

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

FELIPE VIEIRA GIMENEZ

**EXPANSÃO E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
A BOLSA PERMANÊNCIA NA UFMS**

**CAMPO GRANDE – MS
2017**

FELIPE VIEIRA GIMENEZ

**EXPANSÃO E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
A BOLSA PERMANÊNCIA NA UFMS**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Carina Elisabeth Maciel.

**CAMPO GRANDE/MS
2017**

FICHA CATALOGRÁFICA

Gimenez, Felipe Vieira

Expansão e inclusão na educação superior: a bolsa permanência na UFMS / Felipe Vieira Gimenez. – Campo Grande, UFMS, 2017.

317 f; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Carina Elisabeth Maciel

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
Faculdade de Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação Campus
Campo Grande.

1. Educação Superior. 2. Acesso. 3. Permanência. 4. Assistência
estudantil. I. Maciel, Carina Elisabeth. II. Título

FELIPE VIEIRA GIMENEZ

**EXPANSÃO E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A BOLSA PERMANÊNCIA
NA UFMS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito final à obtenção do título de Mestre.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Carina Elisabeth Maciel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Orientadora

Profa. Dra. Maria Diléia Espíndola Fernandes
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Membro Titular da Banca

Profa. Dra. Elizeth Gonzaga dos Santos Lima
Universidade do Estado de Mato Grosso
Membro Titular da Banca

Campo Grande/MS, 11 de abril de 2017.

Dedico este trabalho à minha família, em especial aos meus pais, irmã e cunhado que me deram total apoio à concretização desta etapa em minha trajetória profissional. Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me conceder a oportunidade de estudar, conhecer e conviver com pessoas e mestres fantásticos!

Agradeço a minha orientadora que se tornou minha parceira e amiga nesta pesquisa, a Professora Doutora Carina Elisabeth Maciel, que com todo conhecimento da área, apontou para novas direções que enriqueceram esse trabalho tornando este caminho menos difícil e possível de ser realizado. **MUITO OBRIGADO** pelo seu incentivo!!!

Agradeço ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Educação Superior/Mariluce Bittar (GEPPE/MB) pelas discussões e eventos partilhados com rigor científico. Aos integrantes Karoline, Débora, Pedro, Ana Luisa, Leila, Luciana, Samanta e Francieli pessoas especiais nessa trajetória.

Agradeço a Francieli Borsato – Assistente Social na UFMS campus Campo Grande e Samanta Felisberto que atuam na Divisão de acompanhamento da política de assistência estudantil na UFMS campus Campo Grande pelo envolvimento com a pesquisa na disponibilidade dos dados e nas reuniões em grupo. **MUITO OBRIGADO!**

Agradeço aos meus amigos da turma 2015.1, Douglas, Paula, Evelyn, Paulo, Rizete, Nelson, Priscilla e Rubens. Em especial os que se tornaram mais próximos a Heloise, Jorismary, Caroline, Laís e Andressa (doutoranda) turma 2016.2. Que durante as disciplinas podemos partilhar viagens, dificuldades e angústias que tornaram essa trajetória profissional construída em meio as diferentes situações vividas por cada um de nós.

Agradeço aos secretários/as do Programa e a Coordenação por todo o auxílio durante o Curso de Mestrado.

Agradeço aos mestres professores, que compartilharam de sua sabedoria e experiência com a pesquisa durante as aulas.

Agradeço à comissão examinadora composta pelas Professoras Doutoras Elizeth Gonzaga dos Santos Lima da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e Maria Dilnéia Espíndola Fernandes da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) pela leitura atenta e suas contribuições!

Agradeço a Capes pelo financiamento desta pesquisa, pois proporcionou momentos de enriquecimento acadêmico durante as viagens realizadas na participação de seminários da Rede Universitas/BR com pesquisadores renomados na área da educação superior.

Agradeço aos meus familiares, pelo apoio, carinho e períodos de ausência.

RESUMO

Esta pesquisa está vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior/Mariluce Bittar - GEPPE/MB cadastrado no diretório dos grupos de pesquisa do CNPq coordenado pela Professora Doutora Carina Elisabeth Maciel e participante da pesquisa da Rede Universitas/Br do Observatório da Educação “Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil”. Nesse contexto, a presente dissertação tem como objetivo analisar a “Bolsa Permanência UFMS” na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS, campus Campo Grande/MS, como estratégia para favorecer a permanência de alunos, nos cursos de graduação presencial nos anos de 2013 a 2015 como resultado das políticas de expansão na educação superior no Brasil. Assim, a universidade por meio de ações que integram a Assistência estudantil, oferece bolsas e auxílios aos estudantes que se apresentam em situação de vulnerabilidade socioeconômica com o objetivo de permanência na referida instituição. A pesquisa é de caráter exploratório, bibliográfico e documental, apresenta como fontes relatórios e documentos institucionais. As primeiras aproximações indicam que a Bolsa permanência vinculada à política de assistência estudantil na UFMS se constituiu em uma estratégia política de assistência estudantil que favorece, mas não garante a permanência dos estudantes no campus universitário por meio de bolsas e auxílios financeiros concedidos, assim também fortalece a política local realiza o acompanhamento dos bolsistas com baixo rendimento nas disciplinas do curso e reprovações. Concluímos que a ação Bolsa Permanência contempla parte dos estudantes, mas que a ampliação desta ação se faz necessária para minimização das distorções identificadas e para favorecer a permanência e a conclusão destes estudantes.

Palavras-chave: Educação superior. Acesso. Permanência. Assistência Estudantil. UFMS.

