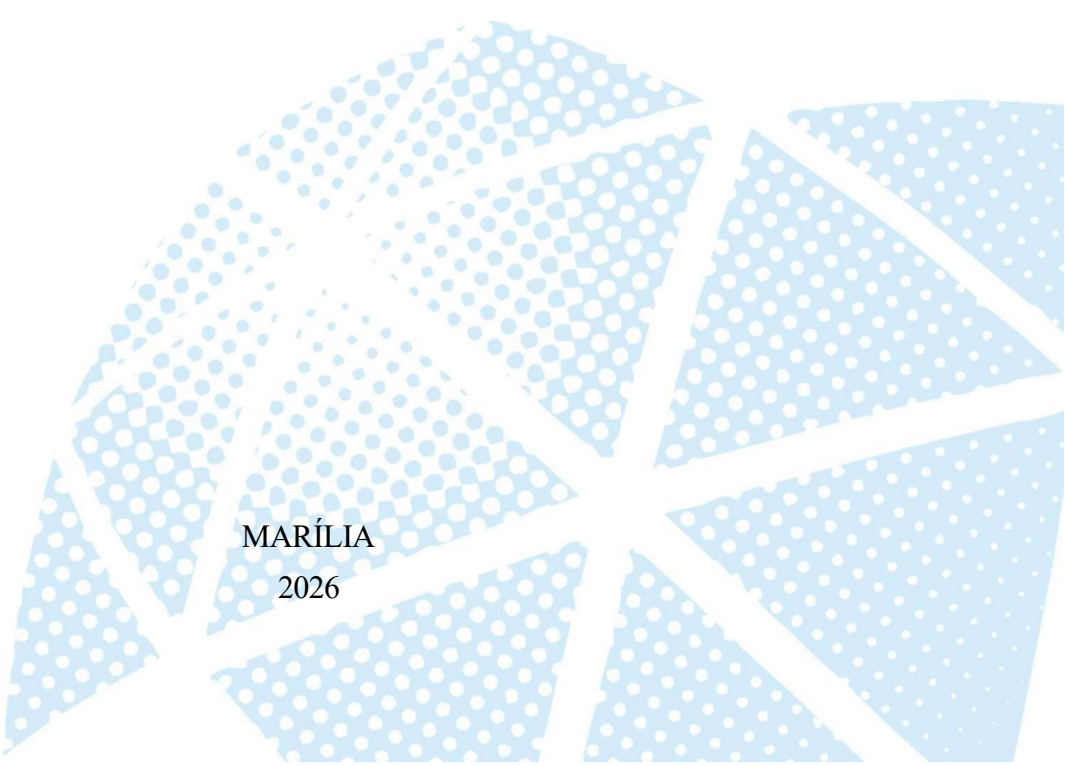


UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP
Faculdade de Filosofia e Ciências – Câmpus de Marília

RAPHAELLA GUIMARÃES DE SOUZA

AS POLÍTICAS DE EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL RECENTE:
aspectos históricos, ampliação do acesso e os desafios no enfrentamento da evasão

MARÍLIA
2026



RAPHAELLA GUIMARÃES DE SOUZA

AS POLÍTICAS DE EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL RECENTE:

aspectos históricos, ampliação do acesso e os desafios no enfrentamento da evasão

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) - Câmpus de Marília, SP, para a obtenção do título de Mestra em Educação

Área de Concentração: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Julio Cesar Torres

MARÍLIA

2026

S729p Souza, Raphaella
As políticas de expansão do ensino superior no Brasil recente : aspectos históricos, ampliação do acesso e os desafios no enfrentamento da evasão / Raphaella Souza. -- Marília, 2026
85 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientador: Julio Cesar Torres

1. Políticas públicas. 2. Ensino superior. 3. Evasão. 4. Acesso. 5. Permanência. I. Título.

RAPHAELLA GUIMARÃES DE SOUZA

AS POLÍTICAS DE EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL RECENTE:

aspectos históricos, ampliação do acesso e os desafios no enfrentamento da evasão

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestra em Educação Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Filosofia e Ciências – Câmpus de Marília, SP.

Área de Concentração: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais.

Data da defesa: 27/03/2026

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Julio Cesar Torres
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto

Prof. Dr. Carlos da Fonseca Brandão
UNESP – Câmpus de Assis

Profa. Dra. Cinthia Magda Fernandes Ariosi
UNESP – Câmpus de Presidente Prudente

Dedico este trabalho à minha família, pelo apoio incondicional que foi me dado.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a minha família que com seu apoio incondicional, possibilitou que eu concluísse mais essa etapa na vida acadêmica. A melhor coisa é ter a quem recorrer nas horas difíceis. Depois de me ouvirem falar e lerem tanto sobre políticas públicas e ensino superior, esse título também é de vocês.

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

"Só existirá democracia no Brasil no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a da escola pública" (Anísio Teixeira, 1936).

RESUMO

A presente pesquisa analisa a evasão no ensino superior no Brasil, destacando as políticas de expansão do acesso e a insuficiência das políticas de permanência estudantil. A partir de uma breve linha do tempo, apresentou-se a trajetória da educação superior brasileira, evidenciando as reformas que foram responsáveis por moldar sua estrutura ao longo do tempo. A pesquisa analisa as principais políticas de ampliação do acesso que foram implementadas nas últimas décadas, com destaque para o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade para Todos (ProUni), abordando a diferença entre massificação e democratização do ensino superior. São analisadas tendências de matrículas, ingressos e evasão em diferentes modalidades, com base em dados do Censo da Educação Superior, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), contendo, também, um comparativo entre os governos Bolsonaro (2018-2022) e Lula (2023-atualmente). Os resultados indicam que, embora a ampliação do acesso tenha ocorrido de forma significativa, as políticas adotadas não foram o suficiente para garantir a permanência. Portanto, conclui-se que a evasão constitui um fenômeno estrutural que está relacionado às desigualdades sociais históricas no Brasil e à fragilidade das políticas de assistência estudantil, o que coloca este fenômeno educacional como uma barreira para que a democratização da educação no ensino superior seja efetivada.

Palavras-chave: políticas públicas; ensino superior; acesso; permanência; evasão.

ABSTRACT

This research analyzes dropout in higher education in Brazil, highlighting policies for expanding access and the insufficiency of student retention policies. Based on a brief timeline, the trajectory of Brazilian higher education was presented, evidencing the reforms responsible for shaping its structure over time. The research analyzes the main policies for expanding access implemented in recent decades, highlighting the Student Financing Fund (FIES) and the University for All Program (ProUni), addressing the difference between the massification and democratization of higher education. Trends in enrollments, admissions, and dropout in different modalities are analyzed based on data from the Higher Education Census, released by the National Institute for Educational Studies and Research Anísio Teixeira (INEP), also containing a comparison between the Bolsonaro (2018-2022) and Lula (2023-present) governments. The results indicate that, although the expansion of access occurred significantly, the policies adopted were not sufficient to ensure retention. Therefore, it is concluded that dropout constitutes a structural phenomenon related to historical social inequalities in Brazil and the fragility of student assistance policies, which places this educational phenomenon as a barrier to the effective democratization of higher education.

Keywords: public policies; higher education; access; retention; dropout.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – GRÁFICO FIES	47
GRÁFICO 2 – GRÁFICO PROUNI	48
GRÁFICO 3 – VAGAS OCUPADAS POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA	50
GRÁFICO 4 – VAGAS REMANESCENTES OCUPADAS POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA	51
GRÁFICO 5 – NÚMERO DE MATRÍCULAS NAS MODALIDADES A DISTÂNCIA E PRESENCIAL	54
GRÁFICO 6 – NÚMERO DE MATRÍCULAS EM DIFERENTES MODALIDADES	55
GRÁFICO 7 – ESTRATÉGIAS ADOTADAS POR UNIVERSIDADES NO ANO LETIVO DE 2021	58
GRÁFICO 8 – NÚMERO DE INGRESSOS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO POR MODALIDADE	59
GRÁFICO 9 – NÚMERO DE MATRÍCULAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO	60
GRÁFICO 10 – TAXAS DE EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	61
GRÁFICO 11 – NÚMERO DE INGRESSOS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO POR MODALIDADE DE ENSINO	62
GRÁFICO 12 – NÚMERO DE VAGAS OFERECIDAS POR MODALIDADE	63
GRÁFICO 13 – NÚMERO DE MATRÍCULAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO POR REDE	64
GRÁFICO 14 – NÚMERO DE INGRESSANTES E DE MATRÍCULAS NOS CURSOS DE LICENCIATURA	65
GRÁFICO 15 – TAXA DE EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR, POR MODALIDADE DE ENSINO	66
GRÁFICO 16 – EVASÃO NOS CURSOS DE LICENCIATURA	67
GRÁFICO 17 – INDICADORES	69

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Matrículas em cursos de Licenciatura	53
Tabela 2 – Concluintes dos cursos de licenciatura (por cursos)	56

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – TIPOS DE EVASAO NO ENSINO SUPERIOR	41
Quadro 2 – COMPARATIVO DE INVESTIMENTOS NA EDUCAÇÃO NOS GOVERNOS BOLSONARO E LULA	44

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CNE - Conselho Nacional de Educação

CadÚnico - Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal

MEC - Ministério da Educação

UNE - União Nacional dos Estudantes

USP - Universidade de São Paulo PCB - Partido Comunista Brasileiro

SISU - Sistema de Seleção Unificada

FIES - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

PROUNI - Programa Universidade para Todos

REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

OLB - Observatório do Legislativo Brasileiro

UERJ - Universidade Estadual do Rio de Janeiro

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar

CENSUP - Censo da Educação Superior STF - Supremo Tribunal Federal

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

EJA - Educação de Jovens e Adultos

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

EaD - Educação à Distância

SEMESP - Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1: EDUCAÇÃO NO BRASIL, O ENSINO SUPERIOR E SUAS RUPTURAS	20
1.1 BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	20
1.2 REFORMA FRANCISCO CAMPOS	26
1.3 O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932)	26
1.4 AS CONSTITUIÇÕES DE 1934 E 1937	27
1.5 A REFORMA UNIVERSITÁRIA DE 1968	28
CAPÍTULO 2: POLÍTICAS DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR	38
2.1 DEMOCRATIZAÇÃO OU MASSIFICAÇÃO?	38
2.2 EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR	40
2.3 POLÍTICAS AFIRMATIVAS	42
2.3.1 FIES e Prouni	46
2.3.2 Pé-de-meia licenciaturas no contexto das políticas de formação docente	52
CAPÍTULO 3: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	58
3.1 VAGAS E INGRESSANTES	58
3.2 VARIAÇÕES NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: GOVERNOS BOLSONARO E LULA	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
REFERÊNCIAS	78

INTRODUÇÃO

O interesse em investigar a evasão no ensino superior surgiu a partir de um momento de observação e reflexão, durante nosso primeiro ano de graduação. Tratada apenas como um tema exclusivamente acadêmico por alguns, a desistência de vários colegas da universidade, ainda no primeiro semestre de curso, tornou-se uma motivação intrínseca, levando-me a questionar os motivos de tantos estudantes desistirem do curso. Isso instigava-me em começar a pensar nas políticas públicas que regem o ensino superior.

Com esses questionamentos em mente, conduzimos a pesquisa a respeito da evasão do curso de Ciências Biológicas na Universidade Federal de Uberlândia (2017-2019) e apresentamos os resultados como trabalho de conclusão de curso de graduação (TCC). Para realização do trabalho, foram realizadas entrevistas com professores coordenadores do curso nos períodos analisados, e, também, com aplicação de questionários para os alunos evadidos. Motivada pelo resultado da pesquisa realizada e apresentada para o TCC, decidimos aprofundar o tema trazendo a mesma questão de pesquisa, agora ampliada, para o mestrado.

A educação superior representa um condutor fundamental para o desenvolvimento nacional e para a mobilidade social. A obtenção de um diploma universitário transcende o mérito individual, sendo percebida como uma forma de alcançar melhores oportunidades profissionais e econômicas, além de ser um caminho para a formação de uma cidadania crítica e participativa.

Nas últimas duas décadas, o país testemunhou uma expansão inédita no acesso ao ensino superior devido a um movimento impulsionado por um conjunto de políticas públicas de acesso, que saíram do papel e foram colocadas em prática. O objetivo foi uma maior aderência da população aos cursos de graduação nas universidades públicas e privadas, setor este que cresceu muito a partir do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e do Programa Universidade Para Todos (Prouni), principalmente de parcela da sociedade que é considerada marginalizada na hierarquia social na qual estamos inseridos.

Contudo, essa narrativa de sucesso e inclusão é confrontada por uma realidade contraditória e persistente: as elevadas taxas de evasão. O mesmo sistema que comemora o ingresso de novos estudantes, também assiste à saída prematura de uma parcela significativa destes mesmos alunos.

O presente trabalho parte da premissa de que a expansão do acesso, embora necessária, não se traduz em uma democratização do sucesso (ao longo da pesquisa observamos

que o acesso também não está democratizado como apregoado). A evasão, portanto, não deve ser compreendida como escolhas individuais, mas como um fenômeno complexo, multifatorial e estrutural, que deve levar em consideração o contexto cultural, político e socioeconômico em que o aluno está inserido, conforme afirmam Shirmer e Touchen (2019).

A desistência de um curso superior configura o que Lobo *et al.* (2007, p. 642) definem como “desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos”. Para o estudante que evade, resta o sentimento de frustração pessoal e incapacidade, o que pode impedir que em algum momento retorne à universidade, além de representar a interrupção de uma trajetória de ascensão social. Para a sociedade, significa a perda de investimentos públicos e privados.

O desafio da evasão estudantil não é um problema recente, mas, sim, um legado direto de um sistema de ensino superior historicamente concebido para a exclusão, e não para a inclusão. A estrutura do sistema de educação superior, como é conhecida atualmente, é o resultado de séculos de desenvolvimento em que a educação serviu a propósitos de controle social e manutenção de privilégios.

O projeto educacional colonial, inaugurado com a chegada da Companhia de Jesus, em 1549, implantou um modelo dualista. Para as elites coloniais, os jesuítas ofereciam uma sofisticada formação humanística, literária e clássica, alinhada ao *Ratio Studiorum*, com o objetivo de formar uma classe culta e alinhada aos valores europeus. Em contrapartida, para os povos indígenas, a educação era instrumental, focada na catequese, servindo como ferramenta de controle e submissão aos interesses da Coroa Portuguesa.

A expulsão dos jesuítas, em 1759, longe de representar uma modernização pedagógica, foi uma manobra política para centralizar o poder, reafirmando o controle do Estado sobre a formação intelectual, e impedindo o surgimento de uma elite pensante na colônia.

Com a chegada da Família Real ao Brasil, em 1808, e a Independência, em 1822, o caráter elitista do ensino superior foi reforçado. As primeiras escolas e faculdades foram criadas não para atender a uma demanda popular, mas para suprir as necessidades imediatas do novo Estado em formar quadros para a Administração, as Forças Armadas e a Saúde. O sistema educacional do Império aprofundou a dualidade: de um lado, um ensino superior controlado e financiado pelo poder central; de outro, uma educação primária e secundária negligenciada, cuja responsabilidade foi delegada às províncias pelo Ato Adicional de 1834.

O século XX foi palco de debates e reformas contraditórias. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, representou o primeiro grande contraponto ideológico a esse modelo, ao defender uma educação gratuita, laica e de qualidade como um dever do

Estado. No entanto, a instabilidade política da Era Vargas demonstrou o quão sensível é a educação às agendas de poder: enquanto a Constituição de 1934 incorporou avanços progressistas, tratando a educação como um direito de todos, a Constituição outorgada de 1937, sob o Estado Novo, promoveu um retrocesso, fortalecendo o ensino privado.

Ao mesmo tempo em que a Reforma Universitária de 1968 modernizou a universidade pública, integrando ensino e pesquisa, também abriu caminho para a expansão do setor privado com fins lucrativos, focado exclusivamente na formação profissionalizante, e distante da produção de conhecimento. Este modelo, criticado por Florestan Fernandes como o "antigo padrão brasileiro de escola superior", consolidou a divisão do sistema: um setor público restrito e voltado à pesquisa, e um setor privado massificado e guiado pelo mercado, cenário que define a educação superior até hoje (Fernandes, 1975, p. 51-55).

De acordo com Dubet (2015), é levantada a questão de que a massificação beneficiou as classes médias que já possuíam maior capital cultural e econômico para acessar o sistema, enquanto as classes populares, embora ingressando em maior número, continuam enfrentando barreiras estruturais que dificultam seu acesso ao ensino superior. Portanto, as políticas de acesso funcionam apenas como uma porta de entrada para a graduação, mas não foram acompanhadas de um investimento no mesmo ritmo em políticas de permanência.

Para serem analisadas as políticas de acesso ao ensino superior e levantar dados a respeito da evasão neste sistema de ensino, colocamos a seguinte questão de pesquisa: Em que medida as políticas de permanência estudantil são articuladas como garantia de continuidade do direito ao ensino superior, em comparação ao esforço dedicado à ampliação do acesso às universidades?

A pesquisa teve como objetivo geral analisar a evasão no ensino superior como um sintoma da lacuna entre as políticas de massificação do acesso e a ausência de uma estrutura eficiente de apoio à permanência. Assim, os objetivos específicos foram: reconstituir a trajetória histórica da educação superior no país, para identificar as raízes de seu caráter elitista; examinar as principais políticas de acesso implementadas a partir dos anos 2000, diferenciando os conceitos de massificação e democratização, e analisando seu impacto na evasão; e, por fim, analisar, com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), as tendências recentes do ensino superior, comparando os cenários dos governos Bolsonaro (2018 – 2022) e Lula (2023 – atualmente), para compreender o impacto dos diferentes programas de governo sobre as políticas públicas do ensino superior.

Do ponto de vista acadêmico, a pesquisa contribui para a literatura sobre políticas educacionais, pois oferece uma análise crítica da expansão do acesso ao ensino superior. Esta

dissertação busca fornecer uma compreensão do fenômeno da evasão, aplicando conceitos teóricos-chave, como a distinção entre massificação e democratização, ao contexto brasileiro contemporâneo. A evasão, conforme já mencionado, representa um "desperdício" de recursos e talentos. Nossa pesquisa aborda o profundo custo social do problema: a frustração de projetos de vida individuais e a perda de profissionais qualificados, que poderiam contribuir para o desenvolvimento do país. Ao focar na trajetória de estudantes de grupos socialmente vulneráveis — aqueles que são atendidos por cotas, Prouni e FIES —, o estudo ilumina como a mobilidade social por meio da educação é frequentemente interrompida, reforçando os ciclos de pobreza e exclusão que as políticas públicas para o ensino superior afirmam buscar combater.

Esta dissertação tem como finalidade, também, analisar os contextos políticos, dado que as taxas de evasão não são apenas um indicador educacional, ainda que, para fins de captação de dados, comportem-se como tal. Contudo, para pesquisadores da área, estas funcionam como um parâmetro da estabilidade política, econômica e do compromisso de um governo com a equidade social.

A análise comparativa entre a gestão Bolsonaro, marcada por severos cortes orçamentários, discursos que atacavam as universidades e incentivo à expansão do ensino a distância privado (impulsionado pelo contexto pandêmico), e a gestão Lula, caracterizada pela recomposição orçamentária e pelo fortalecimento de programas sociais, oferecem evidências cruciais sobre como as políticas públicas são voláteis, e são as primeiras a serem atacadas quando existe um cenário de discordância entre diferentes governos e ideologias. A possibilidade de um estudante permanecer na universidade está diretamente ligada à existência de programas de assistência financiados por orçamentos públicos. Portanto, estudar e analisar a evasão é, também, uma forma de avaliar o impacto real das diferentes agendas políticas sobre a vida dos estudantes mais vulneráveis.

Diante do exposto, esta pesquisa se propõe a investigar a evasão como um indicador de contradições que existem entre as políticas de acesso e as condições de permanência no ensino superior brasileiro. O argumento central da análise é que, apesar dos avanços irrefutáveis na inclusão de novos perfis de estudantes, as insuficiências das políticas de apoio à permanência consolidam a evasão como o principal obstáculo à efetiva democratização da educação superior no Brasil.

O capítulo 1, introdutório, apresentou uma breve linha do tempo da história da educação no Brasil, abordando reformas que a educação sofreu e as diferentes Constituições

que o país já teve. De forma geral, são levantadas as mudanças que a educação no Brasil já passou.

O capítulo 2 aborda as políticas públicas de acesso ao ensino superior, destacando o FIES e o Prouni, e questiona se o modelo brasileiro de educação promoveu a democratização de forma efetiva ou se causou o que é chamado de massificação. O capítulo analisa também o fenômeno da evasão de modo geral, apontando as diferentes formas em que esse fenômeno educacional se manifesta. Além disso, políticas públicas para os cursos de Licenciatura foram analisadas, além de também incluir um breve comparativo de investimentos na educação superior nos governos Bolsonaro e Lula.

O capítulo 3 teve como finalidade o levantamento e a análise de dados com base em informações oficiais, principalmente aquelas procedentes do Censo da Educação Superior, divulgado pelo INEP. Neste capítulo, foi realizada a discussão dos dados coletados, com a apresentação de gráficos referentes a aspectos do ensino superior que foram considerados relevantes para o desenvolvimento desta pesquisa. Por fim, as considerações finais são apontadas como resultado da pesquisa desenvolvida.

CAPÍTULO 1: EDUCAÇÃO NO BRASIL, O ENSINO SUPERIOR E SUAS RUPTURAS

Este capítulo tem como foco a história da educação no Brasil, com ênfase no ensino superior e seus desdobramentos, para uma melhor compreensão dessa modalidade de ensino atualmente, sob a forma de linha do tempo.

Diversas são as preocupações acerca do ensino superior brasileiro, entre elas, as políticas públicas que regem o sistema em questão.

Marcados pela ascensão de Getúlio Vargas ao poder e a grande busca por uma nova identidade nacional, os anos de 1930 foram um período de grandes debates e transformações na educação no Brasil. A revolução de 1930 acalorou mudanças significativas, colocando a educação como um aparato fundamental para o desenvolvimento do país.

