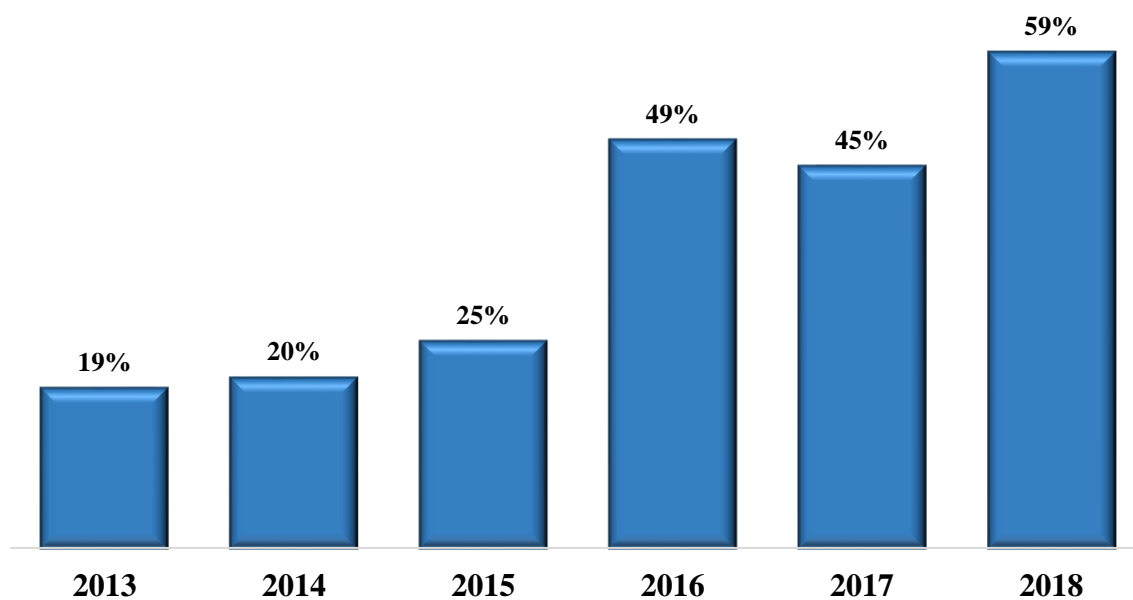
Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Gráfico 43 - Permanência parametrizada no curso de Bacharelado na UTFPR – Câmpus Medianeira



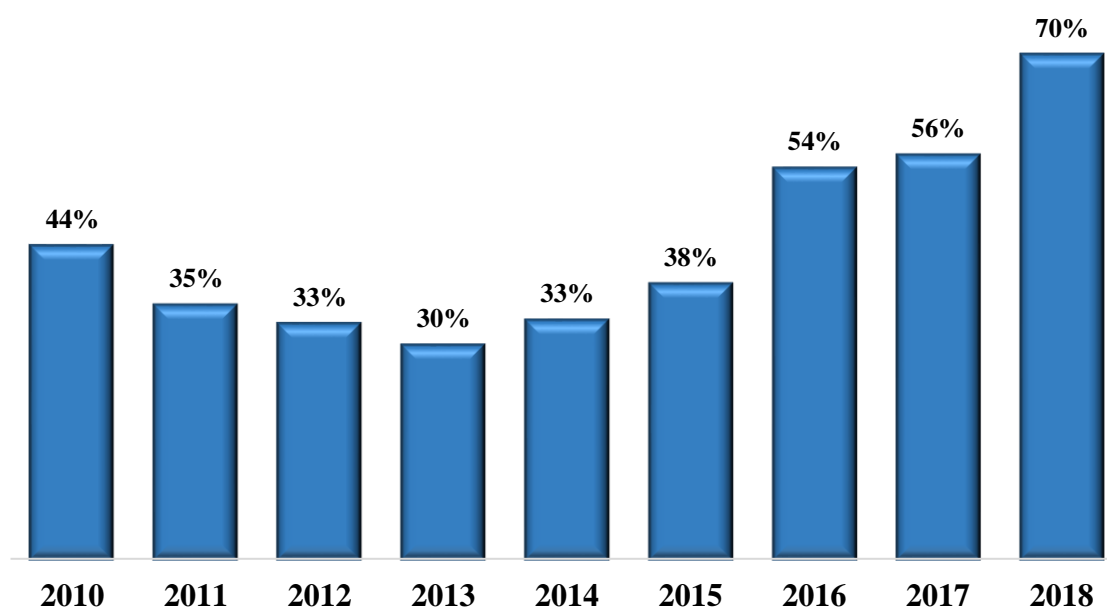
Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Gráfico 44 - Permanência parametrizada no curso de Licenciatura na UTFPR – Câmpus Medianeira



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Gráfico 45 - Permanência parametrizada no curso de Tecnologia na UTFPR – Câmpus Medianeira



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Todavia, o índice calculado baseado pela métrica $P\%$ não nos permite obter os valores reais da permanência em situações de oferta de cursos que ainda não encerraram seu ciclo (ingresso + matrícula + conclusão) e, neste caso, inclui-se, ainda evasão e/ou jubramento. Com isso, foi necessário padronizar a métrica de permanência com valores temporais. Dessa forma, é possível realizar uma análise prévia de como se dará o percentual de permanência caso os índices de evasão por ano continuem os mesmos, observado o tempo máximo que os alunos ingressantes em um ano X ainda possuem de vínculo com a universidade, mesmo que a alteração deste vínculo ocorra de forma forçada, tal como a situação de jubramento.