ABSTRACT

This paper links in the Group of Studies and Higher Education Political Research/Mariluce Bittar - GSHEPR/MB registered in research group directory of CNPq coordinated by the Doctorate Teacher Carina Elisabeth Maciel and research participant of Rede Universitas/Br of the Observatory of Education "Expansion Policies of Higher Education in Brazil". In that context, the following dissertation aims to analyze the "UFMS Permanence Scholarship" in Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS, campus Campo Grande/MS, as a strategy to favor the permanence of students, in face-to-face undergraduate courses in the years of 2013 to 2015 as result of expansion policies in higher education in Brazil. Therefore, the university through actions that are part of the Student Assistance offers its students scholarships and aid to the academics who are present in socioeconomic vulnerability in order to stay in the referred institution. The research is exploratory, bibliographic and documentary, presenting as sources reports and institutional documents. The first approaches led us to identify that the permanence scholarship bound to the student assistance policy at UFMS constituted in a political strategy of student assistance, which favors, but does not guarantee the permanence of students in the university campus through scholarships, and granted financial aids, as well as strengthens local policy by following the scholarship holders with low income in the course subjects and disapprovals. We conclude that the Permanence Scholarship action contemplates part of the students, but that the amplification of this action is necessary to minimize the identified distortions and to favor the permanence and the conclusion of these students.

Keywords: Higher Education. Access. Permanence. Student Assistance. UFMS.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Distribuição do Campus da UFMS por unidade setorial e regional.....	212
Organograma 1 – Estrutura Institucional e acadêmica – UFMS.....	217

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de Dissertações e Teses (1996-2015).....	47
Tabela 2 – Distribuição Percentual do Número de Instituições de Educação Superior, por Categoria Administrativa – Brasil 1991 2002.....	96
Tabela 3 – Número de Instituições de Educação Superior por Organização Acadêmica – Brasil – 2003 – 2010.....	128
Tabela 4 – Número de Concluintes de Graduação por Modalidade de Ensino e Categoria Administrativa, segundo Grau Acadêmico – Brasil – 2003-2010.....	129
Tabela 5 – Expansão universitária por categoria acadêmica entre os anos de 2002 e 2014.....	134
Tabela 6 – Número de Instituições de Educação Superior por Região - Pública e Privada – Brasil – 2012 a 2015.....	200
Tabela 7 – Distribuição das matrículas entre as Regiões Geográficas na Rede Federal entre 2001 e 2015.....	201
Tabela 8 – Número de matrículas e concluintes de Graduação Presencial por Categoria Administrativa (Pública e Privada), segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – Brasil – 2015.....	203
Tabela 9 – Números de Concluintes, Cursos, Matrículas nos Cursos de Graduação Presenciais, segundo a Região Geográfica – 2015.....	203
Tabela 10 – Ampliação da oferta de educação superior do Programa REUNI – Cursos e Vagas.....	213
Tabela 11 – Cursos novos de graduação no campus Campo Grande.....	213
Tabela 12 – Ampliação de vagas nos cursos de graduação existentes no campus Campo Grande.....	214
Tabela 13 – Processos seletivos ocorridos na UFMS entre 2013-2015.....	229
Tabela 14 – Critérios de pontuação segundo faixa de renda.....	278

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – O direito à educação na legislação brasileira de 1937 a 1988.....	24
Quadro 2 – Balanço de produção – Dissertações na base de dados da BDTD.....	50
Quadro 3 – Balanço de produção – Teses na base de dados da BDTD.....	52
Quadro 4 – Balanço de produção – Periódicos na base de dados – CAPES.....	53
Quadro 5 – Balanço de produção – Periódicos na base de dados – SCIELO.....	55
Quadro 6 – Concepção de sociedade civil: Jusnaturalistas, Marx, Hegel e Gramsci.....	63
Quadro 7 – Concepção de Estado contemporâneo, Estado do bem estar social e Estado Moderno.....	65
Quadro 8 – Presidentes da República do Brasil de 1985 – 2002.....	91
Quadro 9 – Caracterização inicial do programa neodesenvolvimentista no Governo Lula....	114
Quadro 10 – Expansão da Rede Federal na Educação Superior (REUNI).....	134
Quadro 11 – Programas do Governo Federal nas IES Públicas (2011 – 2015).....	146
Quadro 12 – Situação acadêmica dos estudantes de graduação presenciais nos anos 2012-2015 na UFMS – Câmpus – Campo Grande.....	232
Quadro 13 – Exclusões por modalidade em 2012 – 2014.....	234
Quadro 14 – Afastamentos, trancamento e transferência por modalidade 2013 – 2015.....	234
Quadro 15 – Definições – Regulamento Geral dos Cursos de Graduação Presenciais na UFMS.....	236
Quadro 16 – Número de acadêmicos atendidos na bolsa permanência e auxílio alimentação nos campus/UFMS.....	248
Quadro 17 – Número de acadêmicos atendidos na bolsa permanência e auxílio alimentação nos campus/UFMS.....	250
Quadro 18 – Número de acadêmicos atendidos na bolsa permanência e auxílio alimentação nos campus/UFMS por renovação pelo edital de renovação.....	252
Quadro 19 – Número de estudantes por curso e unidade acadêmica atendidos na ação Bolsa permanência UFMS campus Campo Grande nos anos 2013-2015.....	256
Quadro 20 – Bolsas acadêmicas de apoio financeiro na IES.....	269
Quadro 21 – Respostas dos estudantes bolsistas.....	274
Quadro 22 – Indicadores, formas e pesos da avaliação socioeconômica.....	277