Um dos grandes marcos da revolução de 1930 foi a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Antes desse marco, as políticas educacionais eram dispersas em diferentes órgãos e, após esta iniciativa, passaram a ser centralizadas. O Ministério em questão teve como seu primeiro-ministro Francisco Campos, responsável por implementar reformas para a educação no Brasil.

1.1 BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

A história da educação no Brasil é um campo complexo e multifacetado, marcado por rupturas e continuidades que moldaram seu desenvolvimento ao longo dos séculos. Mesmo na contemporaneidade, a educação é um dos setores mais sensíveis às mudanças políticas, sofrendo e se modificando de acordo com a ideologia e as prioridades dos grupos que detêm o poder. Essa plasticidade inerente à educação a torna um dos principais indicadores das transformações sociais e das direções políticas de um país.

De todo modo, a educação no Brasil não seria como a conhecemos se não falássemos do papel dos jesuítas na construção de uma ideia de educação. Dentre as ordens religiosas que estiveram presentes no Brasil Colonial, sem dúvida, uma das mais importantes e influentes nesse sentido foi a Companhia de Jesus. Sua influência não se deu somente na evangelização dos povos indígenas, como era uma de suas missões principais, nem mesmo na manutenção de templos e conventos, mas se destacou na construção de uma estrutura

organizacional e pedagógica extremamente diferente daquelas já realizadas em diferentes atuações messiânicas. Nesse sentido:

De fato, os jesuítas empreenderam no Brasil uma significativa obra missionária e evangelizadora, especialmente fazendo uso de novas metodologias, das quais a educação escolar foi uma das mais poderosas e eficazes. Em matéria de educação escolar, os jesuítas souberam construir a sua hegemonia. Não apenas organizaram uma ampla 'rede' de escolas elementares e colégios, como o fizeram de modo muito organizado e contando com um projeto pedagógico uniforme e bem planejado, sendo o Ratio Studiorum a sua expressão máxima (Sangenis, 2004, p. 93).

Para autores como Bello (2001), a educação trazida pelos jesuítas ao Brasil, ainda que fosse nos moldes europeus, inovou e transformou o modo pelo qual o mundo era concebido por diferentes povos. Para ele, a educação, intrinsecamente ligada à religião Católica, desempenhou um papel dual e de grande alcance. Por um lado, uma ruptura, possibilitou que os povos indígenas, que até então tinham suas próprias formas de transmitir cultura e conhecimento, aprendessem a ler e escrever, assimilando a língua portuguesa, os preceitos cristãos e sua forma de ver o mundo.

Por outro lado, e não menos importante, a influência da educação jesuítica estendeu-se de forma marcante nas elites coloniais. Em uma época na qual essas elites dependiam quase exclusivamente da Coroa e da Igreja para a formação de seus jovens, os jesuítas preencheram uma lacuna crucial no cotidiano da colônia. O trabalho educativo desses homens não se restringiu somente em disseminar a moral católica e os costumes europeus. Eles buscavam, de fato, realizar o ensino básico e aprofundado¹, lecionando disciplinas como Letras e Ciências, assim como outros saberes que eram pilares para educação da época. Havia, ainda, uma parcela significativa de indivíduos destinados a uma elite religiosa e intelectual, que contemplava o estudo aprofundado de filosofia e outras disciplinas consideradas de nível superior para a época.

Dessa forma, a educação jesuítica no Brasil não foi algo homogêneo, mas, sim, marcada por uma dualidade quase que contraditória, que servia a diferentes propósitos dentro do projeto colonial português. Por um lado, representava uma "ruptura" com as formas tradicionais de transmissão de conhecimento dos povos indígenas. O foco era a catequese, os preceitos cristãos como ferramentas para integrar os nativos à lógica do trabalho e da submissão

¹ Segundo Bello (2001, p. 3), "além do curso elementar mantinham cursos de Letras e Filosofia, considerados secundários, e o curso de Teologia e Ciências Sagradas, de nível superior, para formação de sacerdotes. No curso de Letras estudava-se Gramática Latina, Humanidades e Retórica; e no curso de Filosofia estudava-se Lógica, Metafísica, Moral, Matemática e Ciências Físicas e Naturais".

colonial. Era, em essência, uma educação instrumental, cujo objetivo não era a emancipação, mas a assimilação e o controle, servindo aos interesses da Coroa e da Fé.

Já, por outro lado, para as elites coloniais, os jesuítas ofereceram um modelo educacional completamente distinto, ainda que alinhado ao *Ratio Studiorum*.² Em seus colégios, era ministrada uma sofisticada formação humanística, literária e clássica, com ênfase no latim, na retórica, na filosofia e nos autores greco-romanos. Seu propósito era formar uma elite culta, alinhada aos valores e à visão de mundo europeia, capaz de ocupar posições de destaque na administração colonial e na Igreja, mas não de impulsionar uma autonomia intelectual ou econômica para o Brasil.

Dessa forma, a expulsão dos jesuítas foi consequência de uma agenda política de Portugal. O Império não desejava que houvesse a formação de uma elite intelectual na colônia que pudesse gerar movimentos de independência ou outras contestações. Nesse contexto, as reformas pombalinas visavam formas de limitar a autonomia e efetivamente controlar as elites locais. Santos e Cerqueira (2009) destacam que:

Para Portugal a aventura em terras brasileiras, na Colônia, se assemelhava ao investimento numa empresa, unicamente voltada para a exploração e a esse fim manteve-se fiel. Para a Coroa Portuguesa não interessava a criação de instituições de ensino, muito menos universidades [...] (p. 3).

Romanelli (2009, p. 36) aponta que após a expulsão dos Jesuítas:

[...] inúmeras foram as dificuldades daí decorrentes para o sistema educacional. Da expulsão até as primeiras providências para a substituição dos educadores e do sistema jesuítico transcorreu um lapso de 13 anos. Com a expulsão, desmantelou toda uma estrutura administrativa de ensino. A uniformidade da ação pedagógica, a perfeita transição de um nível escolar para outro, a graduação, foram substituídas pela diversificação das disciplinas isoladas. Leigos começaram a ser introduzidos no ensino e o Estado assumiu, pela primeira vez, os encargos da educação.

Fosse ou não fosse dessa forma, a educação sofreu diversas mudanças em suas estruturas, como as aulas régias e a criação de figuras como as do “Diretor Geral dos Estudos”, demonstrando como a intenção da Coroa de homogeneizar a educação no Brasil e fiscalizar a

² O *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Ies* ou apenas *Ratio Studiorum* é um compêndio de experiências, anotações e que “preceitua a formação intelectual clássica estreitamente vinculada à formação moral embasada nas virtudes evangélicas, nos bons costumes e hábitos saudáveis, explicitando detalhadamente as modalidades curriculares; o processo de admissão, acompanhamento do progresso e a promoção dos alunos; métodos de ensino e de aprendizagem; condutas e posturas respeitadas dos professores e alunos; os textos indicados a estudo; a variedade dos exercícios e atividades escolares; a frequência e seriedade dos exercícios religiosos; a hierarquia organizacional; as subordinações” (Negrão, 2000, p. 155).

ação dos tutores, isto é, que não houvesse a interferência dos jesuítas para afrontar as determinações da Coroa. Carvalho (1978, p. 49) argumenta que a política pombalina procurou, com apoio do próprio poder eclesiástico, exceto os jesuítas, construir uma política harmônica que:

Dentro desta ordem de preocupações impôs-se resolver o problema do ensino, não mais como tarefa das ordens religiosas, mas como atribuição própria, sem ser exclusiva, do poder real. Pelo menos assim o entendia Ribeiro Sanches: 'Somente S. Majestade Fidelíssima foi o primeiro entre seus Augustos Predecessores, que tomou a si aquele JUS da Majestade de ordenar que os seus súditos aprendam de tal modo que o ensino público possa utilizar os seus dilatados domínios.' Pretendia, desta forma, Ribeiro Sanches ver no Alvará que criou as aulas régias de latim, grego e retórica a expressão de uma escola estruturada em função dos interesses da Sociedade Civil. Evidentemente, não se tratava de uma simples transferência de mando, mas dos próprios fins e objetivos do ensino, de tal modo que uma nova pedagogia, solidamente fundamentada nas razões da filosofia moderna, tomasse o lugar da pedagogia escolástica de que se tornaram expressão altamente significativa, em Portugal, as escolas dos jesuítas.

Fica evidente, portanto, que a expulsão dos jesuítas, em 1759, foi o clímax de uma disputa de poder pelo controle da formação de mentes no Brasil Colônia. A Companhia de Jesus, com sua rede de colégios e seu projeto pedagógico coeso, havia construído uma hegemonia que rivalizava com a própria Coroa. Como apontam os autores citados, o interesse de Portugal era puramente exploratório, e a existência de um sistema educacional capaz de forjar uma elite com pensamento próprio era intolerável. Assim, a transição para as aulas régias, com a centralização do ensino sob a figura do "Diretor Geral dos Estudos", não foi uma mera reforma, mas uma afirmação contundente do Poder Real sobre o Poder Eclesiástico. A educação deixou de ser primariamente uma ferramenta de catequese para se tornar um instrumento de governança e homogeneização cultural, alinhado aos interesses metropolitanos e à nova filosofia do Iluminismo que influenciou a Corte de D. José I.

A influência de Portugal sobre o Brasil colonial, principalmente pela Companhia de Jesus, foi determinante para definir os primeiros séculos do sistema educacional do nosso país. Segundo Silva e Souza (2011), após Dom Pedro I assumir o Reinado, inicia-se uma nova etapa para a sociedade brasileira devido à criação de instituições voltadas para a ascensão da cultura escolar, assim, marcando a entrada do Brasil em um processo de modernização e urbanização com a fundação de escolas técnicas, de universidades, faculdades e do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (entidade mais antiga de fomento à pesquisa, fundada em 1838).

Diferente das colônias espanholas que receberam desde o século XVI autorização do Sumo Pontífice, por meio da Bula Papal, para que suas instituições religiosas fundassem universidades, o Brasil pode ser considerado um caso atípico da América Latina, pois não criou instituições de ensino superior em seu território até início do século XIX. Estas surgiram no país somente cerca de três séculos depois (Soares *et al.*, 2002).

Nesse sentido, a educação brasileira passou por uma significativa transformação com a chegada da Família Real, em 1808. A criação de cursos superiores na Colônia, conforme Romanelli (2009), não só levou à independência política da aristocracia, mas também estabeleceu uma tradição educacional que perdura até hoje: a priorização das classes dominantes em detrimento das subalternas. A fundação de instituições como as Escolas da Marinha, a Academia Real Militar e os cursos médicos na Bahia e no Rio de Janeiro, a partir da Lei de 3 de outubro de 1832, demonstrava o objetivo de formar uma Corte qualificada para além da intelectualidade, mas profissionais nas áreas de armas, engenharia e saúde.

A legislação do período imperial brasileiro estabeleceu uma dualidade no sistema de ensino, gerando uma sobreposição de poderes entre a esfera provincial e a central no que diz respeito à educação primária e secundária. O poder central limitou sua atuação à promoção e regulamentação do ensino superior em todo o Império e da educação básica no Município Neutro. Consequentemente, delegou às províncias a tarefa de organizar a educação primária e média em suas respectivas jurisdições.

Conforme afirma Haidar (2004 *apud* Romanelli, 2009, p. 39), esse monopólio do ensino superior exercido pelo poder central, combinado com a preferência da população pelos cursos de Direito, teve um impacto decisivo na composição curricular e na estrutura da escola secundária. Isso ocorreu por duas razões principais:

- a) O ensino secundário passou a ter como função principal preparar os candidatos para o ensino superior, fazendo com que seu conteúdo fosse estruturado para atender a essa finalidade;
- b) Os exames de admissão para os cursos superiores eram realizados e definidos pelas próprias faculdades.

Dessa forma, o ensino secundário assumiu o que Romanelli (2009, p. 39) caracterizou como marcadamente “propedêutico e humanístico”, este último derivado de uma aversão ao ensino profissionalizante, característica de uma ordem social escravocrata. Essa combinação de fatores foi apontada como um elemento central no atraso cultural do país.

Essa estrutura educacional, voltada para as elites, foi formalizada por marcos legais no próprio Império a partir da tentativa de organizar a instrução popular com a outorga da Lei de 15 de outubro de 1827, que determinava a criação de “escolas de primeiras letras” em todas as cidades e vilas do Império. No entanto, a falta de recursos e de um projeto político consistente tornaram sua aplicação precária e desigual. Nas cidades e vilas mais afastadas, a legislação não se fez presente, aprofundando a dualidade entre o campo e a cidade.

Com as medidas efetivadas a partir do Ato Adicional de 1834, foi transferida às províncias a responsabilidade pela instrução primária e secundária. Ao isentar o governo central dessa tarefa, a medida aprofundou o abismo entre um ensino superior controlado e financiado pela Coroa e uma educação básica administrada por cada província. Foi nesse contexto que surgiu o Colégio Pedro II, em 1837, no Rio de Janeiro. A instituição não era apenas uma escola, mas o “colégio-modelo” oficial do Império, cujo currículo e rigor serviam de padrão para o ensino secundário em todo o país. Com seu foco enciclopédico, humanista e preparatório para as faculdades, o Colégio Pedro II materializou a função do ensino secundário como um funil social, destinado a formar a elite burocrática e intelectual, enquanto a educação técnica e primária permanecia em segundo plano.

Nesse contexto de dualidade e desigualdade, a Constituição de 1891 foi um marco legal que consolidou essa separação. Segundo a análise de Romanelli (2001, p. 41), a nova carta magna instituiu a descentralização do ensino, o que na prática significou uma clara divisão de tarefas e de prestígio. À União coube o controle do ensino superior e secundário nos estados, enquanto aos estados foi delegada a responsabilidade pelo ensino primário e profissional. Essa estrutura, na prática, reservou ao governo federal o direito de “criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados”, garantindo a formação das elites, ao passo que o ensino técnico e primário, voltado às massas, ficava a cargo dos governos estaduais.

Segundo Azevedo (1976, p. 134):

[...] do ponto de vista cultural e pedagógico, a República foi uma revolução que abortou e que, contentando-se com a mudança do regime não teve o pensamento ou a decisão de realizar uma transformação radical no sistema de ensino para provocar uma renovação intelectual das elites culturais e políticas, necessárias às novas instituições democráticas.

Dessa forma, podemos entender que a República, apesar das mudanças ocorridas com a alteração do regime, não conseguiu promover uma transformação educacional que levasse à renovação intelectual das elites e ao fortalecimento das instituições democráticas, com

exceção do estado de São Paulo, que avançou um pouco mais nesse sentido devido a criação dos Grupos Escolares em 1893.

1.2 REFORMA FRANCISCO CAMPOS

Implementada em 1931, a reforma Francisco Campos buscou reestruturar o sistema educacional. Tal reforma estabeleceu oficialmente, em nível nacional, a modernização do ensino secundário brasileiro, conferindo organicidade à cultura escolar do ensino secundário por meio da fixação de uma série de medidas, como o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às aulas e a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente (Dallabrida, 2009).

Criou-se o Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão fundamental para a formulação de políticas, organização e gestão do sistema educacional. Houve, também, a reorganização do ensino superior, com o objetivo de integrar ensino, pesquisa e extensão. E, como exemplo desse modelo, pode-se citar a Universidade de São Paulo (USP), fundada em 1934.

Por fim, a Reforma Francisco Campos homogeneizou, de forma inédita, a cultura escolar do ensino secundário brasileiro, pois estabeleceu oficialmente procedimentos administrativos e didático-pedagógicos para todos os ginásios do território nacional (Dallabrida, 2009).

1.3 O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932)

Conhecidos como “pioneiros da educação nova”, um grupo de intelectuais lançou um manifesto que foi um grande marco na história da educação brasileira. Grandes nomes de intelectuais e educadores assinaram o manifesto defendendo uma educação pública de qualidade, gratuita, laica e obrigatória para todos, como um dever do Estado. Entre esses nomes estão: Fernando de Azevedo (responsável por redigir o manifesto), Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Cecília Meireles, entre outros. O manifesto em questão ideava romper com os modelos conhecidos naquele período, na intenção de promover uma educação mais inclusiva e democrática. Nesse sentido:

O seu objetivo passa por colaborar e contribuir para um plano de reconstrução educacional que, na sua perspectiva, tinha que garantir: a articulação do ensino (com os diferentes graus a serem etapas de um mesmo processo); o valor social da escola sem negar a arte, a literatura e os valores culturais; a substituição do conceito estático do ensino por um conceito dinâmico (não à receptividade, mas à actividade criadora do aluno) (Alves, 2018, p. 172).

1.4 AS CONSTITUIÇÕES DE 1934 E 1937

A nova realidade brasileira, com a chegada de Getúlio Vargas ao poder, num contexto de crise econômica internacional, vai, por um lado, provocar um conjunto de mudanças educativas – criação do Conselho Nacional de Educação (CNE) e dos Conselhos Estaduais, a instituição de um novo Estatuto das Universidades Brasileiras e a reorganização do ensino secundário (Alves, 2018).

Tanto a Constituição de 1934, quanto a de 1937, foram marcos fundamentais, responsáveis por moldar o sistema educacional brasileiro na década de 1930, e ambas demonstraram o quão intensa era a política na Era Vargas. Ainda que distintas, ambas colocaram em evidência conjunturas diferentes de um mesmo período. Ressalta-se que, enquanto a Constituição de 1934 foi promulgada, a de 1937 foi outorgada (esta, após o golpe de Estado que instaurou o Estado Novo) (Zanelatto *et al.*, 2023). Após fechar o Congresso, e assinar uma nova constituição, Getúlio Vargas pronunciou-se a fim de justificar o ordenamento do novo regime. Em seu pronunciamento, Vargas defendeu o golpe de Estado, afirmando ser este o único passo possível diante do cenário do país de então. A afamada ameaça comunista apregoada em seus pronunciamentos foi oferecida como uma das justificativas. A narrativa construída afirmava que o país estaria à beira de uma revolução comunista, o que justificaria a suspensão das liberdades democráticas. A narrativa construída por Vargas dizia que o país estava prestes a passar por uma revolução comunista, ideia impulsionada principalmente pelo Plano Cohen, um documento forjado, falsamente atribuído aos comunistas, que detalhava um violento plano de tomada de poder. Na verdade, o documento foi orquestrado por um membro da Ação Integralista Brasileira (AIB) e amplamente utilizado pelo governo Vargas para gerar pânico na sociedade e, assim, legitimar o golpe que instaurou a ditadura do Estado Novo. O discurso se instaura, pois, o Partido Comunista Brasileiro (PCB) estava ganhando força e grande influência, principalmente entre a classe trabalhadora e intelectuais da época.

Enquanto a Constituição de 1934 organizava um regime democrático, garantia direitos sociais, tais como a instituição de um salário-mínimo, limitava a jornada de trabalho a 8 horas diárias, férias e autonomia dos estados, a de 1937 era o completo oposto. De influência fascista (inspirada na Constituição polonesa e no regime autoritário da Itália de Benito Mussolini), era regada de autoritarismo, censura e repressão àqueles que fossem contra seu

governo.

A Constituição de 1934 pode ser considerada inovadora para a área, pois foi a primeira a dedicar um capítulo exclusivamente para a educação. Abordava a educação como um direito de todos, sendo um dever da família e dos poderes públicos; assegurava uma educação pública de qualidade, gratuita e obrigatória para o ensino primário, com a intenção de combater o analfabetismo; garantia investimento público na educação; embora considerado um Estado laico, previa o ensino religioso facultativo de acordo com os princípios religiosos manifestados pelos responsáveis pelo aluno; abordava também a valorização dos profissionais da educação (Brasil, 1934, art. 150).

A respeito da outorgada Constituição de 1937, pode-se observar um grotesco retrocesso em relação à educação: fortalecimento das escolas privadas e do ensino religioso; fim dos recursos destinados à educação, assim, permitindo um menor investimento na área, comprometendo e dificultando o desenvolvimento do sistema educacional; destacou-se a formação moral e cívica e exaltação do nacionalismo (possivelmente com o propósito de formar cidadãos alinhados com o regime autoritário); a educação profissionalizante extremamente fomentada para as classes populares, pois se julgava ser importante para o desenvolvimento industrial do país; o Ministério da Educação (MEC) ganha mais poder, atuando principalmente na vigilância ideológica (Brasil, 1937, art. 128).

1.5 A REFORMA UNIVERSITÁRIA DE 1968

A reforma universitária de 1968 foi um marco estruturante na história da educação no Brasil, e analisar suas propostas é fundamental para que se possa compreender parte da história da educação superior no país. De acordo com Martins (2009), a reforma em questão produziu grandes efeitos no ensino superior brasileiro, pois foi capaz de modernizar as universidades públicas, criando condições favoráveis para que algumas instituições passassem a conectar as atividades de ensino e pesquisa.

Ainda que a reforma tenha sido importante para o sistema público de educação, vale ressaltar que se criou um clima propício para o surgimento da educação privada, reproduzindo aquilo que Florestan Fernandes denominou de antigo padrão brasileiro de escola superior, que são instituições que não prezam pela formação do indivíduo crítico acerca da sociedade a qual está inserido, e sim instituições com foco apenas em transmitir o conhecimento profissionalizante e distantes das pesquisas (Fernandes, 1975).

Segundo Martins (2009), o ensino superior privado que surgiu após a reforma de 1968 foi estruturado nos moldes de empresas educacionais, com o claro objetivo de lucrar e para que as demandas do mercado fossem supridas de forma rápida.

Ainda que fosse um cenário de Ditadura Militar, destaca-se a importante e influente atuação do movimento estudantil. Este, por sua vez, realizou seminários sobre a reforma universitária, criticando fortemente o caráter elitista da reforma.

Motta (2018) afirma que as universidades criadas pelo governo militar eram voltadas à elite, com pouco interesse em resolver os problemas sociais, mas muito preocupadas em atender às necessidades da economia. Além das críticas, os movimentos estudantis falavam também sobre a necessidade da realização de concursos públicos para a contratação de novos professores, de currículos atualizados e de maior participação estudantil em colegiados (Martins, 2009).