Logo em seguida, foi padronizado o Índice de permanência (Pp), no qual é levada em consideração a quantidade de tempo que os alunos regulares ainda possuem para evadir-se. Por exemplo, atualmente, um aluno ingressante em 2012 ainda possui 2 anos para uma possível evasão, antes que, por força de estatuto, sofra jubramento. Conforme os gráficos 46, 47, 48 e 49, padronizou-se, para os cursos que tiveram início em 2010, Engenharia de Alimentos, Engenharia Ambiental, Engenharia Elétrica e Engenharia de Produção, a métrica:

$$Pp\% = \frac{\%P}{ano\ de\ ingresso - 2010} \times 100$$

Equação 2 – Percentual de permanência prevista

E para o curso que teve início em 2011, Ciência da Computação, adota-se:

$$Pp\% = \frac{\%P}{\text{ano de ingresso} - 2011} \times 100$$

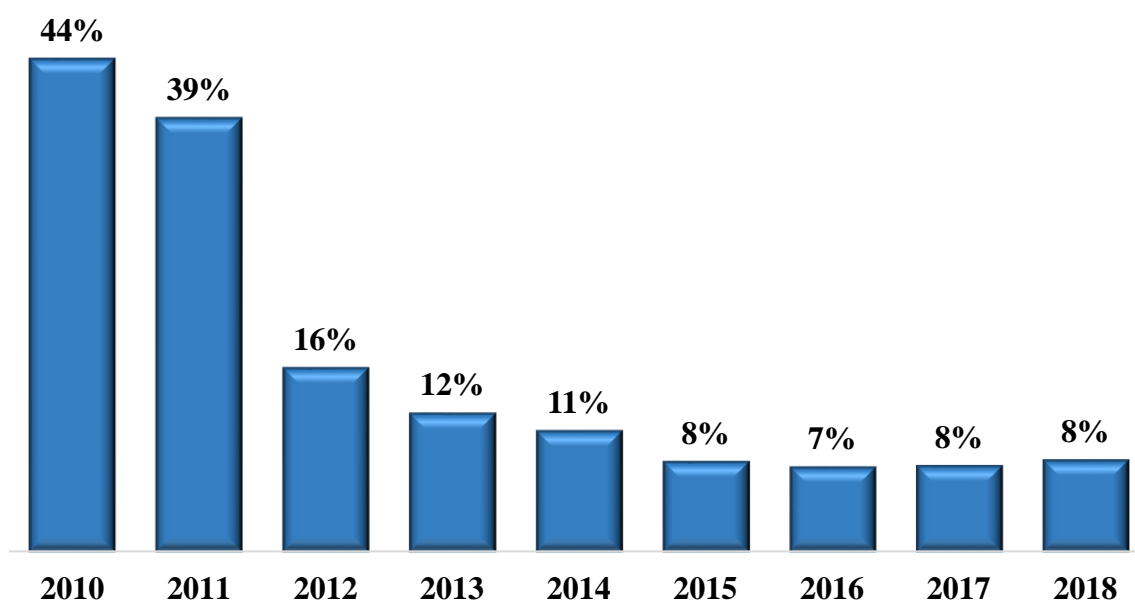
Equação 3 – Percentual de permanência prevista

Por fim, para o curso mais recentemente adotado no Câmpus, Licenciatura em Química:

$$Pr\% = \frac{\%P}{\text{ano de ingresso} - 2013} \times 100$$

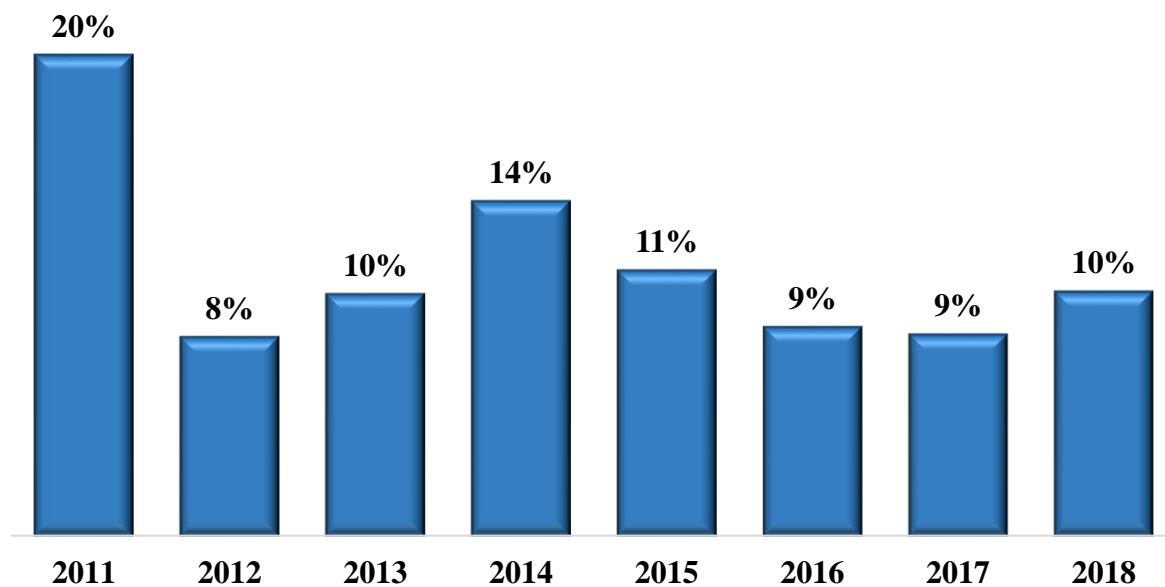
Equação 4 – Percentual de permanência prevista

Gráfico 46 - Permanência prevista nos cursos de Engenharia na UTFPR – Câmpus Medianeira