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percentual de Dissertações de Mestrado por categorias – BDTD.....	48
Gráfico 2 – Percentual de Teses de Doutorado por categorias – BDTD.....	49
Gráfico 3 – Números de matrículas de estudantes em cursos de graduação presencial por categoria administrativa – Pública e Privada- Brasil – 1995 – 2002.....	93
Gráfico 4 – Distribuição de percentual de matrículas de estudantes, em cursos de graduação presencial por categoria administrativa – Brasil – 1995 – 2002.....	94
Gráfico 5 – Número de estudantes concluintes de graduação, por categoria administrativa – Brasil – 1995 – 2002.....	95
Gráfico 6 – Número de matrículas de estudantes na educação superior por categoria administrativa Pública e Privada – Brasil 2003 – 2010.....	127
Gráfico 7 – Percentual de matrículas de estudantes na educação superior nas IES Pública e Privada – Brasil 2003 – 2010.....	128
Gráfico 8 – Percentual de Matrículas dos Cursos Presenciais por Turno e Categoria Administrativa – Brasil – 2000 – 2010.....	132
Gráfico 9 – Percentual de matrículas na Educação Superior em relação à população de 18 a 24 anos – Taxa bruta e líquida dos anos 2010 – 2015.....	149
Gráfico 10 – Percentual de Matrículas em Cursos de Graduação Presencial por Categoria Administrativa – Brasil – 2011 – 2015.....	150
Gráfico 11 – Números de matrículas na graduação por modalidade de ensino – Brasil – 2011– 2015.....	151
Gráfico 12 – Percentual de instituições de educação superior por organização acadêmica – Brasil – 2015.....	153
Gráfico 13 – Percentual de instituições de educação superior por modalidade acadêmica – Brasil – 2015.....	154
Gráfico 14 – Percentual de concluintes de graduação por modalidade de ensino e categoria administrativa, segundo grau acadêmico – Brasil – 2011 – 2015.....	155
Gráfico 15 – Taxas de permanência, conclusão e desistência dos estudantes no curso graduação – Brasil.....	202
Gráfico 16 – Corpo Docente UFMS – 2015.....	218
Gráfico 17 – Contingente total e formação acadêmica do corpo Técnico Administrativo.....	219
Gráfico 18 – Projetos de Pesquisa.....	220
Gráfico 19 – Bolsas de Pós-graduação.....	222

Gráfico 20 – Percentual de bolsistas por unidade acadêmica na UFMS (2013 – 2015).....	259
Gráfico 21 – Comparativo de bolsas pagas por agências de fomento interno e externo no triênio de 2013 – 2015.....	268
Gráfico 22 – Percentual de respostas dos estudantes bolsistas na avaliação final da ação.....	273

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANPOCS – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CBE – Conferência Brasileira de Educação
CST – Cursos Superiores de Tecnologia
COUN – Conselho Universitário
CF – Constituição Federal de 1988
CCHS – Centro de Ciências Humanas e Sociais
CCBS – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
CPAQ – Campus de Aquidauana
CPAN – Campus do Pantanal
CPTL – Campus de Três Lagoas
CPCX – Campus de Coxim
CPAR – Campus de Paranaíba
CPCS – Campus de Chapadão do Sul
CPNA – Campus de Nova Andradina
CPNV – Campus de Naviraí
CPPP – Campus de Ponta Porã
CAE – Coordenadoria de Assuntos Estudantis
CPAC – Comissão Permanente de Apoio
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CD – Conselho Diretor
COEG – Conselho de Ensino de Graduação
COPP – Conselho de Pesquisa e o de Pós-Graduação
COEX – Conselho de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis
CLT – Consolidação das Leis do Trabalho
CEFET – Centros Federais de Educação Tecnológica
CPC – Centros populares de Cultura
DF – Distrito Federal
DIAF – Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas
DIAA – Divisão Permanente de Apoio e Assistência Acadêmica
DIOI – Divisão de Orientação e Informação

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EAD – Educação à Distância

FAMED – Faculdade de Medicina

FAMEZ – Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia

FAODO – Faculdade de Odontologia

FACOM – Faculdade de Computação

FAENG – Faculdade de Engenharias, Arquitetura e Geografia

FADIR – Faculdade de Direito

FGEDUC – Fundo de Garantia de Operações de Crédito Educativo

FONAPRACE – Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis

FHC – Fernando Henrique Cardoso

GO – Goiás

GEPPE/MB – Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas de Educação Superior/Mariluce Bittar

INFI – Instituto de Física

INQUI – Instituto de Química

INMA – Instituto de Matemática

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituições de Educação Superior

IFES – Instituições Federais de Ensino Superior

IF – GO – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IBAD – Instituto Brasileiro de Ação Democrática

IPES – Instituto de Estudos Políticos e Sociais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LULA – Luis Inácio Lula da Silva

MCP – Movimentos de Cultura Popular

MEB – Movimentos de Educação de Base

MEC – Ministério da Educação

MS – Mato Grosso do Sul

MT – Mato Grosso

MARE – Ministério da Administração e Reforma do Estado

OBEDUC – Observatório da Educação

PET – Programa de Educação Tutorial

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PIBIC-AF – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – Ações Afirmativas

PIBIT – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação

PAR – Plano de Ações Articuladas

PBP – Programa de Bolsa Permanência

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PPA – Plano Plurianual

PAR – Plano de Ações Articuladas

PNAA – Programa Nacional de Acesso à Alimentação

PNAES – Plano Nacional de Assistência Estudantil

PNE – Plano Nacional de Educação

PREAE – Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PPI – Projeto Pedagógico Institucional

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PROMEP – Programa de Melhoria das Condições de Estudo e Permanência de Acadêmicos de Graduação

PROPLAN – Pró-reitoria de Planejamento e Orçamento

PROPP – Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação.