Criada em 1937, a União Nacional dos Estudantes (UNE) tem como objetivo representar os estudantes em nível nacional e pode-se dizer que foi o movimento estudantil mais atacado durante a Ditadura Militar. A sede da UNE foi invadida e incendiada em 1964 e, por meio da Lei Suplicy de Lacerda (nº 4.464/64), foi retirada sua representatividade. A legislação vetava a participação de entidades estudantis em manifestações, estabelecendo que é “vedada aos órgãos de representação de estudantes a participação em entidades de caráter político-partidário” (Brasil, 1964, art. 14). No mesmo ano, a UNE realiza um congresso clandestino no porão de uma igreja.

1.6 GOVERNO ITAMAR FRANCO, EXTINÇÃO DO CFE E A CRIAÇÃO DO CNE

O Conselho Federal de Educação (CFE) foi um órgão normativo da política educacional do Brasil, especialmente no período que antecede a Constituição de 1988. Vinculado ao MEC, o CFE foi responsável por formular diretrizes nacionais para a educação, em especial para os níveis médio e superior. Portanto, o órgão em questão exerceu grande influência sobre os currículos, a formação de professores e a organização dos sistemas de ensino, entre 1961 e 1995.

Durante a Ditadura Militar, o CFE se tornou um grande aliado dos militares contra a educação, pois foi responsável pela implementação de políticas educacionais autoritárias, além de um forte alinhamento com a educação tecnocrática, desenvolvimentista e voltada para as necessidades do mercado. Nesse período, o CFE deu ênfase na profissionalização do ensino

médio, padronizou os currículos de forma rígida, além de atuar fortemente no controle ideológico nas universidades. Segundo aponta Saviani (2008), o CFE havia se tornado um órgão distanciado das reais necessidades da educação básica, focando-se excessivamente na autorização de cursos de ensino superior.

O governo Itamar Franco assumiu o comando do país em um contexto de desafios políticos e por uma estrutura estatal enfraquecida, em que, segundo estudos do período, a educação foi reinserida na agenda governamental. De acordo com pesquisadores, as demandas por modernização institucional e pela adequação dos órgãos públicos a um novo marco legal foram intensificadas pelas mudanças que a Constituição de 1988 trazia consigo (Padilha, 2016). A reforma do Brasil, que se estendeu ao longo da década de 1990, é entendida como uma tentativa de reorganização das políticas públicas, inclusive no campo educacional (IPEA, 2003; Peroni, 2013).

A extinção do CFE foi uma medida drástica tomada por meio da Medida Provisória (MP nº 383/1993). O governo em questão alegava que o órgão estava paralisado por vícios de origem e falta de representatividade social. Contudo, sabe-se que o voto de um conselheiro para a abertura de uma universidade custava alto. Logo, neste mesmo período, medidas foram tomadas para conter o avanço de cursos superiores de diversas áreas. Apontado por Cunha (2004), o fechamento do CFE foi uma estratégia para “limpar o terreno” normativo e permitir a criação de um novo órgão que fosse mais alinhado à reforma educacional que resultaria na LDB de 1996.

A decisão de extinção do CFE foi tomada por Itamar Franco. Tal decisão foi recebida com críticas por diversos setores, que avaliaram o ato como uma medida autoritária ainda que tenha sido uma Medida Provisória, pois não houve o debate parlamentar necessário. Contudo, era argumentado oficialmente que a decisão veio da necessidade de combater a burocracia excessiva que dominava o órgão, visto que era um órgão onde a maior parte do tempo era dedicada à análise de processos burocráticos, como autorização de cursos e o reconhecimento de diplomas.

Em análise, Aguiar (2006) aponta que a extinção em 1993 marcou o fim de uma era em que o conselho funcionava como um “tribunal de ensino”. A alteração proposta por Itamar Franco buscava, mesmo que de forma tumultuada, uma instância que fosse mais consultiva e que fosse mais ativa no que diz respeito às políticas nacionais de educação, além de menos focada em burocracias de reconhecimento de diplomas. Em observação, Aguiar (2006) aborda também que, se antes o foco do órgão era a autorização de cursos, a reforma proposta por Itamar

e a LDB/1996 priorizam a avaliação de resultados e qualidade, dando origem ao Provão.³ Segundo Dourado (2002):

A reestruturação dos órgãos de educação no Brasil, iniciada no governo Itamar, reflete a transição para um Estado avaliador, que deixa de exercer o controle burocrático minucioso para atuar na regulação por meio de diretrizes gerais e sistemas de avaliação de larga escala (Dourado, 2002, p. 6).

Criado em 1995, o Conselho Nacional de Educação (CNE) é um marco fundamental na organização do Estado brasileiro, pois reflete uma normativa capaz de mediar as relações entre o poder público e as instituições de ensino. Conforme Cury (2006), o CNE foi concebido com a intenção de ser um órgão de Estado e não de governo, visando garantir a continuidade das políticas públicas educacionais independentemente das trocas de gestão no Poder Executivo.

De acordo com o texto da própria lei, o CNE tem como propósito: “assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional e exercer atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação” (Brasil, 1995).

Esse encargo do CNE é essencial para a democracia, pois, de acordo com Saviani (2008), o conselho atua como um espaço de diálogo que impede a fragmentação das diretrizes curriculares e pedagógicas no Brasil.

1.7 PROCESSO DE REDEMOCRATIZAÇÃO

Para abordar este período da história do Brasil, é necessário enfatizar que o processo de redemocratização no país não foi um evento isolado, mas sim um processo de longa duração. Isso porque, com início durante o governo de Ernesto Geisel, tal processo foi uma política conduzida de forma lenta, gradual e segura.

Segundo Sousa e Silva (2021), os dirigentes do regime, após o ano de 1974, adotaram estratégias com um objetivo em específico: que fosse um regime democrático restrito, em que a maioria parlamentar fosse conservadora. Contudo, o que era para ser um processo conduzido pela elite, acabou tomando as ruas com o movimento “Diretas Já!”.

³ O Exame Nacional de Cursos, conhecido como “Provão”, foi instituído pela Lei Nº 9.131/1995 no governo de Fernando Henrique Cardoso. “O Exame Nacional de Cursos foi concebido como mecanismo do controle de qualidade dos cursos de graduação via mercado” (Barreyro; Rothen, 2013, p. 167).

Desse modo, o processo de redemocratização só toma forma com a Assembleia Nacional Constituinte. Chamada por Ulysses Guimarães de “Constituição Cidadã”, a Constituição de 1988 foi responsável por institucionalizar direitos que haviam sido anulados durante décadas.

Durante o regime militar, a educação foi organizada para servir aos interesses do Estado sob a Doutrina de Segurança Nacional (DSN). Esta doutrina em questão pregava que o país enfrentava um inimigo interno (o comunismo) e que a escola deveria ir contra essa ideologia. Portanto, a educação era manipulada para ser uma ferramenta de segurança nacional por meio de dois principais pontos: o controle ideológico e a vigilância institucional.

O controle ideológico se deu por meio da substituição das disciplinas de Filosofia e Sociologia por Educação Moral e Cívica no ensino básico e Estudos de Problemas Brasileiros no ensino superior.

Enquanto isso, a vigilância institucional veio por meio das Assessorias Especiais de Segurança e Informações (AESI) e atuava dentro das universidades e órgãos educacionais. De acordo com Muller (2015), essas agências funcionavam como braço direito do Serviço Nacional de Informações (SNI), com o intuito de monitorar professores e alunos considerados perigosos à ordem nacional.

De acordo com Saviani (2008), o regime militar adotou o “Pedagogismo Tecnicista”. A educação era vista como investimento econômico, a chamada “Teoria do Capital Humano”. Segundo o autor, o foco era a eficiência e a produtividade, logo, transformando o aluno em um recurso para o crescimento do PIB, o que, de acordo com o regime, era uma garantia de estabilidade social e, consequentemente, da segurança nacional.

Com a redemocratização, esse modelo educacional foi combatido. A transição educacional visou desmontar essa visão acerca da educação. Segundo Romanelli (2014), o movimento de redemocratização batalhou para que a educação deixasse de ser um instrumento de controle do Estado a fim de que se tornasse um espaço de emancipação do sujeito.

Após o fim do regime militar, a educação de modo geral vivenciou um período de intenso debate institucional. A Constituição de 1988 foi um grande marco para a educação superior e estabeleceu o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Art. 207).

Todavia, a década de 1980, e parte de 1990, foram um tanto quanto conturbadas para a educação. Segundo Sampaio (2000 *apud* Gomes, 2008, p. 396), entre 1980 e 1995, o

sistema educacional apresentou um pequeno crescimento em que “[...] apenas 12 instituições tinham se agregado ao sistema, sendo um crescimento de 1,36% no período ”

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº9.394/96), sob o governo de Fernando Henrique Cardoso, causou algumas alterações na configuração do ensino superior, como por exemplo o peso dos votos dos docentes nas eleições de dirigentes e a composição das comissões dos conselhos. Com essa aprovação, foi possível a criação de centros universitários e faculdade integradas, o que foi um facilitador para a expansão do setor privado com fins lucrativos.

Durante esse período, o Estado assumiu o papel de avaliador, com a criação do Exame Nacional de Cursos (Provão). Segundo Evald e Figueiredo (2022, p. 3), as reformas educacionais desse período foram influenciadas pela lógica neoliberal, afirmando que as reformas interferiram na formulação e desenvolvimento das práticas de avaliação na universidade pública, de modo que as avaliações priorizavam a eficiência e desempenho.

1.8 GOVERNO DILMA E TEMER: ENFRAQUECIMENTO DO PIBID NO GOVERNO TEMER

O governo Dilma foi responsável por dar continuidade às políticas de expansão do ensino superior que foram iniciadas no governo Lula, porém encontrou dificuldades devido à crise econômica a qual o país atravessava. Contudo, um marco fundamental para a educação no governo Dilma foi a sanção do Plano Nacional de Educação (PNE), em 2014, e posteriormente foi aprovada uma lei para que o PNE fosse encerrado em 2015.

O PNE foi um planejamento educacional que definia diretrizes, metas e estratégias para a educação em todos os níveis e modalidades, incluindo a educação especial, indígena, quilombola, do campo e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). As diretrizes dialogavam diretamente com a Constituição de 1988 e com a LDB. As metas eram qualitativas e quantitativas e as responsabilidades eram compartilhadas entre os entes federativos.

Contudo, a crise econômica, seguida do golpe em 2016, foram pontos cruciais para que a maioria das metas previstas não fossem cumpridas. Foi também durante o governo Dilma que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) se consolidou como a principal política de valorização das licenciaturas, com foco na aproximação do estudante dos cursos de Licenciatura com a escola pública. Conforme Mendes (2024), o governo Dilma colocou a educação no centro das políticas públicas com o *slogan* “PátriaEducadora”,

objetivando melhorar tanto a qualidade quanto a quantidade de vagas, embora esse discurso tenha encontrado barreiras para que alguns planos fossem colocados em prática.

A formação de professores ocupava um importante lugar no PNE (2014-2024), sobretudo nas metas 15 (formação para todos os professores), 16 (formação continuada e condições de trabalho), 17 (equiparação de salários entre profissionais de mesma escolaridade) e 18 (planos de carreira), tratando diretamente sobre a profissionalização e valorização da carreira docente. As metas partiam do diagnóstico de que a baixa qualidade da educação básica no Brasil estaria associada à: formação inicial precária ou inadequada; desarticulação entre universidades e redes de ensino; insuficiência de formação continuada e desvalorização da carreira docente.⁴ Portanto, esse PNE propunha uma mudança estrutural.

Para que seja possível analisar o retrocesso pós golpe parlamentar entre os governos Dilma e Temer, no que tange às políticas públicas educacionais, é necessário que seja compreendido que não houve uma singela mudança de gestão, mas sim uma grande mudança no papel do Estado. Enquanto o governo Dilma focava na democratização do acesso e na consolidação de planos educacionais, como citado anteriormente, o governo Temer agiu para que o currículo atendesse às demandas do mercado de trabalho.

Se, por um lado, o governo Dilma foi marcado por investimento e expansão da educação, por outro, o governo Temer foi marcado pela ruptura do modelo anterior, por meio da Emenda Constitucional nº95 (Teto de Gastos) e a Reforma do Ensino Médio (Lei nº13.415/2017). No que diz respeito à formação de professores, a principal mudança foi a criação do Programa Residência Pedagógica.

A discussão sobre o Pibid e a Residência Pedagógica (descontinuado em 2024) sempre marca os debates sobre a formação de professores no Brasil. Para uma melhor compreensão, é necessário apontar que, embora ambos os programas sejam geridos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), representam projetos que, na visão de estudiosos da área da educação, são oponentes.

Em 2007, surge o Pibid com o objetivo de que os alunos dos cursos de licenciatura tenham contato com as escolas públicas antes do estágio obrigatório. É destacado na literatura que o programa não é apenas uma bolsa, mas sim uma política de valorização da carreira docente. Conforme apontam Pimenta e Lima (2017), o Pibid se consolidou como um espaço de

⁴ Segundo Tardif (2010), a autonomia docente é um elemento central da valorização profissional: sua redução, portanto, está diretamente associada à fragilização da carreira. Ao estruturar sequências didáticas e metas de aprendizagem com foco em indicadores, o currículo paulista tende a limitar a autonomia do professor para construir práticas pedagógicas, por exemplo.

práxis, o que permite que o licenciando compreenda verdadeiramente a sala de aula de forma antecipada. Assim sendo, Gatti (2013) reforça que o Pibid alcançou êxito ao valorizar a carreira docente e, também, ao diminuir a evasão nos cursos de formação de professores.

A introdução do Programa Residência Pedagógica, em 2018, trouxe mudanças que geraram resistência em entidades, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). O principal ponto nesse debate, é que a Residência Pedagógica poderia romper a formação iniciada pelo Pibid ou substituí-lo.

Para Libâneo (2018), a principal preocupação era de que a Residência Pedagógica seguisse a lógica tecnicista, ou seja, que fosse focada em resultados imediatos e no cumprimento das metas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em prejuízo da base teórica. Dourado (2019) critica a coexistência dos dois programas, afirmando que, mesmo com regras diferentes, essa coexistência poderia gerar uma disputa por recursos e espaço nas escolas. Segundo o autor, ao ser atribuída na metade final do curso, a Residência Pedagógica passa a ser interpretada como uma tentativa de escolarizar a universidade. A Residência Pedagógica é vista então, como uma das reformas que visam ao enfraquecimento do Pibid, colocando a formação de professores como um papel a ser exercido de forma exclusivamente técnica.

De acordo com Gatti (2013), o diferencial do Pibid é justamente essa permissão de que o aluno esteja presente na escola sem a necessidade da regência de aula, de forma que a observação seja priorizada. Por outro lado, a Residência Pedagógica foca na regência, o que, para os críticos, simula o estágio supervisionado, mas com tarefas superiores às do estágio.

Para autores como Pimenta e Lima (2017), a principal preocupação é que a Residência Pedagógica pudesse ser utilizada para suprir as carências da rede pública, colocando o licenciando para assumir turmas e funções de forma antecipada. Esse processo é visto como um enfraquecimento do Pibid porque os recursos financeiros e as vagas foram redistribuídos. Uma confirmação disso é o fato de que, ao analisar o contexto de 2018, nota-se que é a partir deste momento que começaram os cortes de bolsas do Pibid para que a Residência Pedagógica fosse viabilizada.

Outro ponto visto como problema está na finalidade do programa. Enquanto o Pibid dava maior liberdade para que a universidade e a escola construíssem projetos de intervenção, a Residência Pedagógica surge com o forte vínculo entre a formação docente e as competências e habilidades da BNCC.

Conforme o Manifesto da ANFOPE (2018), esse vínculo entre a Residência Pedagógica e a BNCC pode levar a uma formação pragmática, em que o licenciando aprende

exclusivamente a aplicar conteúdos prontos, em vez de refletir e preparar suas aulas de acordo com a realidade da escola a qual está vinculado. Nesse sentido, o enfraquecimento do Pibid não é apenas no número de bolsas e vagas, mas também conceitual. Observa-se que “a transição do foco do PIBID para a Residência Pedagógica sinaliza uma mudança de uma política de Estado voltada à valorização da carreira para uma política de governo focada no treinamento para resultados” (Dourado, 2019, p. 46-48).

Por fim, a relevância do Pibid na formação de professores está na capacidade de inserir o licenciando no cotidiano escolar de uma escola pública. Segundo Gatti (2013), o programa permitiu uma “oxigenação” das licenciaturas ao aproximar a universidade da educação básica pública. Para a autora, o Pibid atua no fortalecimento da identidade profissional, pois a dinâmica do programa permite que o estudante se reconheça como professor durante a graduação, levando a redução nas taxas de evasão nos cursos de formação de professores.

A importância do Pibid deve ser olhada também sob a ótica da escola que está recebendo os bolsistas. De acordo com Freitas (2014), o Pibid transforma a escola em um campo de experimentação e inovação pedagógica. Ao atuar como supervisor, o professor da escola básica também passa por um processo de formação continuada. O autor aponta que “o programa não beneficia apenas o licenciando, mas revitaliza o trabalho do professor supervisor, que passa a refletir sobre sua própria prática a partir do diálogo constante com os novos aportes teóricos trazidos pelos bolsistas e pela universidade” (Freitas, 2014, p. 6).

Quando pensamos em licenciatura, automaticamente vem à mente a profissão docente, seja do ensino básico ou do ensino superior. E, quando pensamos em evasão discente do ensino superior, somos levados a indagar sobre uma possível defasagem do ensino médio. Para auxiliar a combater a evasão de alunos de cursos de licenciatura, existem alguns programas oficiais que são exclusivos do ensino superior e para cursos de licenciatura, sendo eles: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e o extinto Programa Residência Pedagógica. O Pibid oferece bolsas (atualmente no valor de 700,00 reais para os estudantes e de 1.100,00 para o professor coordenador) para os estudantes atuarem em escolas de educação básica. A intenção é que os futuros docentes tenham contato com a sala de aula logo no início do curso.

Embora extinto no ano de 2024, o programa Residência Pedagógica foi importante para a formação de professores e a sua bolsa no valor de 700 reais auxiliou muitos licenciandos a se manterem na universidade. O programa em questão era similar ao Pibid, porém destinado a estudantes que já estivessem na metade do curso, pois, intencionalmente, oferecia um maior

aprofundamento nas escolas, como por exemplo, o aluno podia acompanhar as aulas do professor da sua disciplina, podendo inclusive ser convidado a ministrar uma aula em algum momento.

Em 2024, a CAPES anunciou que seus investimentos teriam foco na reformulação do Pibid, visto que ambos os programas possuem os mesmos objetivos. Por isso, a CAPES decidiu unir os dois programas em um só, que agora carrega o nome apenas de Pibid. O novo Pibid visa, portanto, ofertar uma formação mais abrangente e também ampliar o tempo de participação dos bolsistas.

CAPÍTULO 2: POLÍTICAS DE AMPLIAÇÃO DO ACESSO

O ensino superior no Brasil foi, por muito tempo, um espaço de elite. Com a redemocratização do país e o avanço das discussões sobre desigualdade social, a democratização do acesso ganhou espaço na agenda estatal. Este capítulo será dedicado a analisar as principais políticas de acesso ao ensino superior implementadas nas últimas décadas, que têm como objetivo romper com o histórico de exclusão e promover maior equidade social.

No início, será analisado o contexto de criação dessas políticas, que se fortaleceram especialmente a partir dos anos 2000. Em seguida, o capítulo se aprofundará na análise de programas e legislações fundamentais, como o Sistema de Seleção Unificada (SISU), a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012), o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES).

O propósito final deste capítulo é demonstrar que, embora tenham representado um avanço significativo, as políticas de acesso ainda enfrentam grandes desafios, como a necessidade de garantir não apenas a entrada, mas também a permanência no ensino superior.

2.1 DEMOCRATIZAÇÃO OU MASSIFICAÇÃO?

É importante salientar que existe diferença entre democratização e massificação do acesso ao ensino superior. Enquanto a massificação se refere exclusivamente ao aumento quantitativo do número de vagas, a democratização possui o papel de assegurar uma educação acessível a todos, principalmente que seja possível acessar um curso de ensino superior independentemente da classe social ou qualquer outra condição que seja considerada minoria na sociedade. O processo de democratização é muito discutido entre pesquisadores da área, principalmente pelo debate de que a democratização não deve garantir apenas o acesso, mas também a permanência, com o apoio de políticas afirmativas, como as bolsas de assistência estudantil.

Para o sociólogo francês Dubet (2015), a massificação do acesso ao ensino superior não foi bem-vista pela parte mais conservadora da sociedade, pois tal processo teria reduzido a

qualidade cultural das universidades, submetendo as instituições de ensino aos interesses sociais. Ainda que não tenha agradado esta parte da sociedade, a classe média foi a mais beneficiada desse processo, pois permitiu e aumentou a possibilidade de conseguirem um diploma, logo, aumentando as chances de ascensão social. Ao analisar o contexto francês, o autor afirma, também, que esse processo foi favorável principalmente aos grupos que eram excluídos deste sistema de ensino, além da opinião de economistas que dizem que esse feito foi responsável por aumentar o capital social da população. Do ponto de vista do sociólogo francês, os saberes acadêmicos e culturais da elite da sociedade terem se espalhado aumentou o nível cultural médio da população e surtiu um efeito positivo para a economia, pois fortaleceu o desenvolvimento econômico e o enriquecimento dessa parcela da sociedade, que antes era vista como inferior na hierarquia em que estamos inseridos.

Muitas pesquisas demonstram que portadores de diploma de ensino superior aderem mais a valores progressistas, humanitários e democráticos do que aqueles que não o possuem. Os que possuem se mostram mais confiantes na ciência e na democracia, além de serem menos autoritários em relação aos que possuem escolaridade mais baixa (Dubet, 2015).

A situação financeira a qual o indivíduo está inserido dita muito se ele conseguirá ingressar em uma universidade ou não, sendo um dos principais fatores para a desigualdade do acesso, segundo o autor. Para muitas famílias, o salário do estudante enquanto trabalhador faz diferença nas finanças da casa, portanto, o tempo dedicado aos estudos representa uma perda salarial que muitos não podem assumir e é o que explica o porquê a massificação ter beneficiado tanto a classe média, enquanto as classes populares seguem optando pelo trabalho em vez de dar seguimento aos estudos após o término do ensino obrigatório (Dubet, 2015).