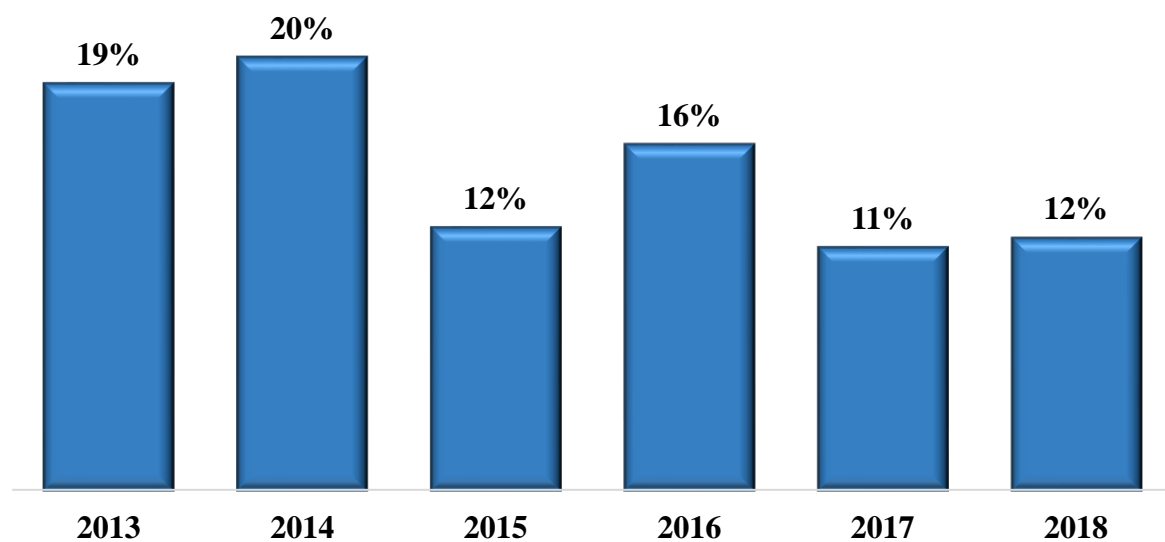
Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Gráfico 47 - Permanência prevista no curso de Bacharelado na UTFPR – Câmpus Medianeira



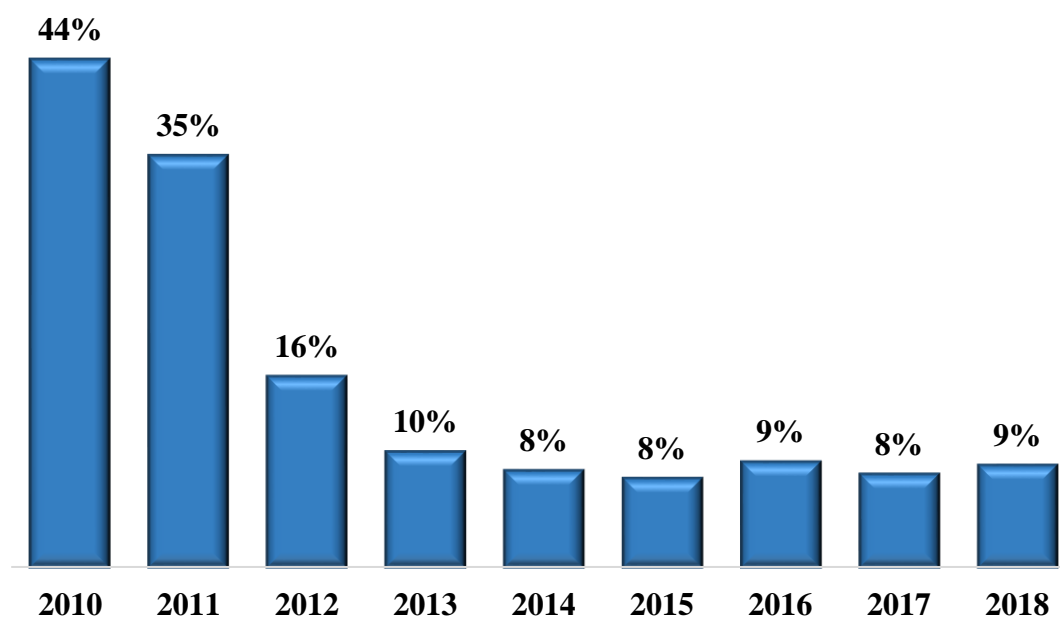
Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Gráfico 48 - Permanência prevista no curso de Licenciatura na UTFPR – Câmpus Medianeira



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Gráfico 49 - Permanência prevista no curso de Tecnologia na UTFPR – Câmpus Medianeira



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Nas universidades federais, as matrículas aumentaram consideravelmente, em decorrência de várias políticas de expansão, mas sobretudo ao REUNI. Paralelamente a esse processo, houve acadêmicos que estavam socioeconomicamente vulneráveis, que ingressaram pelo processo do SiSU. Nesse cenário, implementou-se o PNAES, cuja principal finalidade era assegurar a permanência estudantil, justamente para esses acadêmicos, visando à redução das taxas de evasão e de retenção, propiciando uma permanência mais adequada. Contudo, a pesquisa descritiva e quantitativa que foi demonstrada nos gráficos 46, 47, 48 e 49 procura descrever e explicar que, além das políticas (programas, projetos e ações), há uma projeção de queda acentuada para os próximos anos da permanência estudantil na UTFPR – Câmpus Medianeira. Ou seja, após quantificar a permanência estudantil, e constatar a queda e a projeção de queda, é necessário a conscientização da direção da instituição ora analisada para retomar e avaliar variáveis para o crescimento da permanência, tal como rever cada política implementada.

Também, poderia analisar que, com o processo de expansão de vagas, para a permanência em si, a infraestrutura regional, ou a estrutura da cidade não acompanhou o processo de recepção dos acadêmicos. Consequentemente, houve uma queda na procura pelos cursos da instituição, ocasionando uma baixa concorrência no ingresso.

Contudo, ao citar os problemas mencionados acima, tais como, baixa concorrência no ingresso, baixa infraestrutura municipal, má aplicabilidade de algumas políticas educacionais, poderia ser revistas estas políticas poderá atenuar as baixas taxas de permanência nos ciclos de ingresso-conclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar ao final de um trabalho, envolvendo a temática educação, antes de qualquer afirmação, instiga-nos a continuar averiguando fatos, situações, pois reconhece-se o fato de que ainda há muito o que se conhecer. Nesta tese, encontraram-se muitas respostas, mas ainda há realidades despercebidas, indagações não compreendidas, verdades ainda não conhecidas.