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

SENCE – Secretaria Nacional de Casas de Estudantes

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SBS – Sociedade Brasileira de Sociologia

SESU – Secretaria de Educação Superior

SISU – Sistema de Seleção Unificada

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

TBM – Taxa Bruta de Matrículas na Graduação

TLE – Taxa Líquida de Escolarização na Graduação

TML – Taxa de Matrícula Líquida

TBM – Taxa de Matrícula Bruta

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UFMS – Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados

UFMT– Universidade Federal de Mato Grosso

UFG – Universidade Federal de Goiás

UNB – Universidade de Brasília

URJ – Universidade do Rio de Janeiro

UNE – União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
1 CONCEITOS E FUNDAMENTOS DA PESQUISA: DELIMITANDO UM PERCURSO DE INVESTIGAÇÃO	33
1.1 CATEGORIAS DO MÉTODO E O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO.....	33
1.2 BALANÇO DE PRODUÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR (1995 - 2015).....	43
2 O ESTADO MODERNO E AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR EM DEBATE	59
2.1 ESTADO, SOCIEDADE E A POLÍTICA SOCIAL: FUNDAMENTOS E HISTÓRIA...59	
2.2 AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: GOVERNO FHC (1995 - 2002).....	90
2.3 AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: GOVERNO LULA (2003 - 2010).....	112
2.4 AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: GOVERNO DILMA (2011 - 2015)...144	
3 ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E AÇÕES DE PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	159
3.1 UNIVERSIDADE NO BRASIL: PERÍODO COLONIAL (1500 – 1822).....	160
3.2 UNIVERSIDADE NO BRASIL: PERÍODO MONÁRQUICO (1822 – 1889).....	162
3.3 UNIVERSIDADE NO BRASIL: PERÍODO REPUBLICANO (1889 – ATUAL).....	162
3.3.1 Políticas de Assistência estudantil na educação superior: a permanência do assistencialismo	178
3.3.2 Políticas de inclusão: os movimentos sociais e estudantis	190
3.3.3 Políticas de acesso e permanência nas regiões brasileiras: realidades contraditórias	196
4 A BOLSA PERMANÊNCIA NA UFMS: NOVAS CONFIGURAÇÕES E VELHOS DESAFIOS	208
4.1 HISTÓRICO DE IMPLANTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL – UFMS	209
4.2 DADOS DA INSTITUIÇÃO: CORPO DOCENTE E TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS	218
4.3 A PESQUISA NA UFMS	220

4.4 POLÍTICAS DE ACESSO À GRADUAÇÃO NOS CAMPUS DA UFMS	223
4.5 A BOLSA PERMANÊNCIA E OS ESTUDANTES ATENDIDOS PELA AÇÃO, ENTRE 2013 E 2015: ACESSO E PERMANÊNCIA NA UFMS	237
4.5.1 Políticas de extensão universitária e processo de seleção dos bolsistas	271
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	287
REFERÊNCIAS.....	293

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objeto a “Bolsa permanência UFMS” que integra as ações de Assistência Estudantil da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS, *campus*¹ Campo Grande/MS *locus* desta pesquisa de mestrado em educação, vinculado à Linha de Pesquisa – LP 03 “História, Políticas e Educação” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – PPGedu/UFMS aprovado com parecer consubstanciado do CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com o número do parecer 1.442.791 em 8 de março de 2016.

O objetivo da pesquisa é analisar a bolsa permanência UFMS como estratégia para favorecer a permanência de alunos, nos cursos de graduação presencial, campus de Campo Grande/MS nos anos de 2013 a 2015. O problema da pesquisa configura-se da seguinte forma: a bolsa permanência UFMS pode ser considerada como uma estratégia que favorece a permanência do estudante bolsista na referida instituição?

A pesquisa apresenta por justificativa a necessidade de discutir as políticas de permanência por meio de ações de Assistência Estudantil na educação superior, no campus sede da UFMS/Cidade universitária. Tendo em vista a ampliação de ações pautadas em políticas de acesso e permanência dos estudantes bolsistas da Ação Bolsa Permanência nos cursos de graduação presencial na UFMS. Delimitamos o período de 2013 a 2015 a uma das ações que integram a assistência estudantil à Bolsa permanência UFMS por dois motivos:

1. Por ser uma das principais ações em destaque na assistência estudantil da UFMS, que tem como objetivo auxiliar financeiramente o acadêmico em situação de vulnerabilidade socioeconômica, de forma a garantir a sua permanência na Universidade e contribuir para sua formação integral, buscando reduzir os índices de retenção e evasão decorrentes de dificuldades de ordem socioeconômica. (UFMS, 2016).

2. A partir do ano de 2013 a concessão do benefício é estendida sem interrupção de um novo edital e realiza-se o edital para renovação da bolsa, ou seja, com a pesquisa

¹ As ações da Assistência estudantil integra o Campus de Campo Grande/Cidade Universitária; Campus de Aquidauana/CPAQ; Campus do Pantanal/CPAN; Campus de Três Lagoas/CPTL; Campus de Coxim/CPCX; Campus de Paranaíba/CPAR; Campus de Chapadão do Sul/ CPCS; Campus de Nova Andradina/CPNA; Campus de Ponta Porã/ CPPP e o Campus de Naviraí/ CPNV.

podemos inferir sobre o início e continuidade da ação e discutir esse novo formato de seleção dos bolsistas.

A historicidade do objeto da pesquisa se relaciona com minha trajetória acadêmica e como bolsista do Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, quando no ano de 2010, realizei a inscrição no processo seletivo bolsa permanência UFMS e auxílio alimentação. Deste modo, para frequentar no curso com período integral havia necessidade de eu obter maior recurso financeiro a fim de permanecer na graduação e custear os materiais, no entanto não obtive êxito nas duas tentativas. Simultaneamente a isso, surgiu a oportunidade de pesquisa por meio da iniciação científica, quando por um ano atuei como bolsista como estudante da graduação desenvolvendo a pesquisa com o título “Era uma vez... Práticas de Letramento com crianças de 36 a 48 meses e suas mães”.

Durante a graduação, a participação em grupos de estudos e pesquisas impulsionou-me na minha trajetória profissional, pois após a conclusão do curso de Pedagogia houve uma oportunidade de aproximação com o Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação Superior/Mariluce Bittar – GEPPES/MB coordenado pela Professora Doutora Carina Elisabeth Maciel. O interesse pelo tema da linha na qual a pesquisa encontra-se vinculada surgiu a partir dos estudos já consolidados pelo grupo de estudos e pesquisa em que se discutem políticas de acesso e permanência na educação superior.