Ainda de acordo com Dubet (2015), o acesso ao ensino superior é condicionado pelo sucesso do aluno nos ensinos fundamental e médio. Ele também afirma que todo sociólogo sabe que esse sucesso acadêmico depende do capital econômico da família do aluno devido ao ponto exposto anteriormente. Portanto, torna-se explícito que a massificação não é necessariamente uma democratização. O processo de democratização implica que todas as classes sociais tenham as mesmas possibilidades e que, embora as oportunidades de ingresso variem muito de país para país, o processo em questão não se concretizou em nenhuma sociedade até o momento. Quanto mais elevada a origem social dos indivíduos, mais eles têm oportunidade de cursar o nível superior. Todas as categorias sociais não se beneficiam da mesma forma da massificação (Dubet, 2015).

A democratização do acesso ao ensino superior pressupõe que as sociedades já tenham construído um sistema de educação eficaz e relativamente democrático (Dubet, 2015).

De toda forma, entende-se, portanto, que quanto mais igualitário é um país, mais o acesso ao ensino superior é democrático.

2.2 EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR

A partir dos anos 2000, a democratização exclusivamente do acesso ao ensino superior no Brasil foi fortemente impulsionada devido à criação de políticas de ação afirmativa, como por exemplo, o sistema de cotas. Com o surgimento das novas políticas de inclusão, o perfil dos estudantes em universidades públicas tornou-se mais diversificado, incluindo pessoas de diferentes origens sociais e étnicas e de diferentes regiões do país.

Quando é enfatizado que somente o acesso foi democratizado, é necessário entender que quando o número de matrículas tem uma expansão considerável, surge a necessidade de que as políticas públicas ganhem o mesmo investimento para que seja possível democratizar não apenas o acesso, mas também a permanência desses alunos, com foco naqueles que vivem à margem da sociedade (Leite, 2021).

Todavia, no Brasil, reproduziu-se a desigualdade social e educacional e, consequentemente, houve contribuição para um modelo de educação voltado para a elite, ao se apoiar em processos que funcionam principalmente para os mais preparados que conseguem ingressar em uma educação superior pública, resultando, dessa forma, em exclusões que obviamente prejudicam as populações socialmente mais vulneráveis (Wagner *et al.*, 2021).

Devido a este ponto, existe uma grande contradição: a democracia servindo apenas como porta de entrada para o ensino superior, mas não para ajudar os alunos a concluírem seus cursos (Leite, 2021). Portanto, a democratização no ensino superior ocorrerá, de fato, quando a expansão for acompanhada do crescimento da taxa de concluintes (Paula *apud* Leite, 2021).

Existem algumas discordâncias entre os pesquisadores de evasão, sobre o que é este fenômeno, seus diferentes tipos e as denominações para o fenômeno educacional em questão. Para a discussão sobre a evasão nesta seção, serão utilizados os termos: microevasão, macroevasão, mesoevasão e nanoevasão, de acordo com Gilioli (2016). É importante evidenciar que, por “evasão”, entende-se que é a saída do aluno do seu curso de ensino superior, independente de qual tenha sido a causa que o levou para esta decisão (Lobo, 2007). Os termos apenas separam quais são os tipos de evasão que podem ocorrer.

Quadro 1 – Tipos de evasão no Ensino Superior

Microevasão	Macroevasão	Mesoevasão	Nanoevasão
O estudante deixa o curso de origem, mas permanece na IES e no sistema.	Saída do curso e da IES não é acompanhada pelo ingresso em outro curso/IES, saída do sistema	Ocorre a saída do curso e da IES, mas não do sistema.	O estudante permanece no mesmo curso e instituição, mas muda para outro campus, turno e/ou modalidade de ensino

Fonte: Gilioli *apud* Leite (2021).

Os autores responsáveis pelas classificações acima ainda organizam a evasão em três tipologias: evasão positiva, evasão negativa e evasão neutra. Segundo os autores, a evasão positiva é aquela em que o estudante desiste do seu curso de origem para ingressar em um no qual suas habilidades, aptidões e seus interesses estejam mais alinhados com aquilo que ele espera ser profissionalmente. A evasão negativa é classificada como aquela em que o estudante abandona o curso e a instituição por ter falhado academicamente (dificuldade em acompanhar as aulas, dificuldade de compreensão da disciplina por déficit vindo do ensino médio, por exemplo) ou por não estarem prontos para lidar com o ensino superior. E, a evasão neutra é aquela em que o aluno desiste da graduação devido a problemas pessoais, que não tenham ligação alguma com a instituição ou com o curso.

De toda forma, a desistência de estudantes dos cursos de graduação são “desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos” (Lobo *et al.*, 2007, p. 642), tendo em vista que estes terão menor renda salarial, menor retorno para a sociedade e grandes chances de viverem em uma situação marginalizada.

E, ainda que existam diversos motivos para a evasão, Shirmer e Touchen (2019) afirmam que este fenômeno não é uma questão exclusivamente acadêmica, mas, sim, um fenômeno com contornos extremamente específicos, e que, para compreendê-lo efetivamente, é necessário levar em consideração o contexto socioeconômico, político e cultural em que o aluno está inserido.

2.3 POLÍTICAS AFIRMATIVAS

Três programas foram essenciais para a expansão do acesso ao ensino superior, sendo eles: FIES (1999), PROUNI (2004) e o renomado SISU (2010).

Com o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), reformulado em 2010, é possível financiar o pagamento de cursos de ensino superior em instituições privadas, com o objetivo de ampliação de acesso para alunos considerados de baixa renda. Além dessa modalidade já conhecida, em 2024, foi criado o FIES Social, idealizado para estudantes com a renda familiar *per capita* de até meio salário-mínimo (atualmente o salário-mínimo é de R\$ 1.621,00), sendo necessário estar inscrito no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico), programa que foi criado em 2001 com a finalidade de dar visibilidade às famílias consideradas de baixa renda, permitindo o acesso a programas e benefícios sociais. No primeiro semestre de 2025, o FIES recebeu quase 200 mil inscrições e ofertou mais de 112 mil vagas. Para o FIES Social, o programa recebeu aproximadamente 43 mil inscrições (Governo Federal, 2025).

Sobre inscritos no FIES no ano de 2025, dados apontam que a região com o maior número de inscritos foi o Nordeste, com 77.808 candidatos, sendo que, desses, 23.641 se inscreveram nas vagas disponibilizadas para o Fies Social. Em segundo lugar, ficou a região Sudeste, com 68.553 candidatos, sendo que 9.818 se inscreveram para concorrer às vagas ofertadas no Fies Social. Em seguida, a região Norte ficou com 23.020 candidatos, sendo 5.883 inscritos para o Fies Social; a região Sul, com 16.046, sendo 1.645 inscritos para o Fies Social; e, por último, o Centro-Oeste, com 13.152 inscritos, sendo 2.377 para o Fies Social (MEC, 2025).

Enquanto isso, o Programa Universidade Para Todos (PROUNI), criado em 2004 pelo Ministério da Educação, e utilizando o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como meio de seleção de estudantes, oferece bolsas de estudos (integrais ou parciais) para estudantes de baixa renda. De acordo com os dados do Censo da Educação Superior (CENSUP) de 2023, 58% dos beneficiados pelo programa concluíram seus cursos. Ao todo, cerca de 1,46 milhão de bolsistas concluíram a graduação. E, entre estudantes que não são beneficiados pelo PROUNI, a porcentagem despenca para 36%, com isso, colocando em destaque o impacto social e a importância do programa em auxiliar estudantes a concluírem seus cursos de ensino superior.

Do total de estudantes que participaram do programa, mulheres e negros foram maioria (MEC, 2025).

Criado em 2010, o SISU colocou abaixo os vestibulares regionais, abrindo a possibilidade para que estudantes se inscrevam para um curso de ensino superior público em diversas partes do país de acordo com a nota final no ENEM. Com todas as alternativas existentes para um estudante a partir do ENEM, principalmente a ideia de morar em outro estado, longe da família, sem pessoas conhecidas por perto, é inevitável que debates sejam feitos sobre como o aluno irá se manter, tanto financeiramente, quanto psicologicamente.

A partir disso, é possível compreender que as universidades dispõem de autonomia para instituir políticas de assistência estudantil, como auxílio moradia, auxílio transporte e auxílio alimentação, além do caso de algumas universidades que conseguem ofertar apoio psicológico. Contudo, a efetivação dessas políticas está condicionada à disponibilidade de recursos públicos. A instabilidade desses recursos pode e compromete a execução dessas políticas assistenciais, o que prejudica a efetividade.

Com esse ponto em alerta, é necessário pensar que os investimentos (ou a ausência destes) na educação irão ocorrer de acordo com o posicionamento do Congresso Nacional.

No governo anterior (2019-2022), de Jair Messias Bolsonaro, tornou-se desafiador conseguir identificar quais investimentos ocorreram na área da educação, pois os cortes foram muito maiores e com maiores impactos nas instituições. Em 2022, o governo bloqueou cerca de R\$ 3,2 bilhões da verba que deveria ser direcionada às universidades públicas, o que afetou a distribuição de bolsas e assistências estudantis, e colocou o funcionamento das universidades em completo risco (Leite, 2021).

Um estudo realizado pelo Observatório do Legislativo Brasileiro (OLB), que tem ligação com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), revelou que os recursos reservados para investimentos em educação e ciência pelo presidente Jair Bolsonaro, em 2020, 2021 e 2022, foram os mais baixos no Brasil desde os anos 2000. O orçamento para investir do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) (R\$ 720 milhões) fica 78% abaixo do registrado em 2010 (R\$ 3,34 bilhões) (Cafardo, 2022).

Governo eleito em 2022, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em janeiro de 2023, recebeu reitores de todo o Brasil no Palácio do Planalto para discutir questões sobre investimentos e, no mesmo ano, Lula anunciou um aumento de até 200% no valor de bolsas de graduação, pós-graduação, iniciação científica e nas bolsas de permanência estudantil (Governo Federal, 2023).

Além desse feito para a educação e estudantes, no ano de 2024, o governo Lula anunciou um investimento de R\$ 2,4 bilhões para recompor o orçamento das universidades e institutos federais, investimento esse que é empregado para assistir financeiramente os alunos. Do total citado, R\$ 730 milhões foram direcionados para atender obras e ações que foram deixadas sem apoio pela gestão anterior, por exemplo, a residência médica e, principalmente, as bolsas de permanência estudantil (Brasil, 2023).

Quadro 2 – Comparativo de investimentos na educação nos governos
Bolsonaro e Lula

Investimentos	Governo Bolsonaro (2019-2022)	Governo Lula (2023-atualmente)
Orçamento do MEC	Reduções e contenções. No orçamento da educação básica foi proposta uma redução significativa para 2023. O MEC encerrou 2020 com a menor dotação desde 2011.	Aumento do orçamento após o fim do teto de gastos. Para 2024, o orçamento teve um crescimento de 8% em relação a 2023. Para 2025, segundo a Lei Orçamentária Anual (LOA), é previsto um investimento de 226 bilhões para a educação pública.
Educação superior	Cortes e contingências que afetaram as universidades, colocando em risco o funcionamento das instituições e programas de pós-graduação.	Recomposição dos orçamentos das universidades, com foco no funcionamento e a reestruturação das instituições.
Programas educacionais	O Programa Nacional de	Lançamento de novos

	Livro e Material Didático (PNLD) e as bolsas de permanência foram afetadas pelos cortes.	programas, como o Pé-de-Meia e a retomada e fortalecimento de programas como o PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar).
--	---	--

Fonte: elaborada pela pesquisadora. MEC (2023, 2024); Senado Federal (2025); Oliveira (2022); ANDES (2020).

Formalmente conhecida como a Lei de Cotas, a Lei nº 12.711/2012 estabelece que:

As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. As instituições de que trata o art. 1º desta Lei deverão implementar, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) da reserva de vagas prevista nesta Lei, a cada ano, e terão o prazo máximo de 4 (quatro) anos, a partir da data de sua publicação, para o cumprimento integral do disposto nesta Lei (Brasil, 2012).

Estabelecida em 2012 no governo da então presidenta Dilma Rousseff, a Lei de Cotas é uma das políticas públicas de acesso ao ensino superior mais importantes atualmente no Brasil, tendo a finalidade de promover a inclusão de estudantes considerados minoria na sociedade, bem como exercer reparação para uma classe social que foi extremamente marginalizada e teve acesso a poucas oportunidades ao longo da história.

A Constituição Federal de 1988, em seu 3º artigo, assegura a construção de uma sociedade livre, justa e solidária; a erradicação da pobreza e da marginalização e a redução das desigualdades sociais; a promoção do bem de todos, sem preconceito de origem, raça, cor, sexo, idade ou de qualquer outra forma de discriminação. Por esses fatores que estão expostos na Constituição Federal, percebe-se, então, que a Lei de Cotas acaba sendo, portanto, um direito constitucional que na realidade tardou para ser assegurado. E, dessa forma, a Constituição reconhece o problema da desigualdade social existente e estabelece que é fundamental solucioná-la (Leite *et al.*, 2024).

A Lei de Cotas estabelece também subcotas, que dão prioridade para um grupo de pessoas ainda mais específicas, como por exemplo, a renda familiar. Essa subcota estabelece que estudantes com renda *per capita* de até 1 salário-mínimo (alterado em 2023, passando de 1,5 salário-mínimo *per capita* para 1 salário-mínimo *per capita*) podem usufruir desse direito.

Possui também a subcota racial, destinada para aqueles que se autodeclararam PPI (preto, pardo ou indígena). E, visando ampliar o alcance dessa política pública, em 2016, entrou em vigor a cota para candidatos com deficiência (Leite *et al.*, 2024). No ano de 2023, foram incluídos também os quilombolas.

Cabe ressaltar que as ações afirmativas no Brasil tiveram a contribuição de movimentos sociais que pressionaram as instituições das referidas ações. Inclusive, a contribuição na organização das temáticas constantes na Constituição Federal de 1988 teve grande auxílio dos grupos organizados, dentre os quais fizeram parte os movimentos dos quilombolas e indígenas (Braz, 2018).

Marco Aurélio Mello, ex-ministro do Supremo Tribunal Federal (STF), evidencia que, na Carta Magna de 1988, existem elementos que convergem para ações afirmativas, como: o artigo 7º - proteção do mercado de trabalho da mulher, artigo 37 - reservas de vagas para deficientes em concurso público, artigo 170 - as empresas de pequeno porte têm tratamento diferenciado, e artigo 227 - tratamento diferenciado à criança e ao adolescente (Medeiros, 2005).

2.3.1 FIES e Prouni

O cenário do ensino superior brasileiro foi profundamente alterado a partir dos anos 2000 devido a implementação do PROUNI (2004) e a reestruturação do FIES. O PROUNI concede bolsas de estudo integrais e parciais a estudantes de baixa renda que estejam dentro dos critérios, como o desempenho no ENEM e ter cursado o ensino médio em escola pública ou ter sido bolsista integral de escola particular. Por sua vez, o FIES oferece financiamento estudantil com juros baixos ou zero (depende da renda do estudante), exigindo que o pagamento seja efetuado após a conclusão do curso.

Os recentes dados divulgados pelo Censo da Educação Superior de 2024 mostram que, embora o número de beneficiários tenha tido o seu auge, essas políticas passaram por readequações, fazendo o número de beneficiários ter uma grande queda. Em 2014, o número de alunos matriculados na rede privada com FIES ou PROUNI somava mais de 1,3 milhão. Por outro lado, os dados referentes a 2024 indicam aproximadamente 155.560 matrículas somente no FIES (INEP, 2024).

Ainda recentemente, o FIES passou a reservar vagas para candidatos autodeclarados pretos, pardos, indígenas e quilombolas, um grande passo para a expansão e maior inclusão da referida política pública.

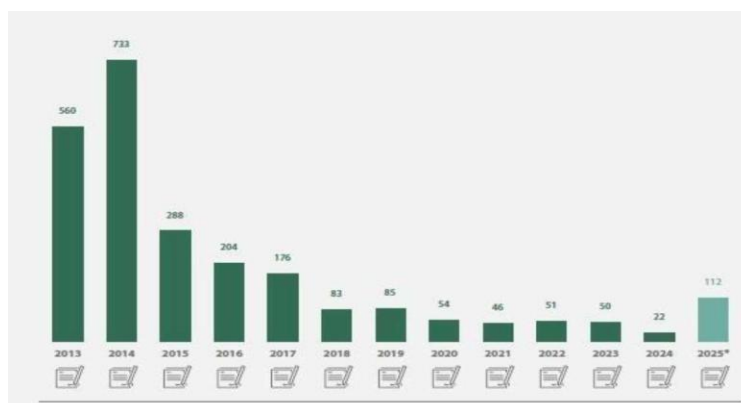
Apesar de ser inegável a expansão do acesso, é passível de crítica a forma como a democratização do acesso foi conduzida. O principal ponto de crítica está no fato de que os programas citados utilizam recursos públicos para expandir o setor privado, sem expandir a rede pública de forma equivalente, dispersando a ideia de que a educação pode ser tratada como mercadoria.

Dessa forma, Catani, Hey e Gilioli (2006) apontam para o fato de ter ocorrido uma concessão de privilégios para a iniciativa privada. Os autores argumentam que, embora sejam programas voltados para a inclusão de estudantes de baixa renda, são programas que foram focados em atender as demandas das instituições privadas.

De forma ainda mais contundente, Miranda e Azevedo (2020) apontam que se trata do fenômeno da financeirização da educação e caracterizam o fenômeno como uma “expansão da mercadorização”, em que o direito à educação se transforma em um produto lucrativo.

Portanto, enquanto o acesso foi facilitado, a permanência continua sendo um grande obstáculo para a melhoria da educação no Brasil, além de colocar o futuro dos jovens à dinâmica de mercado e, no caso do FIES, a um endividamento de longo prazo.

Gráfico 1 – Contratos FIES (em mil)



Fonte: Instituto Semesp (2025, p. 43).

O gráfico acima é referente ao número (em milhares) de contratos do FIES e expõe que o FIES é um programa que passou por um período de intensos contratos fechados, seguido de uma forte queda. Em 2013, o programa teve aproximadamente 560 mil contratos e em 2014 atingiu o pico de 733 mil contratos. A partir daí, observa-se um declínio, chegando a 22 mil contratos em 2024. Para 2025, a previsão do gráfico aponta para uma recuperação de contratos para aproximadamente 112 mil. Essa ação deve ser interpretada em contexto recente: em 2025, o governo federal anunciou novas vagas do programa, inclusive com enfoque no “Fies Social”

para estudantes em situação de vulnerabilidade, e realizará renegociações massivas de contratos antigos por meio do programa Desenrola Fies (MEC, 2025).

Essa oscilação repentina reflete as intensas transformações que as políticas educacionais passam, além de apontar para as dinâmicas de mercado que interferem diretamente no sistema de financiamento do ensino superior.

Meneguim e Bezerra (2019) apontam que a partir de 2015 já é perceptível os sinais de esgotamento dos modelos de financiamentos adotados, o que exige mudanças regulatórias para evitar o colapso da política pública. O que também acaba se tornando uma questão para o financiamento é a inadimplência entre os beneficiários.

De forma mais profunda e citada anteriormente, é necessário levantar críticas sobre a financeirização da educação, pois é esse fator que faz com que o FIES seja visto e colocado como parte de um movimento mais amplo de mercantilização do direito à educação.

Com esse mesmo pensamento, Bastos (2013) apresenta uma investigação sobre o modo como o capital fictício atinge o setor educacional, apontando que os processos especulativos e a frequente busca por rentabilidade influenciam diretamente as políticas públicas educacionais.

Portanto, o grande número de contratos inicialmente corresponde à democratização do acesso, enquanto a queda revela os limites financeiros e administrativos dessa idealização.

Gráfico 2 – Oferta de bolsas pelo PROUNI (milhares)



Fonte: Instituto Semesp (2025, p. 44).

A grande expansão do PROUNI reflete o papel que o programa assumiu na política de inclusão no ensino superior privado. A sua criação foi voltada para a diminuição de desigualdades, ao permitir que estudantes de baixa renda e que cursaram o ensino médio em rede pública (ou particular com bolsa integral) concorram a bolsas integrais ou parciais (de

acordo com o desempenho no ENEM), para que então possam ingressar em cursos de graduação (Becker & Mendonça, 2019).

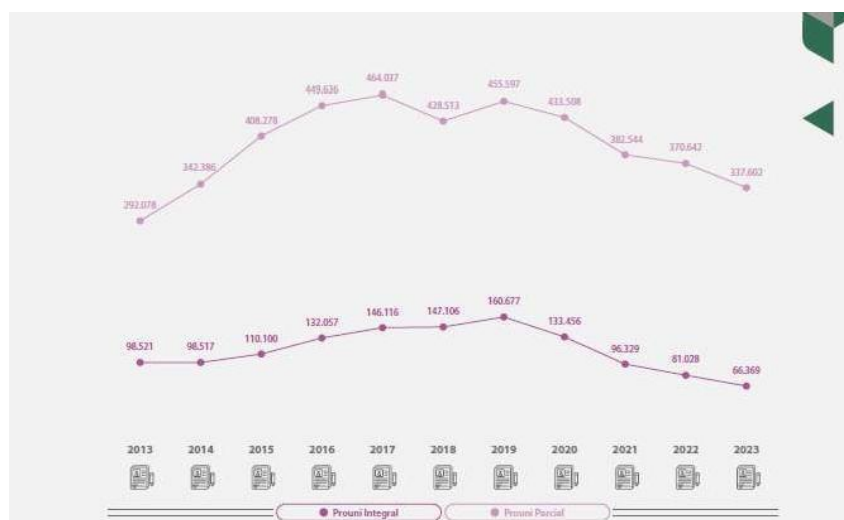
Silva e Cunha (2020) investigaram o impacto do Prouni no desempenho acadêmico e constatou-se que estudantes beneficiados com bolsas integrais apresentam desempenho superior ao dos não beneficiados, especialmente entre homens e negros, o que dá legitimidade ao programa enquanto utilizado para mobilidade educacional e social.