No Ensino Superior, a formação adequada ao estudante universitário ainda é um desafio, muitas vezes incompreendido pelo próprio estudante, quando adentra esse contexto universitário. São necessários vários mecanismos, como também o envolvimento de vários profissionais, para que o aluno se adapte e evolua nesse contexto.

O tão almejado sonho de ingressar em uma universidade pública, sobretudo, federal, era considerado uma grande conquista, porque, graças às políticas de democratização do ingresso, em que houve uma deselitização do Ensino Superior, já não se considera a “grande” conquista. Contudo, aos que ingressam e alcançam a diplomação, tornou-se um grande desafio para a conquista. Em poucas palavras, o ingresso já não é mais sinônimo de conquista, de estímulo.

Segundo Lessa (2013), a educação desperta o interesse da classe trabalhadora e do capital; pois esta estimula diversos fatores, como, por exemplo, potencializar a otimização da produtividade e do lucro, contudo, é imprescindível a mão de obra para fortalecer os avanços tecnológicos e formar nichos do mercado. A autora explica que o conhecimento é um bem disponível para todos, independentemente de classe social. Esse conhecimento é o principal recurso para uma economia equilibrada e pode ser conquistado pelo empenho individual.

A discussão sobre a educação superior foi uma temática em destaque na literatura em todo o campo educacional. É importante que haja uma reflexão sobre os movimentos de expansão do Ensino Superior, bem como das políticas públicas que o cercam. As principais pesquisas demonstram, em grande proporção, o viés sócio-histórico-político no processo, mesmo quando se analisam as políticas recentes e outras ainda em construção.

Esses processos foram marcados, em períodos diferentes, por inquietações e disputas em diferentes setores da sociedade, pelo controle predominante do Ensino Superior, o qual se revela na definição das políticas de Estado.

Contudo, as transformações na educação superior nos últimos anos são notórias e importantes; o Governo Federal deu seu empenho no empreendimento de programas e ações até o ano de 2018, no qual, efetivamente, evidenciou-se a democratização do acesso ao Ensino

Superior, principalmente o público, pois, historicamente, reservava-se a uma pequena parcela da sociedade.

Na última década, presenciou-se fortemente a ampliação das IFES, com um grande investimento inclusive, tanto na interiorização das instituições como também na oferta de vagas, por meio da criação de novos câmpus, com foco na integração regional, nacional e internacional. Tais ações contribuíram para a democratização do ingresso às universidades públicas e privadas, mas quanto à permanência, ainda carece de muito investimento, não só financeiro, como também de políticas estruturais dentro da universidade.

Na realização do levantamento bibliográfico, fez-se uma trajetória histórica da Educação Superior, pois esse processo foi fundamental para o desenvolvimento das políticas públicas educacionais e dos grupos sociais, com suas respectivas sociedades, razão pela qual é imprescindível o conhecimento da história e de experiência passadas para a compreensão dos rumos tomados pela educação no presente.

Assim, em acordo com o objetivo geral, investigar os programas, projetos e ações para identificar o caminho seguido para a permanência dos acadêmicos, esta tese foi construída de forma que possibilitou visualizar as políticas públicas educacionais implementadas na UTFPR – Câmpus Medianeira e como elas impactam na permanência.

Constatando a confiabilidade dos dados apresentados pelas políticas estudantis implementadas na UTFPR – Câmpus Medianeira entre os anos de 2010 a 2018, em que se formaram 990 acadêmicos, e que destes formados, 359 usufruíram Auxílio Estudantil, ou seja, a cada 10 formandos, 4 receberam o auxílio estudantil, evidencia-se que essa política está no caminho certo, pois é fundamental na contribuição da formação do acadêmico. É de extrema importância entender que, com a vulnerabilidade desses acadêmicos, há a necessidade de mais investimentos por parte do governo federal, contribuindo para a diminuição da desigualdade social. Ou seja, mesmo com a demonstração de queda nos últimos anos de investimentos no auxílio estudantil, em cada 10 alunos que se formaram, 4, conseguiram a ajuda por meio desses investimentos. Por essa razão, fortalece-se a necessidade de mais investimentos, contribuindo para o sucesso acadêmico.

Nos dados apresentados em gráficos, estão as políticas públicas implementadas na UTFPR – Câmpus Medianeira, algumas de âmbito nacional e, em sua maioria, em âmbito institucional, ou seja, cabendo à gestão a implementação. Ademais, os dados evidenciaram que a participação dos gestores com entrosamento com os docentes, equipe pedagógica e acadêmicos é muito relevante, pois, na maioria, são políticas em que há bolsas, o que, de fato, contribui para a permanência.

A ampliação do acesso é um avanço inegável, no entanto, não podemos esquecer que ainda há uma demanda gigantesca de estudantes para ascender à educação superior com um orçamento limitado. Infelizmente, o Ensino Superior ainda é elitista, e com os cortes atuais na educação, a universidade fica limitada e impedida de superar o atendimento prioritário das classes sociais mais baixas,

A partir do que foi relatado até aqui, é possível perceber que o novo cenário que se apresenta para as políticas públicas educacionais não é favorável; não podemos pensar, ingenuamente, que essas ações e tão somente essas ações sejam o suficiente para solucionar os problemas da educação. As políticas educacionais implementadas no Brasil ainda têm um elo forte com o discurso neoliberal.

Portanto, ao apontar os motivos da evasão, Gómez e Torres (2015) demonstraram que a maior dificuldade na instituição é com as disciplinas das exatas, mas a evasão no curso de medicina é muito menor. Pode estar relacionado ao fato de que há maior dificuldade na conquista da vaga. Será que o processo de ingresso ao Ensino Superior está mais facilitado, mais democrático? A nota de corte está baixando gradualmente, o que leva a crer que há uma banalização na desistência, pois há a facilidade de acesso e não há a devida valorização da conquista da vaga.