Nesse contexto, a pesquisa teve sua gênese a partir de estudos, pesquisas e discussões desenvolvidas pelo GEPPES/MB com a pesquisa em andamento: “Política de Educação Superior no Brasil Pós-LDB/1996: Impactos na Região Centro-Oeste”, financiada pela FUNDECT, desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas de Educação Superior/ Mariluce Bittar (GEPPES/MB), e relacionada com a Pesquisa da Rede Universitas/Br “Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil”, financiada pelo OBEDUC/CAPES/INEP e coordenado pela Professora Doutora Deise Mancebo (UERJ).

A Rede Universitas/Br caracteriza-se como uma rede acadêmica que conta com pesquisadores de Universidades e de diferentes Instituições de Ensino Superior (IES) de todas as regiões do país, visando à pesquisa e à interlocução entre pares que têm em comum a área do conhecimento “Políticas de Educação Superior”. A Rede congrega

pesquisadores do Grupo de Trabalho (GT 11) – Política de Educação Superior da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e de várias IES do país.

A Rede nasceu e se estruturou desde o início dos anos 1990 a partir de projetos acadêmicos de pesquisa integrados, o que tem resultado em seminários, publicações coletivas, formação de grupos, núcleos e diretórios de pesquisa, constituição de linhas de pesquisa em programas de pós-graduação e formação de estudantes no âmbito da iniciação científica e dos cursos de mestrado, doutorado e pós-doutorado diretamente ligados aos pesquisadores da Rede².

Assim, este campo tem se destacado por suas produções concernentes à área de políticas na educação superior. Podemos citar diversas universidades que têm estabelecido ao longo dos anos análises contundentes participantes da Rede Universitas/Br no subgrupo 5: Acesso e permanência na expansão da educação superior a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, Universidade Federal da Paraíba – UFBP, Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT e Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS.

Destacaremos outro importante grupo de trabalho – GT que tem concentrado suas produções na área desde os anos de 1981 quando assim criado o GT 11 na Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação sobre a denominação de Ensino Superior e com o passar dos anos em 1994 alterou-se e recebeu o nome de Política de Educação Superior.

Contexto da pesquisa

A educação superior é um direito e compreende parte do processo da formação humana e está relacionada historicamente com a sociedade, sendo entendida na Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI como “todo tipo de estudos, treinamento ou formação para pesquisa em nível pós-secundário, oferecido por

² Disponível em: <<http://www.redeuniversitas.com.br/p/pesq.html>>. Acesso em: 16 jun. 2016.

universidades ou outros estabelecimentos educacionais aprovados como instituições de educação superior [...] competentes do Estado.” (UNESCO, 1998, p. 2).

Segundo o artigo nº 205 da Constituição Federal de 1988, a educação é caracterizada como direito de todos e dever do Estado e da família sendo incentivada e promovida por meio da sociedade, ou seja, são aspectos amplos envolvendo família, Estado e sociedade. Logo, no artigo nº 211 responsabiliza (União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios) por organizar seus sistemas de ensino no que diz respeito à oferta e ao seu financiamento. Igualmente fica demonstrada a grande parcela de contribuição e responsabilidade de cada ente da Federação e do Estado para a garantia e efetivação desse direito. Percebe-se que é garantido constitucionalmente o direito à educação, seja ela escolar e universitária.

Outros documentos de competência legislativa contêm elementos a respeito do direito à educação, a exemplo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Assim o direito à educação é reconhecido nacional e internacionalmente.

Duarte (2007, p. 692) nos confirma que “[...] além da previsão constitucional, há uma série de outros documentos jurídicos que contêm dispositivos relevantes a respeito do direito à educação”, tais como a Constituição Federal de 1988, o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966, ratificado pelo Brasil, no livre gozo de sua soberania, a 12 de dezembro de 1991, e promulgado pelo Decreto Legislativo n. 592, a 6 de dezembro de 1992; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069/1990), o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), entre outros. De fato, A Constituição Federal dispõe sobre os instrumentos legais do ordenamento jurídico brasileiro.

Segundo as diretrizes dos Direitos Humanos, “A educação se revela como um elemento essencial para a formação do cidadão enquanto **sujeito de direitos**. Isto é, aquela pessoa que se sente responsável pelo projeto de sociedade à qual pertence.” (BRASIL, 2013, p. 34, grifo nosso).

Nesse sentido, Rodríguez (2010) descreve que na legislação brasileira podemos destacar que historicamente o direito à educação tem sido incorporado constitucionalmente, a partir de 1934, mantendo-se na Constituição de 1946, e também nas constituições ditatoriais de 1967 e na emenda de 1969. No Quadro 1 abaixo podemos identificar essas mudanças de concepção.

Quadro 1 – O direito à educação na legislação brasileira de 1937 a 1988

PERÍODOS HISTÓRICOS	
Constituição	Artigo
Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de Julho de 1934).	Art. 149. A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos , cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. (BRASIL, 1934, grifo nosso).
Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 10 de Novembro de 1937).	Art 125 - A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais . O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular. (BRASIL, 1937, grifo nosso).
Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 18 de Setembro de 1946).	Art. 166. A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola . Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. (BRASIL, 1946, grifo nosso).
Constituição da República Federativa do Brasil de 1967.	Art. 168. A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola ; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana. (BRASIL, 1967, grifo nosso).
Emenda Constitucional Nº 1, de 17 de Outubro de 1969. Edita o novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967.	Emenda Constitucional de 1969 Art. 176. A educação , inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do Estado , e será dada no lar e na escola. (BRASIL, 1969, grifo nosso).
Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.	Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família , será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados disponíveis em Rodríguez (2010) e acervo digital.

Com a exposição deste quadro e os períodos históricos em destaque, podemos afirmar que a educação pensada para e no Brasil teve determinados momentos históricos importantes que determinaram o projeto social, político e filosófico que hoje se reflete

no contexto da universidade e a forma como o direito à educação universitária é entendida e os seus processos de seleção de estudantes.