Todavia, o crescimento quantitativo do programa não significa aumento no número de matriculados. Mesmo que a oferta de bolsas tenha se expandido, ocorreu o fenômeno das vagas ociosas, isto é, nem todas as bolsas ofertadas são preenchidas. De acordo com Becker *et al.* (2019), parte dessa ociosidade é explicada pelos critérios rigorosos para que o estudante consiga manter a bolsa, como por exemplo: frequência mínima, porcentagem de aprovação em disciplinas e limite de faltas, logo, a expansão por si só não garante que todas as vagas sejam ocupadas.

O conflito entre oferta e ocupação também entra na esfera de discussão sobre a financeirização da educação. Autores como Bressan (2020) argumentam que políticas públicas educacionais como o Prouni funcionam como uma espécie de fortalecimento para a lógica de mercado no setor privado. Nesse sentido, o PROUNI atua como uma forma de auxílio social ao setor privado.

E, para além do viés estritamente econômico, é possível observar que o PROUNI se consolidou como ferramenta de política social. Haas e Nunes (2020) discutem que o programa tem sido estrategicamente voltado para amenizar desigualdades, logo, tornou-se um programa que simboliza a promessa de democratização educacional. Contudo, a democratização educacional depara-se com as questões que envolvem permanência e evasão, como problemas financeiros para manter os estudos, ponto que coloca em foco novamente a questão de que a expansão de vagas deve ser acompanhada de programas que apoiem a permanência.

Gráfico 3 – Matrículas com PROUNI (mil)



Fonte: Instituto Semesp (2025, p. 45).

Ao analisar o gráfico acima, é possível notar uma evolução das matrículas no ensino superior por meio do PROUNI, nas modalidades de bolsas integrais e parciais, de forma que permite a compreensão dos movimentos de expansão dessa política pública de acesso ao ensino superior no Brasil. Inicialmente, percebe-se um crescimento significativo das matrículas em ambas as modalidades. Entretanto, nos anos seguintes é perceptível o processo de queda no número de matrículas, sendo mais acentuado a partir de 2020.

A expansão verificada no período inicial está diretamente ligada ao contexto de fortalecimento das políticas públicas de acesso ao ensino superior, principalmente durante os governos que focaram na ampliação de vagas. Conforme apontam Catani, Hey e Gilioli (2006), o PROUNI se estabeleceu como uma estratégia importante de política pública ao possibilitar o ingresso de estudantes de baixa renda no ensino superior privado. À vista disso, o aumento das matrículas até 2017 indica a consolidação do programa em questão como um dos principais meios de acesso ao ensino superior.

No que diz respeito às bolsas parciais, o gráfico evidencia um crescimento até 2017, ano em que se alcança o maior número de matrículas, seguido posteriormente por uma queda. De acordo com Carvalho (2013), a viabilidade dessa modalidade de bolsa depende da possibilidade de financiamento da parte em que não é coberta pela bolsa, tornando os estudantes mais vulneráveis às mudanças nas políticas de crédito educacional.

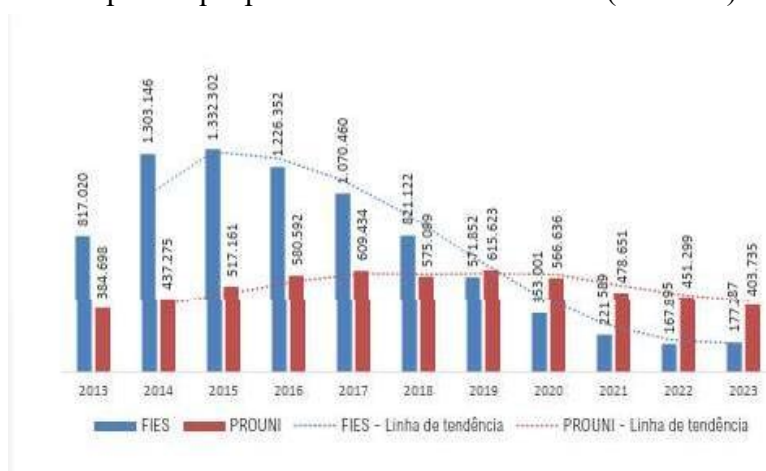
Por sua vez, as bolsas integrais mostraram crescimento até 2019, seguida de um declínio significativo a partir de 2020. Esse processo coincide com os impactos da pandemia

de Covid-19 e o aprofundamento das políticas de austeridade fiscal. Gentili (2011) aponta que, quando ocorrem ajustes fiscais, as políticas sociais tendem a ser reorientadas ou reduzidas, comprometendo o alcance do direito à educação, principalmente para os grupos socialmente mais vulneráveis. Nesse sentido, a diminuição das matrículas do PROUNI integral, deve ser entendida como resultado de um cenário de retração do papel do Estado na promoção da igualdade educacional.

A queda nas matrículas das duas modalidades, a partir de 2020, indica o enfraquecimento do programa analisado. Dourado (2019) aponta que a descontinuidade ou o esvaziamento das políticas educacionais compromete a democratização do acesso e coloca em evidência as desigualdades sociais existentes no sistema educacional do país.

Com esse ponto em vista, os dados mostram então que, embora o PROUNI tenha exercido um importante papel na ampliação do acesso ao ensino superior, sua capacidade vem se limitando nos últimos anos. Portanto, é possível compreender que o acesso ao ensino superior exige políticas públicas que sejam firmes, para que seja possível enfrentar as desigualdades educacionais do Brasil.

Gráfico 4 – Número de alunos matriculados em rede privada de ensino superior que possuem PROUNI ou FIES (milhares)



Fonte: MEC/Inep, Censo da Educação Superior (2024, p. 53).

O gráfico apresenta a evolução do número de matrículas na rede privada de educação superior que possuem financiamento pelo FIES ou bolsa pelo PROUNI, entre 2013 e 2023. Embora sejam políticas públicas educacionais distintas, ambas expressam os momentos de expansão e retração, refletindo as mudanças no contexto econômico e político do país.

Em relação ao FIES, é possível observar um crescimento expressivo entre 2013 e 2014, quando o número de matrículas ultrapassou 1,3 milhão. Esse período condiz com a fase

de forte expansão do programa, momento em que as regras de acesso eram mais flexíveis. Segundo análise de Carvalho (2013), o FIES se consolidou, naquele momento, como o principal instrumento de sustentação da expansão do setor privado, sendo um dos responsáveis pela massificação do ensino superior no Brasil.

No entanto, o gráfico indica uma queda significativa nas matrículas financiadas pelo FIES a partir de 2015, intensificando-se após 2017. Esse momento de inflexão acompanha a reformulação do programa, que adotou critérios mais rígidos para a concessão dos financiamentos. Conforme aponta Dourado (2019), essas mudanças estão associadas ao avanço de políticas de austeridade fiscal, que redefiniram as prioridades do gasto público, de forma que impactou diretamente as políticas públicas de acesso ao ensino superior.

Por outro lado, o PROUNI apresenta uma trajetória mais estável, mesmo que marcado por oscilações. Em 2018, observa-se um crescimento das matrículas, porém, em 2020 ocorre uma queda no número de matrículas. O PROUNI não passa por tantas instabilidades como o FIES, o que pode ser explicado por sua natureza institucional. Conforme Catani, Hey e Gilioli (2006), o programa é baseado na concessão de bolsas em troca de isenções fiscais para as instituições, o que lhe concede maior previsibilidade orçamentária, ainda que o torne dependente do setor privado.

A queda constatada a partir de 2020, tanto no FIES quanto no PROUNI, deve ser analisada sob a conjuntura da pandemia de Covid-19 e do agravamento da crise econômica que levou a agravar as desigualdades sociais. Gentili (2011) aponta que, em contexto de crise, a fragilidade das políticas de acesso e permanência tende a ampliar os processos de exclusão educacional, principalmente no ensino superior, em que a permanência está ligada às condições financeiras dos estudantes.

Por fim, o gráfico aponta que as políticas de acesso ao ensino superior privado, sobretudo o FIES e PROUNI, passaram por um processo de reconfiguração que resultou na retração do alcance social dessas políticas. Ao analisar ambas as trajetórias, é possível observar que políticas públicas baseadas em mecanismos de mercado e parcerias com o setor privado apresentam limites estruturais para a garantia do direito à educação superior.

2.3.2 Pé-de-meia licenciaturas no contexto das políticas de formação docente

Para além dos programas voltados para a Licenciatura já citados, recentemente foi instituído o Pé-de-Meia Licenciaturas, programa fomentado pela CAPES por meio do Decreto nº 12.358, de 14 janeiro de 2025. O programa possui como objetivos, por exemplo: atrair

estudantes para cursos de Licenciatura; oferecer apoio financeiro para que os estudantes possam se dedicar de forma integral às atividades acadêmicas do curso e aos estágios obrigatórios; incentivar o ingresso de licenciados na carreira docente; diminuir a evasão nos cursos de Licenciatura; melhorar a educação básica pública e valorizar a formação docente (Governo Federal, 2025). Estudantes que sejam beneficiados por este programa recebem uma bolsa mensal no valor de 700,00 reais e mais 350,00 reais como incentivo à docência na modalidade poupança, valor este que só poderá ser resgatado após a conclusão do curso, caso o estudante se torne professor da rede pública de educação básica (Governo Federal, 2025). Além do Pé-de-Meia, voltado para os cursos de Licenciatura, no final de 2023, foi lançado o Pé-de-Meia voltado para estudantes matriculados no ensino médio regular ou na Educação de Jovens e Adultos (EJA), e que sejam beneficiários do CadÚnico. Além de a família do estudante estar cadastrada no CadÚnico, é necessário que o aluno tenha o mínimo de 80% de frequência na escola. O programa em questão visa reduzir a evasão escolar e garantir a conclusão do ensino médio, além de incentivar os estudantes, principalmente aqueles que estejam no último ano do ensino médio, a participarem do ENEM (Governo Federal, 2023). Ao serem comprovados os pontos para a obtenção do benefício, o estudante recebe o pagamento de incentivos mensais no valor de 200,00 reais, que podem ser sacados em qualquer momento. No caso da educação de jovens e adultos, o estudante recebe um incentivo de 200,00 reais, além de incentivos de 225,00 reais pela frequência, ambos disponíveis para saque. O beneficiário recebe também 1.000,00 reais ao final de cada ano concluído, porém, esse valor só pode ser retirado da poupança após a conclusão do ensino médio (Governo Federal, 2023).

Tendo essas informações em vista, cabe-nos analisar alguns dados importantes acerca da Licenciatura no Brasil.

Tabela 1 – Matrículas em cursos de Licenciatura

	Modalidade	Cursos	Vagas novas	Candidatos Inscritos	Candidatos X Vaga	Matrículas ativas	Ingressantes calouros	Concluintes egressos
PRIVADA	EAD	1.104	2.354.676	1.658.247	0,7	882.760	476.386	137.406
	Presencial	2.780	308.915	249.069	0,8	222.406	68.463	50.984
	Total	3.884	2.663.591	1.907.316	0,7	1.105.166	544.849	188.390
PÚBLICA	EAD	408	78.538	161.506	2,1	104.469	33.245	11.057
	Presencial	3.425	146.946	1.027.400	7,0	454.046	117.696	43.832
	Total	3.833	225.484	1.188.906	5,3	558.515	150.941	54.889
TOTAL	EAD	1.512	2.433.214	1.819.753	0,7	987.229	509.631	148.463
	Presencial	6.205	455.861	1.276.469	2,8	676.452	186.159	94.816
	Total	7.717	2.889.075	3.096.222	1,1	1.663.681	695.790	243.279

Fonte: Instituto Semesp (2022, p. 6).

A tabela acima apresenta dados referentes às matrículas em cursos de licenciatura no Brasil em 2020, apontando as diferenças entre as modalidades (presencial e EaD) e

diferenças entre as categorias administrativas (pública e privada), considerando número de cursos, novas vagas, candidatos inscritos, relação candidato por vaga, matrículas ativas, ingressantes e concluintes.

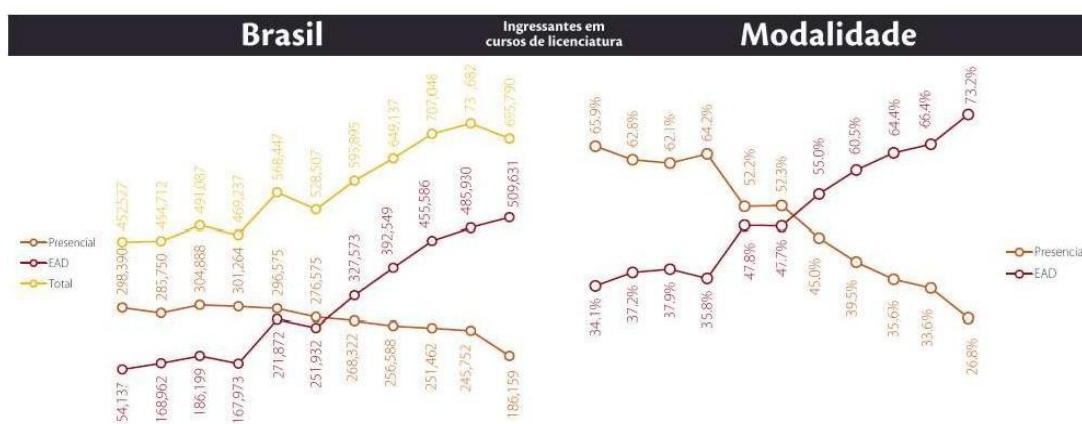
A tabela indica que existem cerca de 7.717 cursos de licenciatura em que a modalidade presencial predomina, com 6.225 cursos em comparação à EaD com 1.512 cursos. Ao analisar as novas vagas, a modalidade EaD possui 2.433.214 vagas. Portanto, investigando esses números, é notório o movimento de expansão da educação superior por meio da modalidade a distância.

De acordo com o Censo da Educação Superior, publicado pelo Inep (2020), a modalidade EaD tem apresentado crescimento exponencial, sobretudo no setor privado. O relatório aponta que a expansão EaD “tem ampliado o acesso ao ensino superior, especialmente em regiões com menor oferta presencial” (Inep, 2020, p. 18).

Outra faceta relevante diz respeito às matrículas ativas e aos concluintes, sendo 1.663.681 e 243.279, respectivamente. Essa extravagante diferença coloca a evasão em destaque. Segundo aponta o Inep (2020), a evasão é um dos principais desafios da educação superior no Brasil, principalmente nos cursos de licenciatura. Ainda sobre este fenômeno educacional, Tardif (2014) aponta que a formação para o magistério é atravessada por condições sociais e institucionais que impactam diretamente a permanência.

Em suma, os dados indicam que, apesar de haver ampla oferta de cursos e vagas de licenciatura no Brasil, principalmente no setor privado e na modalidade EaD, a atratividade da carreira docente continua sendo questão central para o fortalecimento da profissão docente.

Gráfico 5 – Ingressantes em cursos de Licenciatura por modalidade



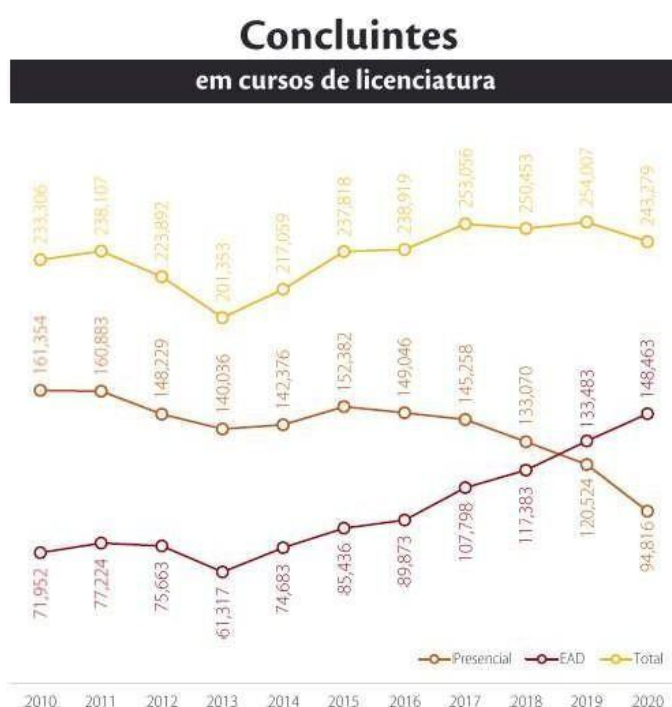
Fonte: Instituto Semesp (2022, p. 8).

Ao observar o gráfico acima, é notável o crescimento do total de ingressantes ao longo do período. Os números partem de aproximadamente 453 mil ingressantes e alcançam uma margem superior a 695 mil ingressantes. Contudo, esse crescimento não ocorre da mesma forma entre as modalidades. Enquanto a modalidade presencial apresenta redução de ingressantes ao longo dos anos, a modalidade EaD evidencia um crescimento contínuo e expressivo, partindo de aproximadamente 154 mil ingressantes (2010) e chegando ao patamar de 509 mil ingressantes (2020)

Essa mudança no perfil de ingresso implica diretamente na educação básica. A UNESCO (2015) destaca que a qualidade dos sistemas educacionais está diretamente associada à qualidade da formação inicial dos professores. E, se a maioria dos futuros docentes está sendo formada na modalidade a distância, é necessário discutir a estrutura curricular, práticas de estágio supervisionado e articulação teoria-prática. Portanto, Tardif (2014) expressa que a formação docente exige interação, reflexão coletiva e construção social dos saberes enquanto professor. Sendo assim, o desafio (ou problema) não está na modalidade em si, mas na garantia de qualidade da formação.

Em resumo, essa transformação indica que a política de formação de professores no Brasil tem sido orientada por um modelo vigorosamente vinculado ao setor privado. E, conforme aponta Saviani (2009), a expansão do ensino superior sob a lógica do mercado tende a priorizar a ampliação numérica em detrimento da consolidação qualitativa.

Gráfico 6 – Concluintes dos cursos de licenciatura



Fonte: Instituto Semesp (2022, p. 12).

O gráfico acima demonstra oscilação no total de concluintes de cursos de licenciatura ao longo da última década, partindo de aproximadamente 233 mil em 2010, sofrendo uma queda que leva essa taxa para cerca de 201 mil concluintes em 2013 e posteriormente retoma o crescimento, com pico em 2019 (aproximadamente 254 mil concluintes), seguido por um leve declínio em 2020 (243 mil concluintes).

Segundo o Inep (2020), a permanência e a conclusão constituem desafios estruturais da educação superior no Brasil, especialmente nos cursos de licenciatura, que historicamente apresentam taxas de evasão elevadas. O Instituto destaca que “os cursos de licenciatura figuram entre aqueles com maiores índices de desistência ao longo do percurso formativo” (Inep, 2020).

Em síntese, a formação docente passa por um processo de reconfiguração institucional, com a EaD em destaque e vinculada à expansão da rede privada de ensino. Essa reconfiguração necessita de análise crítica em relação à qualidade e às políticas públicas voltadas à valorização da carreira docente.

Tabela 2 – Concluintes dos cursos de licenciatura (por cursos)

Concluintes em Cursos de Licenciatura
*Cursos com mais de 1,5 mil egressos em 2020

Cursos	2016	2020	Variação 2016/20
Artes visuais formação de professor	2.890	4.244 ▲	46,9%
Biologia formação de professor	12.663	9.963 ▼	-21,3%
Ciências sociais formação de professor	2.303	2.033 ▼	-11,7%
Educação especial formação de professor	125	2.104 ▲	1583,2%
Educação física formação de professor	22.333	19.711 ▼	-11,7%
Filosofia formação de professor	2.562	2.638 ▲	3,0%
Física formação de professor	2.038	2.337 ▲	14,7%
Formação pedagógica de professor para a ed. básica	958	1.567 ▲	63,6%
Geografia formação de professor	7.807	7.336 ▼	-6,0%
História formação de professor	13.032	12.053 ▼	-7,5%
Letras formação de professor	24.963	22.450 ▼	-10,1%
Matemática formação de professor	11.228	11.696 ▲	4,2%
Música formação de professor	2.241	2.100 ▼	-6,3%
Pedagogia	123.838	136.033 ▲	9,8%
Química formação de professor	3.966	3.460 ▼	-12,8%

Fonte: Instituto Semesp (2022, p. 16).

Ao analisar a tabela acima, é possível perceber que o curso de Pedagogia mantém predominância de concluintes muito acima das outras áreas. Essa centralidade da Pedagogia indica que, historicamente, esse curso concentra o maior número de matrículas e concluintes entre as licenciaturas. A questão da pedagogia se explica pela obrigatoriedade legal da formação superior para docentes da educação básica (LDB/1996) e pela ampla oferta de trabalho, especialmente no setor privado.

O crescimento de 1.583,2% na Educação Especial é o dado mais expressivo da tabela acima. A UNESCO destaca que: “A educação inclusiva é um princípio fundamental para sistemas educacionais equitativos” (UNESCO, 2015, p. 37).

Por outro lado, cursos como Biologia, Química, Ciências Sociais, História e Geografia apresentam declínio relevante. Considerando a carência de professores especialistas nessas áreas, essa queda é preocupante. Essa queda pode ser associada a fatores como: baixa atratividade salarial, desvalorização da profissão docente e expansão de outras áreas profissionais que possuem maior retorno econômico.

Os dados apresentados conversam com os apresentados pelo Inep sobre o desequilíbrio na oferta e na demanda por formação docente. A análise sugere também que o problema da formação docente no Brasil não é apenas quantitativo, mas qualitativo. Além disso,

a concentração em determinadas áreas e a redução em outras, que são fundamentais para o currículo da educação básica, também se tornam preocupantes.