Cabe esclarecer que os cálculos de permanência aplicados pela UTFPR são métricas calculacionais, são questionáveis. Obtém-se, por observação matemática, que a permanência é o complementar das taxas de evasão, segundo o Sistema Analítico de Gestão. Portanto, o percentual de permanência calculado semestralmente não condiz com o fato de a instituição realizar os cálculos com os formandos do ano calculado, o que de fato não pode ser calculado dessa forma, pois esses formandos, ingressaram em anos anteriores.

Em função desse quadro, o discurso sobre permanência estudantil no Ensino Superior no Brasil vem apresentando uma dinâmica que, na maioria das vezes, responsabiliza o aluno pelo seu fracasso, ou a universidade pela sua baixa produtividade, ou até mesmo descaso da gestão. Contudo, esses dois argumentos podem estar pautados na relação custo/benefício das instituições, por meio da avaliação de índices de produtividade das universidades, e outro, relacionado à má qualidade da oferta de ensino médio nas escolas públicas, o que comprometeria o desempenho acadêmico na permanência no Ensino Superior. Essas discussões, contudo, demandam maiores investigações e problematizações, pois, na maioria das vezes, ficam represadas em representações sociais do senso comum.

Contudo, acreditamos que esta tese realiza constatações relevantes, que, além de demonstrar o processo histórico da educação superior, mostra a importância que a justiça social

e a cidadania têm para o processo de acesso e permanência estudantil. Também, demonstrou-se a política de expansão de vagas e matrículas no Ensino Superior brasileiro.

Ao falar de permanência, e quais as políticas públicas educacionais, Perez (2010) define que, até meados dos anos 1990, os pesquisadores preocupavam-se porque a política ou o programa era implementado ou não, quando a ênfase deveria ser em três quesitos, políticas, pessoas e lugares, ou seja, a interação entre esses quesitos molda a complexidade do processo de implementação da política.

É importante, também, ressaltar que os resultados aqui obtidos dizem respeito a um estudo de forma restrita a uma instituição de ensino superior, podendo sofrer alterações de análises em contextos distintos. Assim sendo, torna-se um desafio à instituição aqui em análise, tanto quanto a outras, se averiguar e procurar compreender como as questões do cotidiano universitário interferem na adaptação, na permanência e no rendimento acadêmico.

Ao fazer o resgate da história da educação brasileira, a qual foi marcada pela divisão na relação educação e trabalho, onde o trabalho manual e o trabalho intelectual, foram cenário de desigualdades de acesso, permanência e qualidade de ensino, em governos que davam prioridade a atender, em sua maioria, os interesses do capital.

Portanto, ao ressaltar este estudo, com análises e constatações realizadas nas políticas implementadas, mesmo com muitas complexidades e limitações, envolvendo tanto questões gerenciais, econômicas e de uma multiplicidade de fatores, é possível afirmar que há muito a se fazer para propiciar e consolidar a permanência estudantil na instituição analisada. Ao governo, cabe investir cada vez mais na educação, pois o investimento feito até agora ainda não foi o suficiente para melhorar a qualidade de educação brasileira.

REFERÊNCIAS

AGAPITO, Ana Paula Ferreira. Ensino superior no Brasil: expansão e mercantilização na contemporaneidade. **Temporalis**, v. 16, n. 32, p. 123-140, 2017.

ALMEIDA, Leandro et al. Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 17, n. 3, p. 899-920, 2012.

ALVES, Suzele Sany Lacerda; BORGES, Raquel Silva; ALVES, Abigail Lacerda. Políticas Públicas e Educação: Uma breve reflexão sobre a construção da cidadania. **Cadernos da FUCAMP**, v. 17, n. 31, 2018.

AMARAL, Nelson Cardoso. Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)? **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, p. 1-25, 2017.

ANDIFES. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/Sisu-cresce-quatro-vezes-em-sete-anos-e-concentra-quase-metade-das-vagas-publicas-em-universidades/>. Acesso em: 04 mar. 2019.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Doze motivos favoráveis à adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 19, n. 70, 2011.

ANGELIM, Isabel Sampaio; BOULOSSA, Rosana de Freitas. Políticas de Permanência Estudantil no Contexto de Interiorização do Ensino Superior: Ideias e práticas na Universidade Federal do Vale do São Francisco. **ENAPEGS VIII Encontro Nacional de Pesquisadores em Gestão Social**, BA, 2014.

ARANHA, Antônia Vitória Soares. Programas de Inclusão na UFMG: O efeito do Bônus e do REUNI nos quatro primeiros anos de vigência - um estudo sobre acesso e permanência. **Educação em Revista**, v. 28, n. 4, 2012.

ARAÚJO, Carla Busato Zandavalli Maluf de. A permanência de estudantes nos cursos de graduação no Brasil: uma categoria em construção. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 22, n. 2, p. 25-43, 2013.

ARIOVALDO, Thainara Cristina de Castro; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. Nova forma de acesso ao ensino superior público: um estado do conhecimento sobre o Sistema de

Seleção Unificada-Sisu. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 4, n. 1, p. 152-174, 2018.

ARRUDA, Ana Lúcia Borba de; GOMES, Alfredo Macedo. Democratização do Acesso à Educação Superior: o Reuni no Contexto da Prática. In: Reunião Anual Da Associação Nacional De Pós-Graduação E Pesquisa Em Educação, 34 ed., 2011, Natal. **Anais... ANPED**, 2011.

AZANHA, José Mário Pires. **Educação: alguns escritos**. Cia. Editora Nacional, 1987.

BELONI, Belmiro Marcos; WONSIK, Ester Cristiane; PEREIRA, Arcelo Luis. **Contexto histórico e políticas públicas da educação profissional no século XXI: apontamentos introdutórios**. IV EPCT: Encontro de Produção Científica e Tecnológica, v. 20, 2011.