Na Constituição de 1934 fica claro que a educação é direito de todos e a mesma ministrada pela família e poder público para desenvolvimento da solidariedade humana, isto é, um princípio burguês defendido na Revolução Francesa na França em 1789, quando os trabalhadores dos campos se revoltaram contra a burguesia exigindo escola e ganhos sociais.

Na Constituição de 1937, a responsabilidade primeira é da família e o Estado entra como colaborador principal ou subsidiário, ou seja, o dever é da família e não do Estado, defende o direito natural. A Constituição de 1946 reforça o direito à educação, porém estabelece tanto uma educação particular, ou seja, vindo da família como na escola, seja em estabelecimentos públicos ou privados.

A Constituição de 1967 reforça a educação como direito de todos e o lar e a escola como espaço de ensino. O Estado não assume sua parcela de responsabilidade. Na Constituição de 1969, o Estado é incorporado na Constituição com dever e responsabilidade social, ética e política pela educação, bem como se ampliam na Constituição Federal de 1988 as responsabilidades entre a família e o Estado como regime de colaboração em ambas as instituições, pois além de incentivar, deve-se promover a cidadania visando o trabalho.

Fischmann (2009) afirma que a educação tem papel central, exatamente por se tratar de reconstrução. Mais ainda: toda reconstrução é, de certa forma, uma nova construção, entrelaçando reivindicações antigas e novas, trazendo novas práticas e novas metodologias de luta.

Sobrinho (2015, p. 586, grifo nosso) corrobora que:

Todos têm **direito à educação**, pois todos têm necessidade vital de formação. Portanto, a qualidade da universidade em grande parte consiste em sua capacidade de formar cidadãos portadores de sólidos conhecimentos e conscientes de suas responsabilidades nos processos de construção econômica, ética e política da sociedade. Isso leva a pensar no tema da qualidade social e política como responsabilidade da universidade. Se educação e conhecimento são bens públicos e direitos humanos essenciais, a universidade se obriga a ter e produzir qualidade com sentido científico, público e social. Um direito humano não pode ser negligenciado e tampouco sonogado a parcelas da

população. Nem mesmo se restringe aos aspectos pragmáticos e utilitários da vida.

A compreensão em torno do entendimento das palavras direito e educação ganha contornos bem diferentes nos diferentes espaços sociais da sociedade tanto no caso brasileiro como no contexto mundial. Para Sanchez (2008, p. 02):

A compreensão da história é condição para o entendimento do Direito atual e suas mazelas. Estudar os antecedentes históricos é como entender os motivos que em cada época e em cada local, os homens desenvolveram sua convivência, criando conceitos e valores. [...] Desde os tempos do Brasil colônia a produção normativa brasileira foi perpetrada com a finalidade de proteção a determinados grupos ou interesses.

Nesse debate, acirra-se ainda mais a discussão em torno do acesso e permanência de estudantes na educação superior, que é nosso objeto de investigação para pensarmos nessa pesquisa. Este tema a priori assume uma relevância científica na medida em que, este estudo perpassa por este campo alvo de debates e discussões teóricas atuais, tendo uma interface com políticas de expansão, inclusão, financiamento, democratização, desigualdade, avaliação, trabalho docente, formação de professores, assistência estudantil, acesso e permanência que estão relacionadas a uma rede de pesquisadores já mencionada: a Rede Universitas/Br.

Dessa forma, embora o acesso à educação superior seja limitado por diversos fatores, tais como: a desigualdade social, a renda familiar, cor/etnia, fatores socioeconômicos e culturais, a pesquisa de Sguissardi (2012) mostra os seguintes resultados, independentemente do que esteja sendo realizado para minorar esta situação, “[...] o principal fator de produção do elitismo da ES neste país: mais de 89% dos jovens de 18 a 24 anos ainda não têm acesso à educação superior e menos de 5% dos jovens de 24, ingressam na pós-graduação *stricto sensu*”. (SGUISSARDI, 2012, p. 72, grifo do autor).

As políticas de Educação Superior voltadas para os estudantes de graduação na história da educação brasileira perpassam por construções sociais, políticas, culturais, econômicas e ideológicas que ocorreram na história do Brasil em sua totalidade e que

nas últimas décadas se tornaram tão significativas e refletem várias perspectivas no cenário desse nível de educação, principalmente Pós-LDB/1996.

Nesse contexto, Alves (2002) afirma que a busca da redução das desigualdades socioeconômicas faz parte do processo de democratização da universidade e da própria sociedade brasileira. Torna-se necessária a criação de mecanismos que garantam a permanência dos que nela ingressam, reduzindo os efeitos das desigualdades apresentadas por um conjunto de estudantes, provenientes de segmentos sociais cada vez mais pauperizados e que apresentam dificuldades concretas de prosseguirem sua vida acadêmica com sucesso.

Os estudos sociológicos que tem como objeto de pesquisa a questão do acesso e permanência na educação superior de estudantes de camadas populares mostrou que a expansão quantitativa da educação superior brasileira não beneficiou a população de baixa renda, que depende essencialmente do ensino público. Segundo a pesquisa de Zago (2006), a universidade pública expandiu-se no período compreendido entre 1930 e 1970, mas que desse período até os dias atuais as políticas mercantilistas da educação superior fortaleceram o setor privado, que hoje detém aproximadamente 90% das instituições e 70% do total de matrículas.

Cabe ressaltar que segundo Bittar et al (2012) a crise dos anos 1970 fez acelerar o processo de mundialização do capital e em todo o mundo, as instituições de Educação Superior foram visceralmente atravessadas pelas mudanças ocorridas na esfera do trabalho e pelas novas demandas que se fizeram presentes para a produção científica, tecnológica e para a expansão da formação em nível superior.