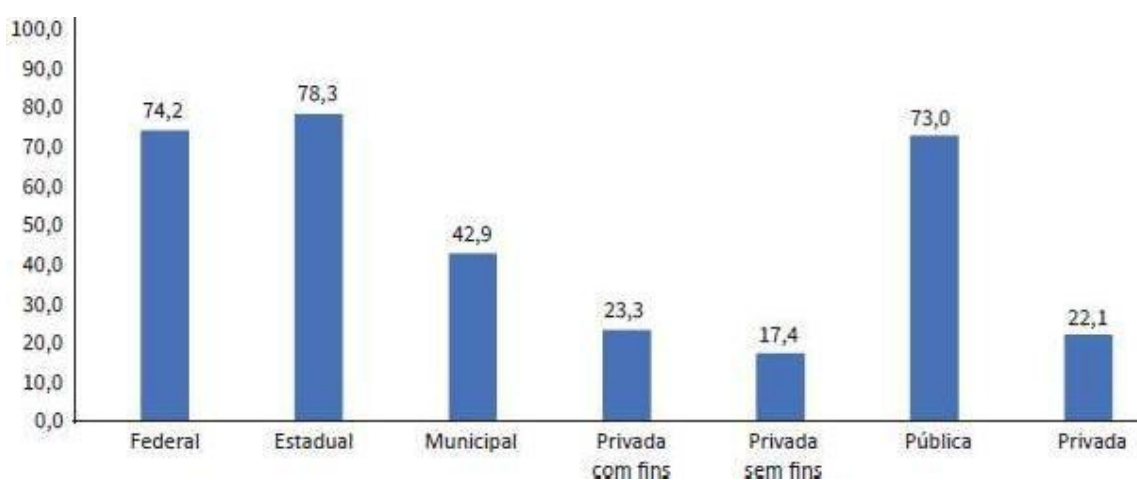
CAPÍTULO 3: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O Censo da Educação Superior (Censup), pesquisa estatística de periodicidade anual, realizada pelo Inep, gera a principal base estatística oficial sobre a educação superior no Brasil. Os dados produzidos a partir do Censup subsidiam o Ministério da Educação em atividades de monitoramento longitudinal, avaliação de políticas públicas e planejamento voltado à expansão e à qualificação do ensino superior. Os dados também são essenciais para a gestão educacional e o desenvolvimento de soluções orientadas por evidências (Censup, 2025). Neste capítulo, serão tratados os dados sobre o ensino superior de acordo com o último censo do Inep.

3.1 VAGAS E INGRESSANTES

De acordo com o Inep (2024), no ano de 2023 foram oferecidas mais de 24,6 milhões de vagas em cursos de graduação, sendo 74,2% vagas novas e 25,4% vagas remanescentes. A rede privada ofertou 95,9% do total de vagas em cursos de graduação em 2023; a rede pública correspondeu a 4,1% das vagas ofertadas pelas instituições de educação superior. Em relação às vagas remanescentes, 96,1% foram ofertadas por instituições de educação superior da rede privada.

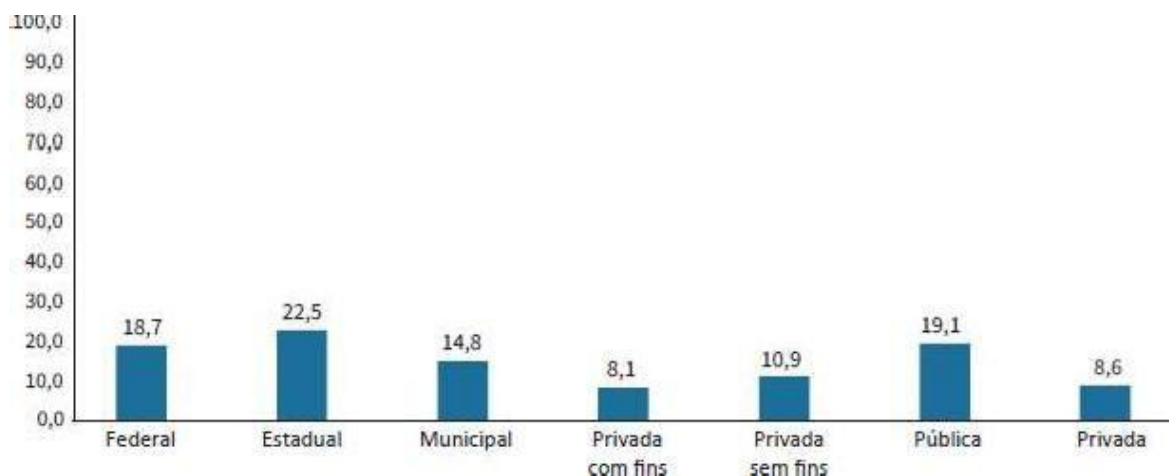
Gráfico 7 – Vagas novas ocupadas por categoria administrativa



Fonte: MEC/Inep, Censo da Educação Superior (2023, p. 15).

Ainda segundo o Inep, o maior número de novas vagas ocupadas parte das instituições estaduais e federais (públicas de modo geral), possivelmente devido às políticas de acesso ao ensino superior que favorecem o ingresso de alunos nessas instituições, por exemplo, por meio do SISU ao realizarem a prova do ENEM, visto que são meios de estudos gratuitos.

Gráfico 8 – Vagas remanescentes ocupadas por categoria administrativa



Fonte: MEC/Inep, Censo da Educação Superior (2023, p. 15).

As vagas remanescentes seguem sendo um problema que atinge as instituições de ensino. Vagas remanescentes são as vagas que sobram nos processos seletivos após todas as chamadas terem sido concluídas. Essas vagas podem ficar disponíveis por dois principais fatores: desistência do candidato ou simplesmente as vagas não foram preenchidas, indicando que a instituição ofertou mais vagas do que o número de candidatos aprovados no processo seletivo. É necessário que as vagas remanescentes entrem nas estatísticas relacionadas à evasão do ensino superior, e não simplesmente como sobra de vaga. Ao analisar pesquisas a respeito do ensino superior, nota-se que algumas não consideram as vagas remanescentes como sendo do campo da evasão, devido ao fato de essas vagas serem preenchidas posteriormente. No entanto, para a vaga ser preenchida após o término do processo seletivo inicial, indica que houve, sim, evasão de aluno.

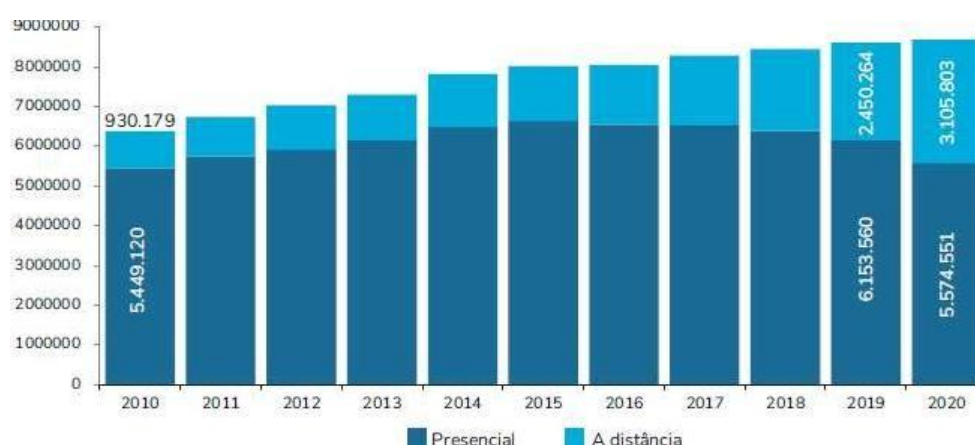
3.2 VARIAÇÕES NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: GOVERNOS BOLSONARO E LULA

Enquanto, por um lado, o primeiro governo Lula (2003-2006) foi marcado pela expansão do ensino público por meio de políticas públicas educacionais, como FIES e PROUNI, por outro, o governo Bolsonaro foi palco da expansão da educação a distância e, também, do crescimento da rede privada de ensino, muito impulsionado pelo contexto pandêmico e pelas ideias do governo em questão que sempre foram mais voltadas para o setor privado.

Conforme dito anteriormente, durante o governo Bolsonaro, o aumento de matrículas em cursos na modalidade EaD foi significativo. Em 2020, provavelmente devido ao contexto pandêmico em que o mundo todo estava inserido, a quantidade de alunos que ingressou na modalidade a distância ultrapassou a porcentagem de ingressantes na modalidade presencial. Um fenômeno parecido com esse havia sido constatado em 2019 na rede privada. Dos mais de 3,7 milhões de ingressantes de 2020, entre instituições públicas e privadas, mais de 2 milhões (53,4%) optaram por cursos a distância, e 1,7 milhão (46,6%) pelos presenciais.

Nesse mesmo período, o número de vagas ofertadas também teve crescimento. Foram ofertadas cerca de 19,6 milhões de vagas, contudo, 18,7 milhões (95,6%) foram na rede privada e a oferta em cursos a distância aumentou mais de 30% em relação a 2019, chegando a 13,9 milhões em 2020 (Inep, 2020). O gráfico a seguir, disponibilizado pelo Inep no Censo da Educação Superior de 2020, demonstra esse crescimento expressivo em relação aos outros anos de forma nítida.

Gráfico 9 – Número de matrículas nas modalidades a distância e presencial



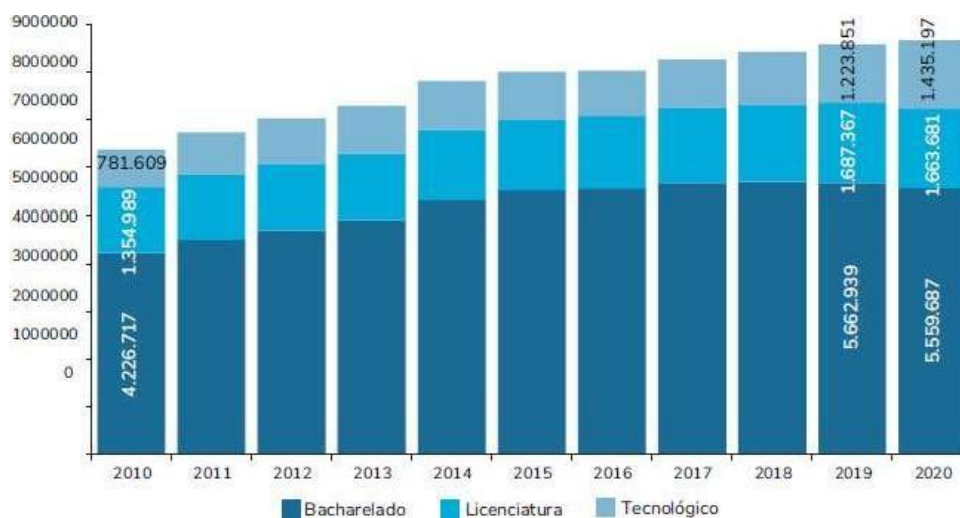
Fonte: MEC/Inep, Censo da Educação Superior (2020, p. 26).

O Inep analisa, ainda, que entre 2010 e 2020, as matrículas de cursos de graduação a distância aumentaram 233,9%, enquanto na modalidade presencial o crescimento registrado foi de apenas 2,3% para esse mesmo período. De acordo com o Censo de 2020, a modalidade a distância já representava uma participação de 35,8% do total de matrículas de graduação.

Ainda durante o governo Bolsonaro, a desvalorização da profissão docente foi muito marcante. A desvalorização dos professores durante esse período foi desde a falta de reajuste salarial e chegando a ataques aos professores em seus discursos, além da tentativa de implementação do *homeschooling*. O então presidente apontava, também, que as universidades

faziam balbúrdias e que eram ambientes voltados para a doutrinação dos estudantes. No mesmo período em que essas falas eram expostas, os dados mostram um aumento do número de matrículas na modalidade a distância, além de uma baixa adesão a cursos de licenciatura, como aponta o gráfico a seguir:

Gráfico 10 – Número de matrículas em diferentes modalidades

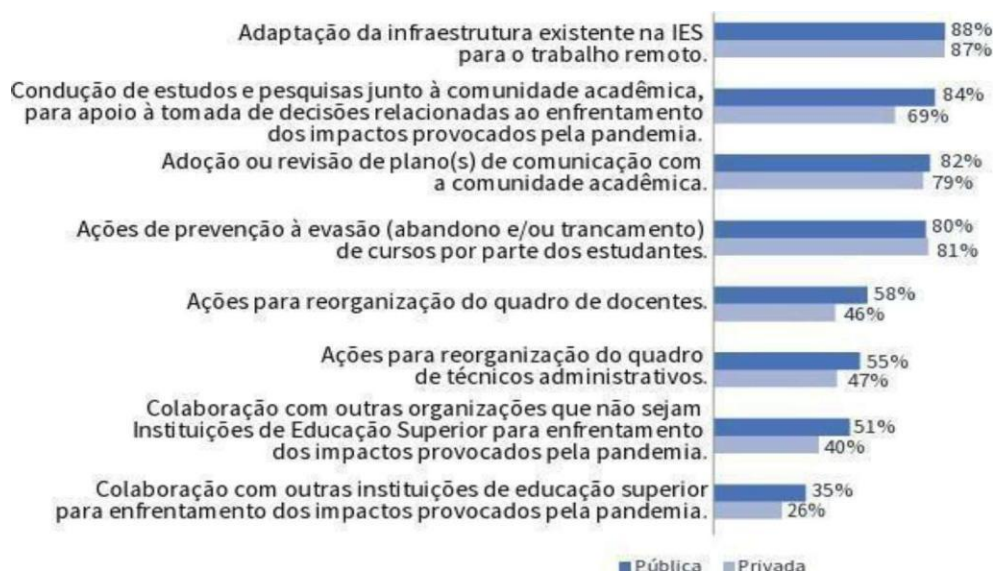


Fonte: MEC/Inep, Censo da Educação Superior (2020, p. 27).

De acordo com o Censo da Educação Superior (2020), os cursos de bacharelado mantêm sua predominância na educação superior com uma participação de quase 2/3 das matrículas. Os cursos tecnológicos foram os únicos a registrar crescimento (17,3%) entre os graus acadêmicos em 2020, quando comparado a 2019. Enquanto isso, os cursos de licenciatura apresentaram uma queda no número de matrículas em relação a 2019. O Censo da Educação Superior (2020) aponta também que o número de matrículas em cursos tecnológicos estava se aproximando do número de matrículas em cursos de licenciatura. De acordo com o Censo, os cursos de licenciatura representam 19,2% e os tecnológicos chegaram a 16,6% em 2020.

Que a pandemia afetou todos envolvidos na área da educação, já é de conhecimento geral. Porém, é importante que sejam analisadas quais foram as ações tomadas pelas instituições para que o impacto fosse diminuído. No ano de 2021, o Censup divulgou um relatório de pesquisa intitulado “Resposta educacional à pandemia de Covid-19 no Brasil - Educação Superior”. O relatório em questão aborda diversos pontos importantes. Contudo, um gráfico em específico nos chama atenção, uma vez que as informações neste contidas podem ter refletido diretamente na evasão ou não do aluno, visto que muitas ações realizadas podem ter sido pensadas para diminuir a evasão na instituição, seja pública ou privada.

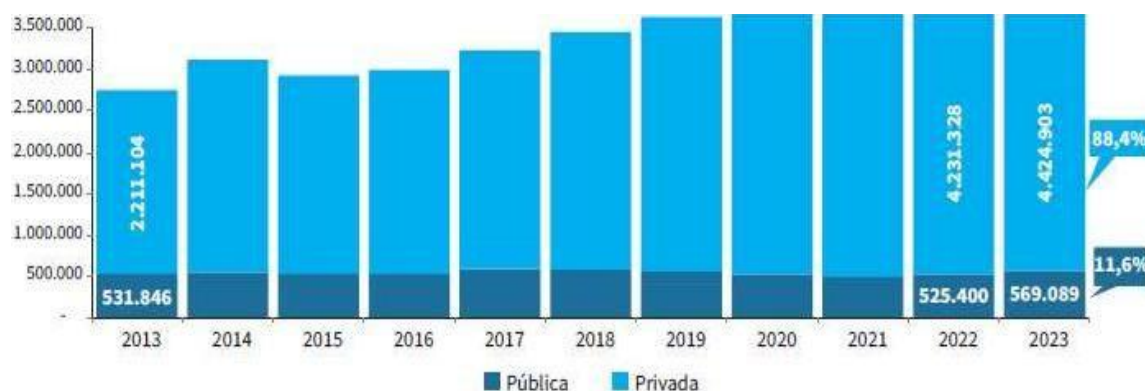
Gráfico 11 – Estratégias adotadas por universidades
no ano letivo de 2020



Fonte: MEC/Inep, Censo da Educação Superior (2020, p. 38).

Ao analisar o gráfico acima, é possível perceber que as universidades públicas tiveram mais responsabilidade com alunos e professores, exceto pelas ações de prevenção à evasão de cursos, que foi o único parâmetro acima em relação às universidades públicas. Isso se deve, possivelmente, pelo fato de que quanto menos alunos nas instituições privadas, menor será o lucro dela. Todavia, o Censup (2021) indica que, em comparação ao ano de 2020, os percentuais mostram-se levemente inferiores no ano de 2021. Vale ressaltar que 2021 foi um ano marcado por cortes de recursos para as instituições públicas. Por fim, o governo Bolsonaro encerrou-se em 2022, marcando o início do terceiro mandato do presidente Lula. A partir daí, um outro cenário pode ser verificado.

Gráfico 12 – Número de ingressos em cursos de graduação categoria administrativa



Fonte: MEC/Inep, Censo da Educação Superior (2023, p. 17).

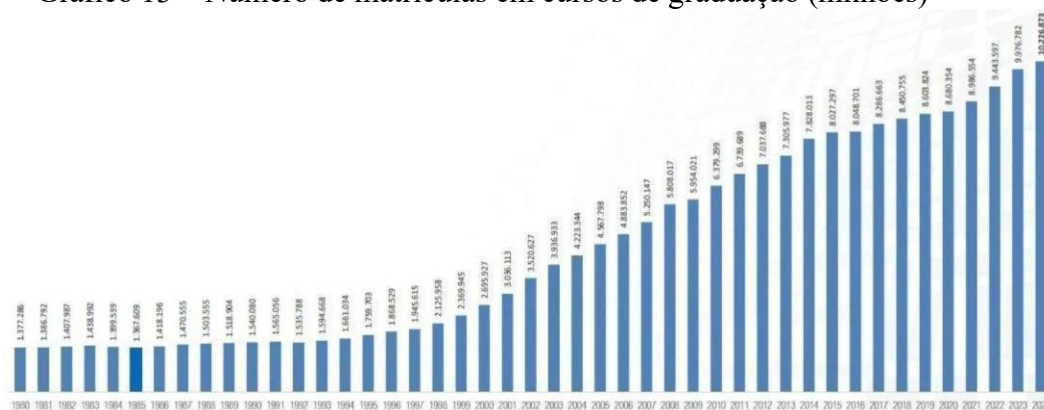
No gráfico acima é possível perceber que houve um aumento no número de matrículas de 2022 para 2023. Porém, de acordo com a análise do Inep, esse aumento foi ocasionado em maioria na rede privada. Em 2023, 4,9 milhões (5,0% a mais em relação ao ano anterior) de alunos ingressaram em cursos de graduação. Desse total, 88,6% foram em instituições privadas (Censup, 2024). Além deste ponto levantado, o Censo aponta também que, no período compreendido de 2013 a 2023, a rede privada cresceu 100,1%, enquanto a rede pública teve um crescimento de 7,0% no mesmo período.

De acordo com o Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior do Estado de São Paulo (Semesp), o crescimento do setor privado pode ter se dado por multifatores, entre eles o fato de a modalidade EaD ter menor mensalidade se comparada com cursos presenciais, logo, a EaD ficou de mais fácil acesso para o público que tem menos condições financeiras, além da flexibilidade de horários, facilitando para aqueles que precisam trabalhar e querem manter os estudos também.

Somado a isso, de 2010 a 2014, o FIES financiou um número recorde de estudantes, o que impulsionou o setor privado de educação superior. Porém, já em 2015, o Brasil enfrentou uma grande crise econômica, com o aumento do desemprego, fazendo com que a procura por financiamento estudantil caísse, assim, afetando o crescimento do setor privado. Por fim, os dados do Censo de 2013 a 2023 demonstram o crescimento exponencial da EaD, que foi o principal responsável pela expansão da rede privada no período em questão.

Recentemente, foi divulgado o último censo da educação superior, relacionado ao ano de 2024. Tais dados cabem ser analisados, também, pois grandes marcos foram atingidos no ano em questão, a começar pelo fato de que, pela primeira vez na história, o Brasil atingiu a marca de 10 milhões de estudantes matriculados, conforme mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 13 – Número de matrículas em cursos de graduação (milhões)



Fonte: MEC/Inep, Censo da educação superior (2024, p. 37).

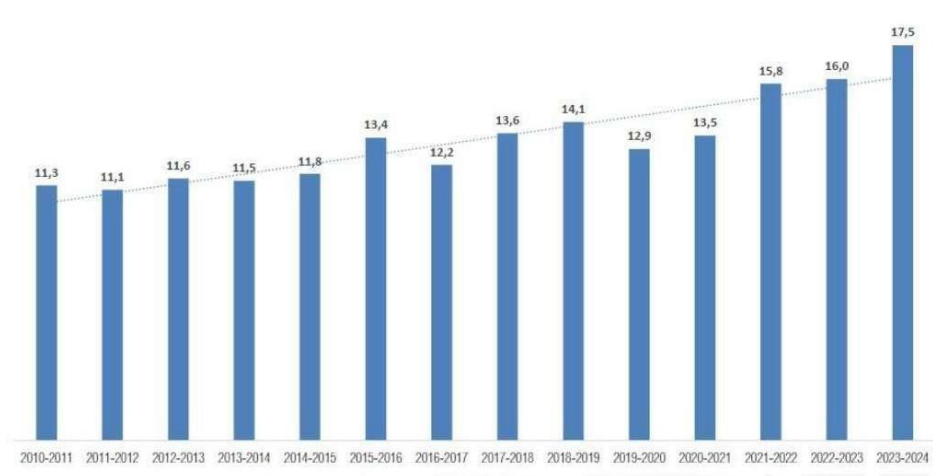
Os dados evidenciam uma trajetória de crescimento contínuo ao longo das últimas décadas, com uma grande expansão a partir dos anos 2000. Em 2024, pela primeira vez, o país ultrapassou a marca de 10 milhões de estudantes matriculados em cursos de graduação, totalizando 10.212.673 matrículas, representando um crescimento de 2,5% em relação a 2023 (Inep, 2024).