BOMFÁ, Silvana Márcia Ziliotto et al. Universidade Corporativa: a gestão de competências associada à competitividade da organização. In: **Congresso Anual da Sociedade Brasileira de Gestão do Conhecimento**. São Paulo. 2002.

BORGES, Silvana Maia; MATTOS, Valéria De Bettio. Educação superior: breve delineamento dos cursos de tecnologia no Brasil. **Repositorio.unesc.net**. 2018.

BORTOLANZA, Juarez. **Trajetória do Ensino Superior Brasileiro – Uma busca da origem até a atualidade**, 2017.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca **As cotas na universidade pública brasileira: será esse o caminho?** Autores Associados, 2005.

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

BRASIL, Ministério da Educação. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB**.1996.

BRASIL, Ministério da Educação. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais REUNI**. Diretrizes Gerais. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesREUNI.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2018

BRASIL, Governo Federal. 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 D, v. 7234. Acesso em: 18 mar. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. Portaria 126/2012. **Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012**. 2012a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 1 set. 2019.

BRASIL, Casa Civil. Lei nº 12711/2012. **Lei de Cotas**. 2012b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12711.htm. Acesso em: 10 set. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo da educação superior: sinopses estatísticas da educação superior 2017**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf. Acesso em: 27 set. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **SISU – Sistema de Seleção Unificada**. 2019

CABRAL NETO, Antônio; NASCIMENTO, Ilma Vieira do; LIMA, Rosângela Novaes. **Política pública de educação no Brasil: compartilhando saberes e reflexões**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**. O longo caminho, 11. ed. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 2008.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Política para a educação superior no governo Lula expansão e financiamento. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 58, p. 209-244, 2014.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. A política pública de expansão para a educação superior entre 1995 e 2010 uma abordagem neoinstitucionalista histórica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 60, 2015.

CARVALHO, José Jorge de. **A política de cotas no ensino superior**. Ensaio, Brasília, 2016.

CASTRO, Ana Flávia Luca et al. A Universidade Brasileira: da Colonização aos dias atuais. **Serviço Social & Realidade**, v. 24, n. 2, 2019.

CERQUEIRA, Aliana Georgia Carvalho et al. A trajetória da LDB: um olhar crítico frente à realidade brasileira. **Ciclo de Estudos Históricos da Universidade Estadual de Santa Cruz. UESC**. Ilhéus–Bahia, 2009.

CHIROLEU, Adriana. Políticas públicas de inclusión en la educación superior los casos de Argentina y Brasil. **Pro-Posições**, v. 20, n. 2, p. 141-166, 2009.

CORBUCCI, Paulo Roberto; KUBOTA, Luis Claudio; MEIRA, Ana Paula Barbosa. Evolução da educação superior privada no Brasil: da reforma universitária de 1968 à década de 2010. **Radar, n. 46 - Tecnologia, Produção e Comércio Exterior**, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 2016.

CUNHA, Luiz Antônio Constant Rodrigues da. **A universidade temporã: o ensino superior da colônia à era Vargas**. Unesp, 2007.

CUNHA, Marcos Ribeiro. **Gestão estratégica de IES: modelos e funções do planejamento estratégico em universidades públicas e privadas de Palmas–Tocantins**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de pesquisa**, n. 116, p. 245-262, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas inclusivas e compensatórias na Educação Básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 11-32, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A desoficialização do ensino no Brasil: a Reforma Rivadávia. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 108, p. 717-738, 2009.

DIAS, Carmen Lúcia. **Avaliação da capacitação pedagógica do docente de ensino superior através de uma escala de atitudes**. 2001. 262f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

DIAS, Solange Thomé Gonçalves. **Representações sociais de alunos acerca do que é ser estudante em uma universidade pública federal**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT, Cuiabá, 2013.

DUARTE, Clarice Seixas. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 691-713, 2007.

FARENZENA, Nalú; LUCE, Maria Beatriz. Financiamento da educação e responsabilidades federativas: 25 anos de agenda constituinte. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 29, n. 2, 2013.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar em Revista**, n. 28, p. 17-36, 2006.

FERNANDES, Florestan. **A universidade brasileira: reforma ou revolução?** Editora Alfa-Omega, 1979.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo Dependente e Classes Sociais na América Latina**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1981.

FERREIRA, Suely. Reformas na educação superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011). **Linhas Críticas**, v. 18, n. 36, p. 455-472, 2012.

FLORES, Sharon Rigazzo. A democratização do ensino superior no Brasil, uma breve história: da Colônia a República. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 3, n. 2, p. 401-416, 2017.

FREITAS, Helena Cristina das Neves Mira; RAPOSO, Nicolau de Almeida Vasconcelos; ALMEIDA, Leandro da Silva. Adaptação do estudante ao ensino superior e rendimento acadêmico: Um estudo com estudantes do primeiro ano de enfermagem. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, ano 41-1, p. 179-188, 2007.

FREITAS, Katia Siqueira de. Alguns estudos sobre evasão e persistência de estudantes. **Eccos, Rev. Cient.**, São Paulo, v. 11, n.1, p. 247-264, jan./jun. 2009.

GADELHA, Sylvio. Desempenho, gestão, visibilidade e tecnologias como vetores estratégicos de regulação e controle de condutas na contemporaneidade. **Educar em Revista**, n. 66, p. 113-139, 2017.

GISI, Maria Lourdes. A Educação Superior no Brasil e o caráter de desigualdade do acesso e da permanência. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n. 17, p. 97-112, 2006.

GISI, Maria Lourdes; PEGORINI, Diana Gurgel. As políticas de acesso e permanência na educação superior: a busca da igualdade de resultados. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, n. 20, p. 21-37, 2016.

GOMES, Válder; MACHADO-TAYLOR, Maria de Lourdes; SARAIVA, Ernani Viana. O Ensino Superior no Brasil-Breve Histórico e Caracterização. **Ciência & Trópico**, v. 42, n. 1, 2018.