De acordo com Nascimento; Arcoverde (2012, p. 168, grifo nosso):

As políticas educacionais de democratização da **permanência do estudante no ensino superior público**, em especial a assistência estudantil, estão sofrendo significativa expansão nas IFES. Este fenômeno ocorre no bojo da chamada “reforma universitária” que vêm sendo instaurada, nestas instituições de ensino, através de uma série de leis, decretos, normas e portarias responsáveis por redirecionar os rumos da educação superior no Brasil.

Esse contexto determina a necessidade de implementação de ações de assistência aos estudantes nas universidades, que ganhou maior visibilidade entre os anos 1996-1997 e 2003-2004, momento este em que as pesquisas do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis – FONAPRACE sobre o Perfil Socioeconômico e Cultural dos estudantes de graduação das IFES foram divulgadas.

O levantamento amostral do perfil socioeconômico realizado em 1994 foi apresentado à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES e ao Ministério da Educação – MEC o resultado da 1ª Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação³ das IFES brasileiras, por meio do qual foi possível elaborar o Plano Nacional de Assistência. As Universidades participantes à época de posse dos dados tiveram condições de formular suas políticas locais.

No relatório da primeira pesquisa, o FONAPRACE apresentou de forma clara o seu posicionamento sobre a necessidade de uma política pública para a assistência estudantil universitária.

Nesse sentido, em consulta ao relatório Andifes (1997), aponta que o processo de democratização no sistema educacional brasileiro particularmente nas universidades públicas passa necessariamente pela incorporação de estudantes oriundos de famílias de baixa renda. Não basta, entretanto, assegurar-lhes o acesso: é preciso considerar que o compromisso efetivo do Estado com a democratização da educação superior pressupõe a criação de condições concretas de permanência de todos os estudantes na universidade, até a conclusão do curso escolhido por meio da formulação de programas que busquem atenuar os efeitos das desigualdades existentes provocadas pelas condições da estrutura social e econômica.

A discussão em torno da ampliação do número de vagas foi considerável nos últimos anos, mas sua polarização no ensino privado (pago) não reduziu as desigualdades entre grupos sociais. “Estudo recente do Observatório Universitário da Universidade Cândido Mendes revela que 25% dos potenciais alunos universitários são

³ I Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES Brasileiras realizada no segundo semestre letivo de 1996, contou com a participação de 44 instituições, o equivalente a 84,62% das 52 IFES. (FONAPRACE, 2012).

tão carentes que não têm condições de entrar no ensino superior, mesmo se ele for gratuito.” (ZAGO, 2006, p. 228).

A categoria “estudante”, como lembram Grignon e Gruel (1999), recobre uma diversidade muito grande de situações e, por isso mesmo, revela-se insuficiente para caracterizá-la. Os estudantes não são todos estudantes no mesmo grau e os estudos ocupam um lugar variável em suas vidas. Tal constatação encontra toda sua expressão quando se analisam a escolha pelo curso e as condições de **acesso** e de **permanência** no ensino superior [...] (ZAGO, 2006, p. 230, grifo nosso).

Zago (2006) aponta que a educação superior diante deste contexto mostra-se frágil com relação às políticas que estão sendo elaboradas para estes jovens no que diz respeito ao acesso e à permanência na educação superior e o fator desigualdade não é a única explicação, pois se relacionada a elementos históricos, sociais, políticos e econômicos que interferem nesse nível de ensino concorrido e que só recentemente a preocupação com os estudos desta área ganharam sua visibilidade por pesquisadores que estudam as transformações no cenário educacional. Os resultados indicam que o real efeito entre o estudante ingressar na universidade pública não oculta as suas diferenças sociais, econômicas e culturais.

Almeida (2012) convida o leitor a pensar em uma universidade pública, gratuita e de qualidade. Sobre a expansão do acesso, segundo a autora há, cada vez mais, estímulo ao setor “privado, lucrativo e de péssima qualidade”, conforme apontam as recorrentes avaliações. Esse mesmo setor que se apodera das possíveis alternativas de expansão da educação superior pública, no momento em que se discutem novos formatos de cursos superiores.

Michelotto e Lima (2012) afirmam que o estudante na educação superior tem acesso a um aprofundamento do seu conhecimento e pode adentrar ao território científico, que vai lhe permitir compreender melhor a si mesmo e ao mundo em que vive. Dessa forma, atuar politicamente no sentido da democratização da educação superior significa lutar por uma universidade pública, gratuita, de qualidade e acessível a todos e um Estado democrático cria políticas nesse sentido.

Segundo Araújo (2013) a ênfase sobre a permanência na educação superior ocorre no Brasil após a expansão significativa de cursos e instituições nos anos 1990 na esfera privada e mediante a instauração de políticas públicas voltadas à expansão da educação superior nas instituições públicas, a partir dos anos 2000. Outro fator que contribuiu para o desenvolvimento de estudos sobre a permanência foi à expansão das políticas focais que acentuaram a importância do acesso e da permanência das chamadas minorias qualitativas, a partir da perspectiva da inclusão.

Assim nossa pretensão é discutir e construir ao longo desta pesquisa importantes contribuições relevantes para área dentro dos limites e possibilidades impostos nesta dissertação e de nossos achados de pesquisa, pois André (2001) aponta que as questões a serem perseguidas, na área de educação são ainda tantas e de tamanha variedade que não podemos nos perder em polêmicas que só nos deixarão cada vez mais distantes da realidade.

A seguir, será descrita a estrutura da dissertação. Compõem-se em quatro capítulos, além desta introdução, considerações finais e das referências bibliográficas. O primeiro capítulo, sob o título “Conceitos e fundamentos da pesquisa: delimitando um percurso de investigação”, discorre sobre a abordagem teórica e metodológica adotada, introduzindo conceitos que utilizamos neste trabalho. Em seguida, este apresenta os procedimentos adotados especificamente para a pesquisa realizada no âmbito das atividades de mestrando, descrevendo as etapas que seguiu esta pesquisa, mostrando o “balanço de produção”, com os dados encontrados que deram forma, conteúdo e base à abordagem e escolha pelo método relacionado a este estudo.