O aumento no número de matrículas, a partir do ano 2000, está diretamente associado à ampliação da oferta de cursos por instituições privadas, ao incremento da modalidade EaD e à implementação de políticas públicas, como o PROUNI, e a reformulação do FIES que ocorreu em 2010, programas que foram responsáveis por estimular o acesso de estudantes de baixa renda ao ensino superior (Schwartzman; Coelho; Silva Filho 2021).

Durante a pandemia de Covid-19, o número de matrículas sofreu pequenas variações, mas sua trajetória se manteve ascendente. Em 2023, o total de matrículas alcança a marca de 9 milhões. A ascendência do número de matrículas pode estar relacionada à maior adesão à EaD, que foi responsável por expandir a capacidade de absorção de novos estudantes, mesmo em contextos de restrições sanitárias e econômicas (Oliveira *et al.*, 2021).

Ao passo em que se observa esse expressivo aumento no número de matrículas, é necessário evidenciar também que a taxa de evasão segue aumentando ano após ano, conforme indica o gráfico a seguir:

Gráfico 14 – Taxa de evasão no ensino superior no Brasil (milhões)



Fonte: MEC/Inep, Censo da educação superior (2024, p. 70).

De acordo com dados do Censo da Educação Superior, a taxa de evasão no ensino superior brasileiro apresenta uma tendência crescente nos últimos anos. Conforme ilustrado no gráfico acima, a taxa de evasão anual evoluiu de 11,3%, no período de 2010-2011, para 17,5% em 2023-2024, mostrando um crescimento de mais de seis pontos percentuais em pouco mais de uma década.

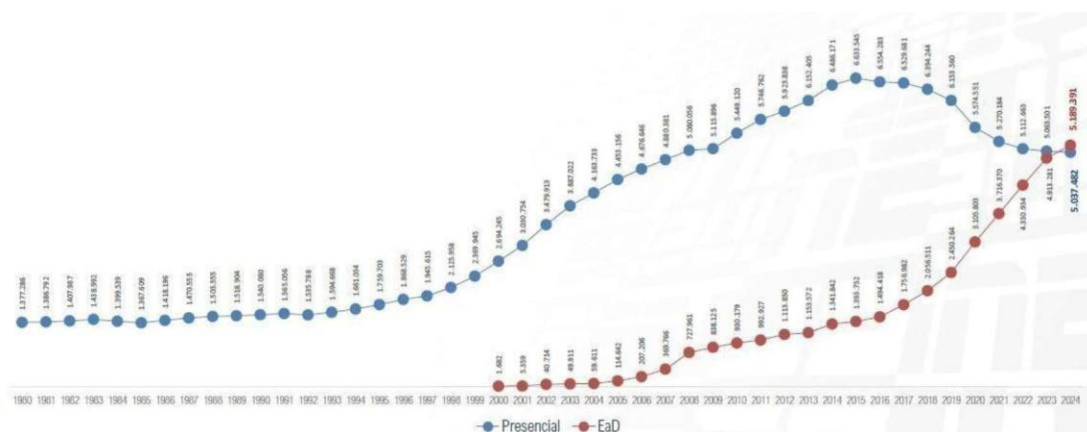
Entre os anos de 2017 e 2018, o índice de evasão atinge 13,6%, e avança para 14,1% entre 2018 e 2019. Esse período coincide com alterações nas regras do FIES, restrições orçamentárias e recessão econômica nacional, fatores que impactaram diretamente a capacidade de permanência dos estudantes (Oliveira; Duarte, 2021).

A partir de 2020, a evasão atinge uma porcentagem ainda mais alta, devido aos impactos diretos que a pandemia causou na educação superior. Em 2021-2022, a taxa chegou a 15,8%, ultrapassou a marca de 16,0% em 2022-2023 e atingiu seu pico de 17,5% em 2023-2024. Essa elevação pode ser associada ao aprofundamento das desigualdades educacionais, econômicas e tecnológicas, que afetaram estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, sobretudo nas regiões menos desenvolvidas do país (UNESCO, 2021; Costa; Oliveira, 2020).

Ao analisar o gráfico, é possível perceber que o Brasil possui uma urgência em implementar políticas públicas de permanência estudantil que atinjam realmente quem mais precisa, políticas essas que vão além de políticas que facilitam o acesso ao ensino superior. Ações como bolsas de permanência, apoio psicopedagógico e flexibilização curricular são estratégias que podem contribuir para a redução das taxas de evasão.

Outro ponto relevante, e que deve ser levado em consideração nas análises, é o fato de que a modalidade EaD vem crescendo muito nos últimos anos, pois oferece maior flexibilidade de horários e também de local, o que facilita para alunos que precisam conciliar os estudos com um trabalho formal, logo, tornando-se preferência para quem está inserido nesse cenário, conforme é possível analisar no gráfico abaixo:

Gráfico 15 – Número de matrículas em cursos de graduação por modalidade de ensino (milhões)



Fonte: MEC/Inep, Censo da educação superior (2024, p. 38).

Até meados de 2014, o ensino presencial apresentava um crescimento constante, alcançando mais de 6,5 milhões de matrículas, possivelmente alavancado por políticas públicas como o REUNI e programas de financiamento estudantil, como o FIES (Inep, 2023). Todavia, a partir de 2015, verifica-se uma paralisação que é seguida de queda nas matrículas presenciais, que recuam para cerca de 5 milhões em 2024, enquanto as matrículas na modalidade EaD seguem em crescimento exponencial. A EaD, que no ano de 2000 contava com pouco mais de um milhão estudantes, ultrapassou 5,4 milhões de matrículas em 2024, tornando-se, pela primeira vez, a principal modalidade do ensino superior no Brasil (Inep, 2023).

Esse fenômeno pode ser interpretado a partir da lógica da mercantilização da educação, já que Saviani (2008) aponta que as políticas educacionais brasileiras historicamente se moldam às exigências do mercado de trabalho, o que reforça a adoção de estratégias massificadas de formação, como ocorre na EaD.

De acordo com Bourdieu (1998), a ampliação do acesso não garante, por si só, a democratização do capital cultural, podendo inclusive acentuar desigualdades entre os estudantes de diferentes origens sociais. Sguissardi (2020) analisa que o crescimento da EaD reflete mais uma lógica de massificação mercantil do que de democratização efetiva, uma vez

que muitas vezes a modalidade prioriza a escalabilidade institucional em detrimento da qualidade pedagógica. Do mesmo modo, Azevedo (2022) observa que o setor privado se consolidou como protagonista dessa expansão, pois apoiou-se em estratégias que foram capazes de atingir camadas da sociedade que possuem menor poder aquisitivo.

Assim sendo, o gráfico revela não apenas uma mudança quantitativa nas matrículas, mas uma mudança na estrutura do ensino superior brasileiro. O fato de a EaD estar crescendo expressa tanto a reconfiguração do mercado educacional quanto a reprodução de desigualdades já presentes no sistema, confirmando que a massificação não equivale à democratização.

Gráfico 16 – Evasão no ensino superior por modalidade



Fonte: Instituto Semesp (2025, p. 46).

De modo geral, é possível apontar que a evasão no ensino superior presencial mantém taxas elevadas ao longo de todo período analisado no gráfico, com algumas oscilações, mas sempre com taxas significativas. Conforme indica Tinto (1993), a evasão no ensino superior não pode ser compreendida apenas como decisão individual, mas como resultado de uma interação complexa entre fatores acadêmicos, institucionais e socioeconômicos. No Brasil, segundo Dourado (2019), esses fatores são agravados pela necessidade de conciliar trabalho e estudo, pela insuficiência de políticas de assistência estudantil e pelas desigualdades educacionais.

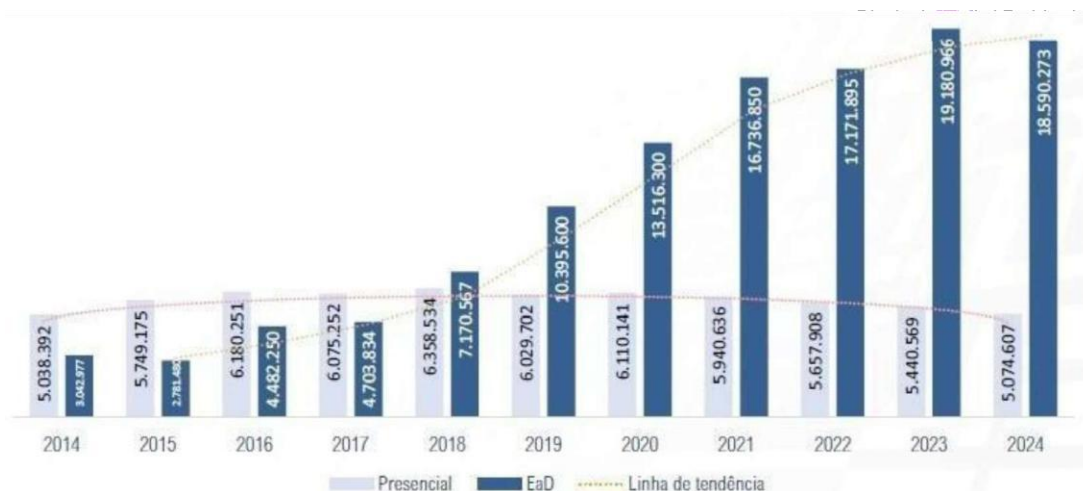
Em relação à educação a distância (EaD), o gráfico destaca percentuais de evasão mais elevados do que no ensino presencial, principalmente a partir de 2020. Segundo o Inep, a expansão da EaD no Brasil ocorreu de forma intensiva na última década, muitas vezes sem a correspondente ampliação de mecanismos de acompanhamento pedagógico e apoio ao estudante (Inep, 2023).

As taxas entre o período de 2020 e 2021 merecem atenção, visto que coincidem com a pandemia de Covid-19. Durante o período em questão, percebe-se um agravamento das taxas de evasão em ambas as modalidades, logo, pode ser interpretado como um reflexo direto da crise econômica e social. Para Oliveira e Araújo et. al (2020), a pandemia aprofundou desigualdades educacionais já existentes, afetando de forma mais intensa estudantes de baixa renda, que possam ter enfrentado dificuldades de acesso à internet e situações correlacionadas. Essa narrativa é comprovada por dados do Inep, que apontam queda na permanência no ensino superior durante o contexto pandêmico.

Analizando dados mais recentes, entre 2022 e 2023, o gráfico aponta certa estabilização nas taxas de evasão, mesmo que os níveis ainda estejam elevados, principalmente na educação à distância. Nesse contexto, ainda que tenha ocorrido a retomada das atividades presenciais, os problemas relacionados à permanência estudantil são estruturais e não receberam solução definitiva. Saviani (2018) aponta que políticas educacionais focadas exclusivamente na ampliação do acesso, sem investimentos em condições de permanência e conclusão, tendem a originar sistemas marcados por altas taxas de evasão.

Sendo assim, os dados contidos no gráfico destacam que a evasão no ensino superior no Brasil é um fenômeno multifatorial que está diretamente ligado às condições socioeconômicas dos estudantes e à forma como a instituição se organiza. Trabalhos da área apontam que, para que este fenômeno educacional seja enfrentado de forma rígida, exigem-se políticas públicas articuladas, que integrem financiamento estudantil e assistência estudantil, especialmente no segmento da educação a distância.

Gráfico 17 – Número de vagas oferecidas por modalidade



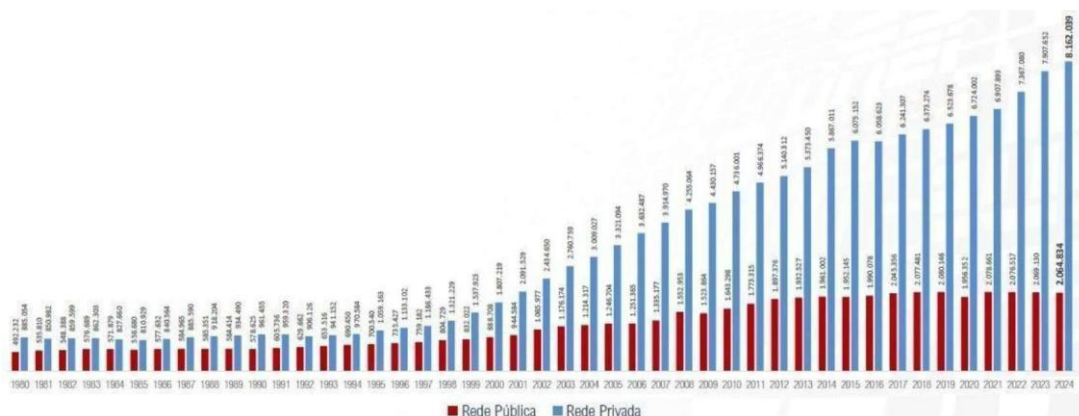
Fonte: MEC/Inep, Censo da educação superior (2024, p. 22).

O gráfico acima mostra que, entre 2014 e 2024, as vagas ofertadas para cursos de graduação na modalidade EaD cresceram expressivamente, passando de cerca de 5 milhões para 18,5 milhões, indicando um aumento de +159% em seis anos. Em paralelo, as vagas para os cursos presenciais sofreram queda nesse mesmo período, com redução de aproximadamente 20% da oferta.

O Mapa do Ensino Superior 2025 aponta que o ritmo de crescimento da modalidade EaD segue a mesma tendência de desaceleração da queda no presencial. Em 2023, o aumento das matrículas na modalidade EaD foi de 13,4%, enquanto os cursos presenciais apresentaram uma queda de 1,0%. Portanto, embora a EaD continue em ritmo de crescimento, esse crescimento parece perder intensidade ano após ano, enquanto a queda do presencial começa a se estabilizar.

Diante do exposto, o gráfico expõe uma reconfiguração estrutural do ensino superior no Brasil, com uma migração em direção à EaD: por um lado, há o crescimento (mesmo que possua sinais de desaceleração no futuro) da modalidade a distância; por outro, a estagnação das ofertas presenciais. Fica claro que esse fenômeno não é pontual, mas sim parte de uma transformação sustentada por políticas e demandas sociais.

Gráfico 18 – Número de matrículas em cursos de graduação
por rede (milhões)

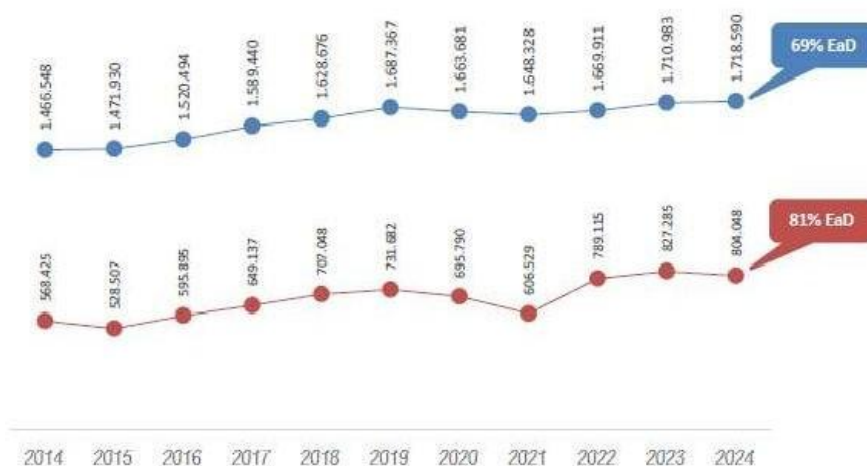


Fonte: MEC/Inep, Censo da educação superior (2024, p. 39).

O gráfico mostra que o número de matrículas em cursos de graduação no Brasil cresceu de forma significativa, e esse crescimento foi, e ainda é, dominado pela rede privada. Enquanto a rede pública se mantém praticamente estabilizada nos últimos anos, a rede privada está passando por uma grande expansão. Em 2024, a rede privada ultrapassou 8 milhões de matrículas, com aumento de cerca de 3,2 % em relação ao ano de 2023, enquanto, no mesmo período, a rede pública praticamente não sofreu variação.

Apesar disso, o crescimento quantitativo, apresentado no gráfico acima, não retrata necessariamente a equidade no acesso à educação superior. Dados indicam que 88,5% dos novos ingressantes em 2024 entraram em instituições privadas, muitas delas vinculadas a grandes grupos educacionais de capital aberto, historicamente resistentes à regulação mais rígida, segundo o Sinpro Minas (2025).

Gráfico 19 – Número de ingressantes e de matrículas nos cursos de licenciatura (milhões e mil)



Fonte: MEC/Inep, Censo da educação superior (2024, p. 43).

O gráfico exposto acima evidencia uma grande transformação nos cursos de licenciatura nas últimas décadas, especialmente na modalidade a distância. A transformação em questão é marcada principalmente pelo crescimento exponencial no número de matrículas na EaD.

De acordo com as notas estatísticas divulgadas pelo Inep no Censo da Educação Superior de 2024, especificamente nas licenciaturas, as matrículas presenciais diminuíram 44,7%, enquanto as matrículas EaD cresceram 341,3%. Esse aumento é muito impulsionado por fatores como flexibilidade e acessibilidade, condições essas que são mais difíceis de serem garantidas em um curso que seja presencial.

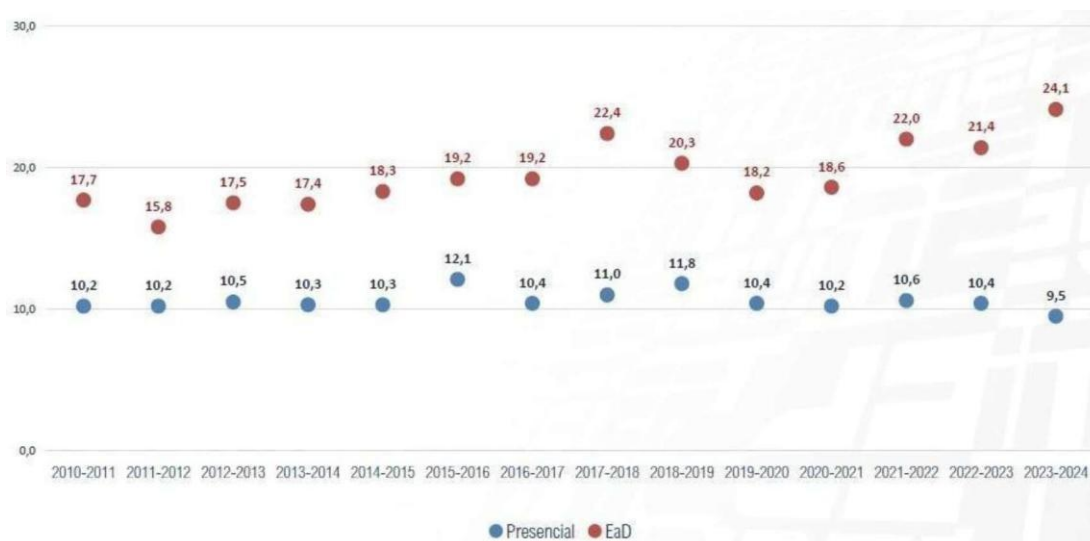
Contudo, com a expansão das licenciaturas, surge também um novo problema: a qualidade da formação docente. A interação e o acompanhamento pedagógico em escolas públicas são pontos essenciais na formação de professores, e na modalidade a distância, embora essas atividades aconteçam, estas mostram-se insuficientes para a qualidade das licenciaturas EaD. De acordo com Rossi e Mustaro (2022), é necessário que haja a integração de práticas pedagógicas eficazes para que a qualidade do ensino a distância seja mantida.

Tendo esse ponto em vista, o Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025, proíbe a oferta de cursos de licenciatura no formato 100% a distância. O MEC decretou então, que o curso precisa ser presencial ou semipresencial e as instituições de ensino têm o prazo de dois anos para fazerem esta adaptação.

Em resumo, é fundamental que a expansão da EaD seja acompanhada de estratégias pedagógicas que garantam qualidade na formação docente e que os futuros docentes concluam

suas graduações prontos para atuarem e, principalmente, preparados para enfrentar os desafios que a educação escolar impõe.

Gráfico 20 – Taxa de evasão no ensino superior,
por modalidade de ensino (mil)



Fonte: MEC/Inep, Censo da educação superior (2024, p. 74).

Acima, podemos evidenciar que, enquanto a taxa de evasão alcança a marca de 24,1% na modalidade a distância, a taxa na modalidade presencial é de 9,5%.

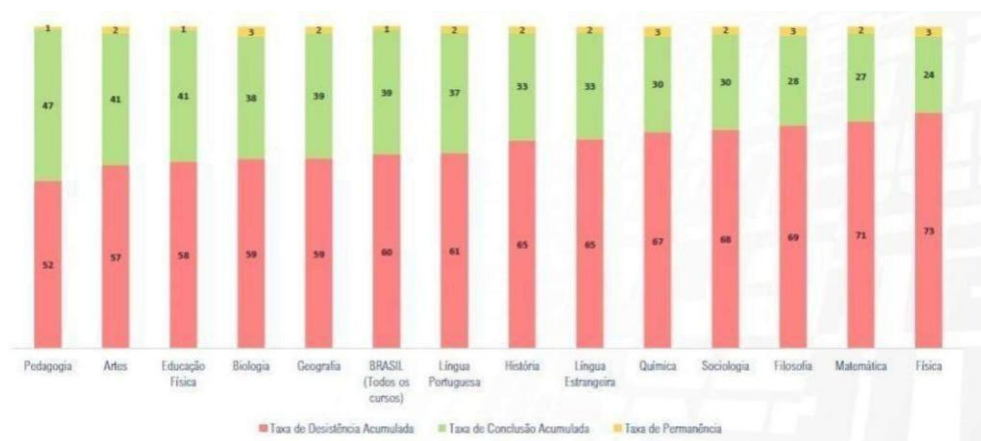
Diversos podem ser os fatores que contribuem para essa disparidade, porém, de acordo com Schuhardt *et al.* (2024), a falta de interação presencial, o suporte pedagógico limitado e o fato de a EaD demandar maior autonomia dos estudantes são condições que favorecem a evasão na modalidade em discussão.