GÓMEZ, Magela Reny Fonticiella; TORRES, Julio Cesar. Discutindo o Acesso e a Permanência no Ensino Superior no contexto do SiSU (Sistema de Seleção Unificada). **ORG & DEMO**, Marília, v.16, n. 1, p.69-88, jan./jun. 2015.

HAAS, Celia Maria; LINHARES, Milton. Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justificam no Brasil? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 93, n. 235, 2013.

HADDAD, Fernando. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. MEC-Ministério da Educação, INEP-Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

HERINGER, Rosana. Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 19, n. 1, p. 7-17, 2018.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, v.21, n. 55, p. 30-41, nov.2001.

JANOTTI, Aldo. **Origens da universidade: a singularidade do caso português**. EdUSP, 1992.

KUENZER, Acacia Zeneida. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 877-910, 2006.

KULLMANN, Geila Gonçalves et al. **Apoio estudantil: reflexões sobre o ingresso e permanência no ensino superior**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2008.

LÉDA, Denise Bessa; MANCEBO, Deise. REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 1, p. 49-64, 2009.

LEHER, Roberto; VITTORIA, Paolo; MOTTA, Vânia. Educação e mercantilização em meio à tormenta político-econômica do Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 9, n. 1, p. 14-24, 2017.

LEITE, José Carlos Corrêa. **UTFPR: uma história de 100 anos**. Curitiba: UTFPR, 2010.

LESSA, Simone Eliza do Carmo. A educação contemporânea, o combate à pobreza e as demandas para o trabalho do assistente social: contribuições para este debate. **Serv. soc. soc.**, n. 113, p. 106-130, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. 1. reimp. Cortez, 2012.

LIMA FILHO, Domingos Leite. **Universidade Tecnológica: concepções, limites e possibilidades**. SINDOCEFET-PR, 2006.

LIMA, Licínio Carlos; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CATANI, Afrânio Mendes. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 13, p. 7-37, 2008.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Autores Associados, 2005.

LOPES, Maria Gracileide Alberto; VALLINA, Kátia. SASSAKI, Yoshiko. A Mercantilização do Ensino Superior no Contexto Atual: Considerações para o Debate. **Inter Faces Científicas**, 2018.

LUZ, Jackeline Nascimento Noronha da; VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. Sistema de seleção unificada (Sisu): refletindo sobre o processo de seleção. **Educação e Fronteiras**, v. 4, n. 10, p. 68-83, 2014.

MACHADO, Fernanda Meneghini. Financiamento da assistência estudantil nas universidades federais. **Temporalis**, v. 17, n. 33, p. 231-253, 2017.

MACIEL, Carina Elisabeth; LIMA, Elizeth Gonzaga dos Santos; GIMENEZ, Felipe Vieira. Políticas e permanência para estudantes na educação superior. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, v. 32, n. 3, p. 759-781, 2016.

MARTINS, Antonio Carlos Pereira. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirurgica Brasileira**, [s.l.], v. 17, n. 3, p.04-06, 2002.

MARTINS, Carlos Benedito. Uma reforma necessária. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 1001-1020, 2006.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 106, p. 15-35, 2009.

MELO, Adriana Almeida Sales de; SOUSA, Flávio Bezerra de. A agenda do mercado e a educação no governo Temer. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 9, n. 1, p. 25-36, 2017.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005. Disponível em: http://resistir.info/meszarus/meszarus_educacao.html. Acesso em: 07 nov. 2018.

MOREIRA, Gláucia de Oliveira et. al. Inclusão social e ações afirmativas no ensino superior no Brasil: para quê? **Revista Ensino Superior**, UNICAMP, Campinas, ago. 2017. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/inclusao-social-e-acoes-afirmativas-no-ensino-superior-no-brasil-para-queij>. Acesso em: 21 jan. 2019.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. Editora Pedagógica e Universitária, 2. ed. 2001.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Lei 12711/2012 e os desafios da Educação Superior pública no Brasil. Democratização da Educação Superior no Brasil: **Avanços e Desafios. Grupo Estratégico de análise da Educação superior no Brasil, Cadernos do GEA**, n. 1, jan./jun. 2012. Rio de Janeiro: FLACSO/GEA/UERJ/LPP, 2012.

OLIVEIRA, A. J. de et al. Programa Reuni nas instituições de ensino superior federal [IFES] brasileiras: um estudo da eficiência operacional por meio da análise envoltória de dados [DEA] no período de 2006 a 2012. **Revista de Administração, Contabilidade e Economia**, v. 13, n. 3, p. 1179–1210, 2014.

OLIVEIRA, Rogério Eduardo Cunha de. **Vivências acadêmicas: interferências na adaptação, permanência e desempenho de graduandos de cursos de engenharia de uma instituição pública federal**. 2015. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/123175>.

OLIVEN, Arabela Campos. **Histórico da educação superior no Brasil**. A educação superior no Brasil, p. 31-42, 2002.

PEREIRA, Thiago Ingrassia; SILVA, Luís Fernando Santos Correa da. As políticas públicas do ensino superior no governo Lula: expansão ou democratização? **Revista Debates**, v. 4, n. 2, p. 10, 2010.

PEREIRA QUEIROZ, Fernanda Cristina Barbosa et al. Transformações no ensino superior brasileiro: análise das Instituições Privadas de Ensino Superior no compasso com as políticas de Estado. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 21, n. 79, 2013.

PEREZ, José Roberto Rus. Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente? **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1179-1193, 2010.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **História da educação: de Confúcio a Paulo Freire**. Editora Contexto, 2011.

PRATES, Antonio Augusto Pereira; BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. A Expansão e as Possibilidades de Democratização do Ensino Superior no Brasil. **Caderno CRH**, v. 28, n. 74, 2015.