Essa grande diferença nas taxas de evasão entre as modalidades pode ser associada com a forma como ocorrem as políticas de assistência e de bolsas de permanência. Se, por um lado, as universidades públicas possuem políticas assistenciais, como o auxílio moradia, alimentação e apoio psicológico, grande parte dos matriculados no ensino a distância está em instituições privadas e com menor acesso a esses recursos, o que aumenta a chance de abandono do curso. Estudos mostram que programas de bolsas e permanência surtem efeitos positivos sobre a permanência de alunos, e, de acordo com Carneiro, Shirasu e Irff (2024, p. 18), “os resultados mostraram que os programas reduziram em cerca de 3,8% a taxa de cancelamento de matrícula”.

Portanto, a associação entre maior taxa de evasão em EaD e a menor abrangência de assistências nessa modalidade é plausível e amparada por pesquisas recentes. Políticas que

ampliem a assistência, principalmente financeira, e boas formas de inclusão digital, são caminhos auspiciosos para que a evasão seja reduzida na modalidade a distância (Carneiro, Shirasu & Irffi, 2024).

Gráfico 21 – Evasão nos cursos de Licenciatura



Fonte: MEC/Inep, Censo da Educação Superior (2024, p. 85).

O gráfico acima indica a trajetória dos estudantes de licenciatura que ingressaram em 2015, expondo que as taxas de desistência acumulada são elevadas. Por sua vez, as taxas de permanência são baixas, entre 1% e 3%, indicando que poucos estudantes permanecem no curso sem concluir após o período considerado regular (Inep, 2024). Portanto, o gráfico confirma que as licenciaturas passam por grandes problemas relacionados à evasão de alunos, fato que compromete de forma direta a formação de professores no Brasil.

Ao fazer uma análise individual por curso, os dados sugerem que as licenciaturas em áreas que exigem maior conhecimento em conteúdos de base, como Física e Matemática, concentram as maiores taxas de desistência. Fior et. Al (2023) apontam que a defasagem no nível de ensino anterior, somada à falta de políticas de permanência, faz com que as dificuldades de permanência sejam intensificadas. O Instituto Semesp (2025) aponta que em determinados cursos de licenciatura, a desistência supera 60%, sinalizando que faltam políticas públicas eficazes que sejam capazes de favorecer a permanência dos estudantes.

No contexto exposto, constata-se, portanto, que as políticas de democratização do acesso, como FIES e Prouni, mesmo que sejam políticas essenciais para ampliar as oportunidades de ingresso, não são suficientes para garantir a permanência. Portanto, a evasão não pode ser enfrentada apenas com políticas de financiamento, pois este fenômeno exige estratégias de apoio pedagógico, socioeconômico e psicológico que sejam capazes de assegurar que o estudante conclua sua graduação.

Gráfico 22 – Indicadores Gerais



Fonte: Instituto Semesp (2025, p. 49).

O gráfico acima aponta que as taxas de desistência no ensino superior permanecem elevadas, ultrapassando 50% tanto na modalidade EaD, quanto na modalidade presencial, com destaque para taxas mais elevadas na rede privada, conforme citado anteriormente. Ao passo em que o acesso ao ensino superior foi expandido nas últimas décadas, principalmente pelo FIES e PROUNI, a permanência e a conclusão continuam sendo grandes desafios. De acordo com Aguiar e Dourado (2018), “o acesso por meio de bolsas e financiamentos não elimina as desigualdades de permanência, já que muitos estudantes enfrentam dificuldades financeiras, emocionais e acadêmicas, levando-os à evasão”.

Ao analisar o gráfico, é possível perceber que o FIES e o PROUNI, se não forem acompanhados de boas estratégias pedagógicas, não são capazes de reduzir a taxa de evasão. Segundo Saviani (2008), a democratização do ensino só é efetivada quando o acesso estiver articulado a condições precisas de permanência.

Conforme Bourdieu e Passeron (1975 *apud* Knoblauch; Medeiros, 2022), a universidade tende a reproduzir as desigualdades sociais, o que se salienta quando os estudantes de origem popular, mesmo acessando o ensino superior, por meio de políticas públicas, não encontram apoio suficiente para concluir sua formação.

Assim, o gráfico não apenas aponta estatísticas de permanência e evasão, mas também manifesta a insuficiência de políticas voltadas exclusivamente ao acesso e ao ingresso,

reforçando a necessidade de integrar bolsas, financiamentos e assistência estudantil como um conjunto articulado para combater a evasão no ensino superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação apontou que a evasão no ensino superior no Brasil não pode ser compreendida como um fenômeno educacional que decorre exclusivamente das escolhas individuais dos alunos, pelo contrário. A evasão deve ser entendida como um fenômeno multifatorial, muito influenciado pelo funcionamento do sistema educacional no país, o que envolve as políticas públicas e toda a estrutura que faz parte da expansão desse nível de ensino. E, a ampliação do acesso, ainda que seja vista como avanço democrático no acesso ao ensino superior, mostrou-se insuficiente quando é isolada de políticas de permanência efetivas.

A linha do tempo realizada ao longo do trabalho destacou que o ensino superior no Brasil foi estruturado como espaço para aqueles que fazem parte da elite, seja política ou econômica. Mesmo após a redemocratização e a ampliação dos direitos sociais, essa lógica que, acaba atuando como excludente, pois, não foi ultrapassada. Com isso, entende-se que a expansão ocorrida a partir dos anos 2000, impulsionada pelos programas FIES e o ProUni, ampliou o número de ingressantes, contudo, não foi capaz de alterar a forma estrutural do sistema educacional.

Os dados do Censo da Educação Superior revelam que a ampliação no número de matrículas foi acompanhada pelo agravamento das taxas de evasão. Tendo isso em vista, nota-se que este modelo prioriza a lógica da massificação, sem estabelecer mecanismos que sejam capazes de assegurar a democratização do ensino superior de fato, pois democratizar significa que sejam garantidas condições para que os alunos permaneçam em seus cursos.

Para além de ser um problema do sistema educacional, é necessário compreender que a evasão também é um indicador político, como demonstra o comparativo entre os governos de Bolsonaro e Lula. Os cortes orçamentários, por exemplo, implicam diretamente nas políticas públicas que servem para dar condições de permanência dos estudantes, principalmente daqueles que vivem à margem da sociedade. E, ainda que tenha tido recomposição orçamentária recentemente, é possível perceber que as políticas públicas são voláteis e estão sempre vulneráveis a qualquer disputa ideológica.

Assim sendo, conclui-se que a evasão no ensino superior brasileiro vai além de um desafio administrativo, pois trata-se de um problema político e social que demonstra que o modelo de expansão adotado não rompeu com a forma excludente de tratar aqueles que estão na camada mais vulnerável da sociedade. Sem políticas de assistência estudantil efetivas e

compromisso do Estado com a redução das desigualdades, a expansão do acesso permanecerá promovendo a exclusão e elevando as taxas de evasão.

Portanto, uma democratização concreta exige a superação da lógica quantitativa da expansão e a estabilidade das políticas de permanência. Caso contrário, este fenômeno educacional prosseguirá funcionando como indicador de um sistema insuficiente de políticas públicas para a permanência estudantil, pois é capaz de ampliar o acesso, mas que não garante a permanência e conclusão do curso.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 5 set. 2025.

ALVES, Luís Alberto Marques. República e educação: dos princípios da Escola Nova ao Manifesto dos Pioneiros da Educação. *História: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, [S. l.], v. 11, 2018. Disponível em: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9011.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2025.

AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*. 5. ed. São Paulo, SP: Melhoramentos, 1976. Acesso em: 25 ago. 2025.

AZEVEDO, Fernando de. O Sentido da Educação Colonial. In: *A Cultura Brasileira*. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1943. p. 289-320. Acesso em: 25 ago. 2025.

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. Democratização ou massificação do Ensino Superior no Brasil?. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 24, n. 2, p. 240-253, 2019. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/4324>. Acesso em: 13 ago. 2025.

BIELSCHOWSKY, Carlos Eduardo. Desafios do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES). *SciELO Preprints*, 2024. DOI: [10.1590/SciELOPreprints.8297](https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.8297). Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/8297>. 2024. Acesso em: 19 ago. 2025.

BRAZ, Milena Marcintha Alves. Políticas afirmativas no Brasil: análise do percurso de dez anos da Lei 12.711/2012 (Lei de cotas). *SciELO Preprints*, 2022. DOI: [10.1590/SciELOPreprints.4369](https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.4369). Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/4369>. Acesso em: 14 ago. 2025.

BECKER, Kalinca Léia; MENDONÇA, Mário Jorge. Avaliação de impacto do Prouni sobre a performance acadêmica dos estudantes. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), 2019. (Texto para Discussão, n. 2512). Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/entities/publication/8cb3da73-c6e1-436c-a096-f5e94d137dbf>. Acesso em: 28 ago. 2025.

BELLO, José Luiz de Paiva. Educação no Brasil: a História das rupturas. *Pedagogia em Foco*, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: https://www.academia.edu/12780068/Educa%C3%A7%C3%A3o_no_Brasil_a_Hist%C3%B3ria_das_Rupturas. Acesso em: 27 jul. 2025.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. *Reforma universitária e os mecanismos de incentivo à expansão do ensino superior privado no Brasil (1964-1984)*. Orientador:

Francisco Luiz Cazeiro Lopreato. 2002. 177 p.: il. Dissertação (Mestrado em Economia) – Instituto de Economia, Unicamp, Campinas, 2002. Acesso em: 18 ago. 2025.

CARNEIRO, Diego Rafael Fonseca; SHIRASU, Maitê Rimekka; IRFFI, Guilherme. Bolsas universitárias reduzem a evasão no ensino superior? Uma avaliação de impacto do Programa de Acolhimento e Incentivo à Permanência da UFC. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Fortaleza, v. 29, 2024. Disponível em: <https://submission.scielo.br/index.php/aval/article/view/280124?utm>. Acesso em: 30 jul. 2025.

CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula. PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior? *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 197-211, maio/ago. 2009. Acesso em: 22 jul. 2025.

CLARK, Jorge Uilson. O desenvolvimento da política provincial e da educação no período de transição do Império para a República. In: HISTEDBR – Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”. Navegando pela História da Educação Brasileira. Campinas: Faculdade de Educação da Unicamp, 2006. Acesso em: 22 jul. 2025.

CLEMENTINO, Ana Lúcia; OLIVEIRA, João Ferreira de. Políticas de formação de professores e expansão da educação superior: implicações para as licenciaturas. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 14, n. 2, p. 1-19, 2019. Acesso em: 10 fev. 2026.

DA SILVA, Adailton Soares; DE SOUZA, Aneilton Oliveira. Política educacional no Brasil: do império à República. *Rios Eletrônica- Revista Científica da FASETE*, n. 5, p. 69-78, 2011. Acesso em: 22 jul. 2025.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. *Educação*. Porto Alegre, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, ago. 2009.

DE OLIVEIRA ROMANELLI, Otaíza. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. Editora Vozes, 2022.

DOS REIS, Mariane Veloso Saraiva; DE LIMA, Francisco Meton Marques; LEITE, Débora. UMA ANÁLISE DA LEI DE COTAS N. 12. 711/2012 E O SEU PAPEL NO ENFRENTAMENTO DA DESIGUALDADE SOCIAL NO BRASIL. *Revista de Direito Sociais e Políticas Públicas*, v. 10, n. 1, 2024. Acesso em: 5 ago. 2025.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-252, set. 2002. Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000012. Acesso em: 12. ago. 2025.

DOURADO, L. F. *A valorização dos profissionais do magistério da educação básica: desafios e perspectivas*. In: ANPED (Org.). Política e gestão da educação: desafios em tempos de retrocessos. Rio de Janeiro: ANPED, 2019. p. 37-58.

DUBET, François. Qual democratização do ensino superior?. *Caderno CrH*, v. 28, p. 255-266, 2015. Acesso em: 13 ago. 2025.

ENGUITA, Mariano Fernández. A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo. *Artes Médicas*, 1989. Acesso em: 16 ago. 2025.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/yCrwPPNGGSBxWJCmLSPfp8r/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 24 jul. 2025.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. 14. ed. São Paulo: Edusp, 2012.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez, 2010. Acesso em: 18 fev. 2026.

GILIOLI, Renato de Sousa Porto. *Evasão em instituições federais de ensino superior no Brasil: expansão da rede, SISU e desafios*. Brasília: Câmara dos Deputados, v. 49, p. 1-55, 2016. Acesso em: 14 ago. 2025.

HENRIQUE ZANELATTO, João; BERETTA, Tatiane; SOUZA, Alexandra Serafim de; CARDOSO, Michele Gonçalves. TRABALHADORES E LEGISLAÇÃO TRABALHISTA NA SEGUNDA REPÚBLICA: UM COMPARATIVO DAS CONSTITUIÇÕES DE 1934 E 1937. *NYPEAS: Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Estudos Agrários, Urbanos e Sociais*, Brasil, v. 1, p. e13498, 2023. DOI: [10.36661/2965-4009.2023v1.13498](https://doi.org/10.36661/2965-4009.2023v1.13498). Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/nipeas/article/view/13498>. Acesso em: 23 jul. 2025.

INEP. Censo da Educação Superior 2020: Notas Estatísticas. Brasília: INEP, 2020. Acesso em: 18 fev. 2026.

INEP. Censo da Educação Superior 2024: resumo técnico. Brasília: MEC/INEP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 20 out. 2025.

INSTITUTO SEMESP. Mapa do Ensino Superior no Brasil 2024/2025. São Paulo: Instituto SEMESP, 2025. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/mapa/home/>. Acesso em: 20 ago. 2025.

KNOBLAUCH, Aline; *et al.* A atualidade de A reprodução de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron: elementos para uma teoria do sistema de ensino. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 48, e260736, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/K57695MmgmZgsL8fXw5wPJd/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2025.

LEITE, Aurenice dos Santos. *A evasão no ensino superior: ProUni e FIES como políticas de acesso e redução da evasão: o que demonstram as pesquisas?*. Orientadora: Elisabete Ferreira Esteves Campos. 2021. 99 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Diretoria de Pós Graduação e Pesquisa da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2021. Disponível em: <https://repositorio.metodista.br/server/api/core/bitstreams/e537a74b-d115-4b15-bace-ffbc85365957/content>. Acesso em: 14 ago. 2025.

LOBO, Roberto Leal; MOTEJUNAS, Paulo Roberto; HIPÓLITO, Oscar; LOBO, Maria Beatriz de Carvalho Melo. A evasão no ensino superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 641-659, set./dez. 2007. Acesso em: 7 out. 2025.

MACHADO, Otávio Luiz. O relatório do general Meira Mattos em 1968. *Cadernos de História*, v. 1, n. 2, p. 1-21, 2006. Acesso em: 12 ago. 2025.

MANIFESTO da ANFOPE. Manifesto em defesa da formação de professores. 14 dez. 2018. Disponível em: https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2020/03/MANIFESTO-DEFESA-FORMA%C3%87%C3%83O_PROFESSORES-Anfope-Forumdir-14Dez2018.pdf. Acesso em: 22 jul. 2025.

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. Acesso em: 22 jul. 2025.

MEDEIROS, Marcelo; ONUKI, Janina. A Magna Carta e o xadrez político internacional: triunfo da democracia de mercado? In: BUARQUE DE HOLLANDA, Cristina; VEIGA, Luciana Fernandes; AMARAL, Oswaldo E. do (Orgs.). *A Constituição de 88: trinta anos depois*. Curitiba: Editora UFPR, 2018. p. 48-72. Acesso em: 4 fev. 2026.

MESQUIDA, Peri. Catequizadores de índios, educadores de colonos, Soldados de Cristo: formação de professores e ação pedagógica dos jesuítas no Brasil, de 1549 a 1759, à luz do Ratio Studiorum. *Educar em Revista*, p. 235-249, 2013. Acesso em: 25 jul. 2025.

MIRANDA, V. A.; AZEVEDO, M. L. N. Financeirização da educação superior: expansão da mercantilização e novas formas de endividamento estudantil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 41, 2020. Acesso em: 27 ago. 2025.

MORAN, José Manuel. O que é educação a distância. 2002. Publicado inicialmente como: Novos caminhos do ensino a distância, no *Informe CEAD - Centro de Educação a Distância*. SENAI, Rio de Janeiro, ano 1, n.5, out-dez de 1994, p. 1-3. Disponível em: <https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2026.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. Os olhos do regime militar brasileiro nos campi: as assessorias de segurança e informações das universidades. *Topoi*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 16, p. 30-67, jan./jun. 2008. Acesso em: 20 ago. 2025.

OLIVEIRA, E. N. *O financiamento da educação infantil: o Proinfância no período de 2011 a 2021*. 2022. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022. Acesso em: 24 jul. 2025.

OLIVEIRA, João Batista Araujo e; GOMES, Matheus; BARCELLOS, Thaís. A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 555-578, jul./set. 2020. DOI: 10.1590/S0104-40362020002802885. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/KphYGvLvmGSXhBTL5F6zfwm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2025.

OSTI, Andréia; FIOR, Camila; CANAL, Cláudia Patrocínio Pedroza; ALMEIDA, Leandro S. (Orgs.). *Ensino superior: mudanças e desafios na perspectiva dos estudantes*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. ISBN 978-65-265-0695-0. Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com.br/produto/ensino-superior-mudancas-e-desafios-na-perspectiva-dos-estudantes/>. Acesso em: 24 jul. 2025.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. Políticas de democratização da educação superior brasileira: limites e desafios para a próxima década. *Avaliação: Revista da Educação Superior* (Campinas), v. 22, n. 2, p. 301-315, 2017. Acesso em: 29 set. 2025.

ROSSI, Rogério; NOTARGIACOMO MUSTARO, Pollyana. *eQETIC: a maturity model for online education*. arXiv, 15 jan. 2022. Disponível em: <https://arxiv.org/abs/2201.11621>. Acesso em: 10 out. 2025.

ROTHEN, José Carlos. Os bastidores da reforma universitária de 1968. *Educação & Sociedade*, v. 29, p. 453-475, 2008. Acesso em: 24 jul. 2025.

ROTHEN, José Carlos; BARREYRO, Gladys Beatriz. Expansão da educação superior no Brasil e avaliação institucional: um estudo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) na “Revista Avaliação”. *Série Estudos: Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, Campo Grande, n. 30, p. 167-181, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/144>. Acesso em: 24 jul. 2025.

SANTOS, Adilson Pereira dos; CERQUEIRA, Eustaquio Amazonas de. Ensino superior: trajetória histórica e políticas recentes. *Anais do IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul*, Florianópolis, 25 a 27 nov. 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/35836/Ensino%20Superior%20trajetoria%20historica%20e%20politicas%20recentes.pdf?sequence=1>. Acesso em: 24 jul. 2025.

SANTOS, Luciana; OLIVEIRA, Ricardo. O impacto do ProUni e do FIES no acesso ao ensino superior privado. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 37, n. 1, p. 1-20, 2021. Acesso em: 07 out. 2025.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Educação e Colonização: as idéias pedagógicas no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. *Histórias e Memórias da Educação no Brasil – Vol. I – Séculos XVI-XVIII*. Petrópolis: Editora Vozes, 2004. p. 121-130.

SCHUHARDT, Oscar Luiz; ZORZANELO, Camila Mosoli; PEREIRA, Alana da Silva; MARCHETTO, Maria Julia Soares; CHAGAS, Priscilla Borgonhoni. A evasão no ensino superior brasileiro na percepção dos alunos evadidos: motivos e fatores apontados nos estudos entre os anos de 2014 e 2023. In: SIMPPA - SIMPÓSIO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO. 4., 2024, Maringá. Anais eletrônico... Maringá: PPA, 2024. Acesso em: 27 set. 2025.

SCHWARTZMAN, Simon; SILVA FILHO, Roberto Lobo; COELHO, Rooney R. A. Por uma tipologia do ensino superior brasileiro: teste de conceito. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 35, p. 153-186, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2021.35101.011>. Acesso em: 27 set. 2025.

Silva, Rodrigo Monteiro da; Cunha, Marina Silva da. Impacto do Prouni no desempenho acadêmico: uma análise de gênero e raça. *Estudos Em Avaliação Educacional*, 31(76), p. 164-194, 2020. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/6929>. Acesso em: 25 set. 2025.

SILVA, Mariana; ALMEIDA, José. Políticas de acesso e permanência no ensino superior brasileiro: avanços e limites. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 44, e267849, 2023. Acesso em: 25 set. 2025.

SINPRO MINAS. *Ensino superior bate recorde no Brasil com 10 milhões de estudantes*. Belo Horizonte: Sinpro Minas, 25 set. 2025. Disponível em: <https://www.sinprominas.org.br/ensino-superior-bate-recorde-no-brasil-com-10-milhoes-de-estudantes/>. Acesso em: 10 out. 2025.

SGUISSARDI, V. A educação superior e a crescente desigualdade social no Brasil em tempos neoliberais. In: PEREIRA, L.; BARBOZA, D. (Org.). *Políticas regressivas e ataques aos direitos sociais no Brasil: dilemas atuais em um país de capitalismo dependente*. Uberlândia: Navegando, 2020. p. 195-235. Acesso em: 13 ago. 2025.

SOARES, Maria Susana Arrosa; OLIVEN, Arabela Campos. *Educação superior no Brasil*. Capes, 2002. Acesso em: 25 jul. 2025.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014.

TINTO, Vincent. *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition*. 2. ed. Chicago: University of Chicago Press, 1993. Acesso em: 10 ago. 2025.

UNESCO. *Rethinking Education: Towards a global common good?* Paris: UNESCO, 2015. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232555>. Acesso em: 18 fev. 2026.

VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. *Educação e Pesquisa*, v. 39, n. 3, p. 577-588, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/L9NXYsJMYvyRSvPfPxZRgSq/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 22 jul. 2025.

ZOTTI, Solange. *Sociedade, Educação e Currículo no Brasil: dos Jesuítas aos anos 80*. *Quaestio - Revista de Estudos em Educação*, Sorocaba, SP, v. 4, n. 2, 2002. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/1384>. Acesso em: 25 jul. 2025.