PRESTES, Emília Maria da Trindade.; JEZINE, Edineide.; SCOCUGLIA, Afonso Celso. Democratização do Ensino Superior Brasileiro: o caso da Universidade Federal da Paraíba. **Revista Lusófona de Educação**, v. 21, p. 199–218, 2012.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. Tradução de Almiro Pisetta e Lenita Maria Rímoli Esteves. 2002.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas; FREITAS, Carla Conti de; SILVA, Yara Fonseca de Oliveira. Políticas Públicas Educacionais: Estudo de Caso da UEG, **V Jornada Internacional de Políticas Públicas**, GO, 2011. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2011/CdVjornada/JORNADA_EIXO_2011/IMPASSEES_E_DESAFIOS_DAS_POLITICAS_DE_EDUCACAO/POLITICAS_PUBLICAS_EDUCACIONAIS_ESTUDO_DE_CASO_DA_UEG.pdf. Acesso em: 27 mai. 2019.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. Autores Associados, 21. ed. Campinas, 2011.

RIBEIRO, Antonio Carlos Andrade; KLEMMANN, Vilmar; RIBEIRO, Mayra Thaís Andrade. O aspecto relacional da accountability social na política de educação brasileira: ações e estratégias da Campanha Nacional pelo Direito à Educação. **Cadernos da Escola do Legislativo**-e-ISSN: 2595-4539, v. 19, n. 31, p. 128-162, 2019.

ROCHA, Juliana Macedo. "Considerações sobre a formação profissional inicial e continuada de jovens e adultos sub escolarizados." **SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA** (2008).

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil** (1930/1973).8. ed. Vozes, 1986.

ROTHEN, José Carlos. Ponto e contraponto na avaliação institucional: análise dos documentos de implantação do SINAES. **Revista Educação: Teoria e Prática**, v. 15, n. 27, p. 119-137, 2006.

SALATA, André. Ensino Superior no Brasil das últimas décadas: redução nas desigualdades de acesso? **Tempo Social**, v. 30, n. 2, p. 219-253, 2018.

SAMPAIO, Helena. **Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990**. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior, 1991.

SANTOS, Boaventura de Souza. A universidade do século XXI. Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 23 p. 137-20, 2005.

SANTOS, Deivis Perez Bispo. Formação de educadores para o Terceiro Setor. **Olhar de professor**, v. 9, n. 1, p. 79-95, 2006. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1453/1098>. Acesso em: 20 jul. 2019.

SANTOS, Cidmar Ortiz dos. **Os processos avaliativos como subsídios ao planejamento institucional**: um estudo de caso na Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR. 2010. 104 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa. 2010.

SANTOS, Adilson Pereira dos; CERQUEIRA, Eustáquio Amazonas de. **Ensino Superior**: trajetória histórica e políticas recentes. 2011.

SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. **Guia prático da política educacional no Brasil: ações, planos, programas e impactos**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

SAVIANI, Dermeval. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Póiesis Pedagógica**, v. 8, n. 2, p. 4-17, 2010.

SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Autores Associados, 2017.

SCHIEFLER FILHO, Marcos Flávio de Oliveira; DALLABONA, Carlos Alberto; IAGHER, Silvino. **UTFPR - Crescimento e reorganização após a transformação em universidade tecnológica**. 2011

SCHWARTZMAN, Simon; BROCK, Colin. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p.9-51.

SGUISSARDI, Valdemar. A avaliação defensiva no “modelo CAPES de avaliação”: É possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado?. **Perspectiva**, Florianópolis. v. 24, n. 1, p. 49-88, 2006.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 133, p. 867-889, 2015.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina, 2011.

SILVA, Rosa Maria Segalla et al. Democratização do ensino superior: no contexto da educação brasileira. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 1, p. 294-312, 2017.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. Unidade 2. A pesquisa científica. **Métodos de pesquisa**, v. 1, 2009.

SOBRAL, Fernanda Antonia da Fonseca. Educação para a competitividade ou para a cidadania social?. **São Paulo em perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 03-11, 2000.

TAVARES, Moacir Gubert. Evolução da rede federal de educação profissional e tecnológica: as etapas históricas da educação profissional no Brasil. **IX Seminário ANPED SUL**. 2012.

TAKAHASHI, Adriana Roseli Wünsch. Cursos superiores de tecnologia em gestão: reflexões e implicações da expansão de uma (nova) modalidade de ensino superior em administração no Brasil. **Revista de administração pública**, v. 44, n. 2, p. 385-414, 2010.

TENÓRIO, Robinson Moreira; DE ANDRADE, Maria Antonia Brandão. A avaliação da educação superior no Brasil: desafios e perspectivas. **AVALIAÇÃO EDUCACIONAL desatando e reatando nós**, p. 31, 2009.

UTFPR, 2004. **Plano de Desenvolvimento Institucional PDI 2004-2008**. Disponível em: <http://www.utfpr.edu.br/a-instituicao/documentos-institucionais/plano-de-desenvolvimento-institucional-1..> Acesso em: 29 ago. 2019.

UTFPR, 2007. **DELIBERAÇÃO Nº. 12/2007, de 14 de setembro de 2007**. Inclusão das Cotas Socioeconômicas e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) nos Editais para os Processos Seletivos da UTFPR Disponível em: http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/couni/portarias/2007_deliberacoes/2007_del012_vagas. Acesso em: 09 mar. 2019.

UTFPR, 2009 – **Universidade Tecnológica Federal do Paraná. UTFPR – Uma história de 100 anos**. Curitiba: Editora UTFPR.

UTFPR, 2019 – Sistema Acadêmico de Gestão.

VIEIRA, Evaldo. A política e as bases do direito educacional. **Cadernos Cedes**, v. 21, n. 55, p. 9-29, 2001.

WERMELINGER, Mônica; MACHADO, Maria Helena; AMANCIO FILHO, Antenor. Políticas de educação profissional: referências e perspectivas. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 55, p. 207-222, jun. 2007. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362007000200003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 26 set. 2018.

WITTACZIK, Lidiane Soares. Educação Profissional no Brasil: histórico Professional education in brazil: history. **Revista E-Tech: Tecnologias para Competitividade Industrial-ISSN-1983-1838**, v. 1, n. 1, p. 77-86, 2008.