O segundo capítulo, sob o título “O Estado moderno e as políticas de educação superior em debate”, consiste num texto conceitual e teórico. Este analisa o papel do Estado moderno na implementação de políticas para educação superior. Primeiramente, serão apresentados o Estado e a sociedade civil em sua concepção teórica e histórica. Em seguida, pretende-se ressaltar as políticas de educação superior no contexto da política social por meio da ação do Estado. Posteriormente, relacionar as propostas do neoliberalismo presentes na educação superior a partir dos anos 1990 por meio das políticas de governo em sua continuidade ou ruptura em FHC e o neodesenvolvimentismo em LULA e DILMA.

No terceiro capítulo, sob o título “Assistência estudantil e ações de acesso e permanência na educação superior”, são investigadas as ações de permanência na educação superior por meio da assistência estudantil no contexto das políticas implementadas para os estudantes na universidade pública. A partir dos registros históricos encontrados em fontes de caráter normatizadores (decretos, leis), e operacionais (instruções, regulamentos, regimentos, portarias, pareceres), realizamos uma síntese histórica da legislação educacional referente ao acesso à educação superior no Brasil, fazendo um balanço do conteúdo e concepção da legislação aprovada.

Buscamos, por meio das fontes, identificar o período e o contexto em que, na educação superior, foram apresentados elementos que evidenciam preocupação com a permanência do estudante na universidade. Ainda na mesma perspectiva, relacionamos quais ações podem ser identificadas na trajetória das políticas de assistência ao estudante com relação ao conceito de permanência e ressaltamos o papel dos movimentos sociais neste contexto de direito ou privilégio.

No quarto capítulo, sob o título “Bolsa permanência UFMS: novas configurações, velhos desafios”, apresenta a pesquisa e analisa os resultados apresentados nos documentos oficiais e regulatórios que normatizam projetos e programas dos acadêmicos atendidos pela Assistência Estudantil na ação bolsa permanência na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) campus Campo Grande.

Serão apresentados dados quantitativos e qualitativos que mostram às ações de ampliação do acesso as políticas de permanência. Pretende-se verificar número de estudantes atendidos pela ação, auxílios oferecidos pela assistência estudantil, o rendimento mínimo para permanência na bolsa, tempo mínimo de reingresso e os motivos de desligamento dos bolsistas, que devem atender aos critérios estabelecidos em edital para a permanência na referida bolsa e em outros auxílios oferecidos pela instituição.

Outra fonte de análise encontrada é por meio do acesso ao formulário de avaliação final da ação bolsa permanência UFMS dos bolsistas e o termo de desistência preenchido pelo estudante bolsista com o motivo que levou a se desligar da ação. Foram analisados 77 formulários de desligamentos e de avaliação final da bolsa permanência preenchidos pelos bolsistas no ano de 2014 e 2015.

Enfim, com esta introdução convido o leitor a percorrer as páginas dessa dissertação, sobre acesso e permanência na educação superior, a fim de que possamos perceber o alcance concreto das políticas nesse nível de educação e entender as lutas político ideológicas presentes reafirmando aos que ingressam no sistema público universitário o direito e não privilégio e ainda ter condições de conclusão do curso.

Um último momento antes de nos aprofundarmos no tema é apresentar a abordagem teórica metodológica adotada. Acreditamos que seja necessário definirmos as categorias e os conceitos que compõem esta pesquisa de mestrado seguido no próximo item deste estudo.

1 CONCEITOS E FUNDAMENTOS DA PESQUISA: DELIMITANDO UM PERCURSO DE INVESTIGAÇÃO

A EXPRESSÃO “marxismo” designa um amplo movimento de ideias que se estende desde a Filosofia até a Política, sendo invocado tanto pelo filósofo liberal e humanista, quanto pelo tirano mais feroz. Dentro desse xadrez complicado, da qual dificilmente se consegue escapar, é necessário um esforço especial para se distinguir uma ideia nítida e precisa, embora rápida, da matriz responsável por um dos mitos contemporâneos mais debatidos. Desde logo devem-se recusar as posições ditadas por paixões irrefletidas.

José Arthur Giannotti

O presente capítulo está dividido em duas seções. Na primeira, discorreremos sobre a abordagem teórica e metodológica adotada. Ao introduzir a dinâmica da permanência, nossa ênfase é pontuar conceitos que utilizamos neste trabalho, como Estado, sociedade civil e política social, primeiro esclarecendo que estudamos as políticas de permanência na educação superior e suas relações com a sociedade capitalista. Na segunda seção, o “balanço de produção”, desde a seleção das fontes, materiais, registros e dados encontrados que deram forma, conteúdo e subsídio à abordagem e escolha pelo método relacionado a este estudo.

1.1 CATEGORIAS DO MÉTODO E O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO

É necessário definirmos conceitos para que o leitor tenha uma maior compreensão do caminho a ser percorrido. Para tanto, embasamo-nos em Karl Marx (1996) e de seus seguidores. Cabe ressaltar que segundo Netto (2003, p. 14) “De um ponto de vista teórico rigoroso, não se pode falar em “o marxismo”. Existem “marxismos”, existem correntes no interior da tradição marxista”.

A contribuição da teoria marxista nos estudos referentes à problemática desta dissertação compõe-se como base para este estudo, no qual serão tratadas categorias

metodológicas do materialismo histórico- dialético, nos seus elementos de composição e categorias de análise e de conteúdo para abordar a permanência na educação superior.

Segundo Marx (1996, p. 55),

É, sem dúvida, necessário distinguir o método de exposição formalmente do método de pesquisa. A pesquisa tem de captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real. Caso se consiga isso, e espelhada idealmente agora a vida da matéria, talvez possa parecer que se esteja tratando de uma construção a priori.

Nesse sentido, é necessário expormos conceitos e categorias previamente definidas para apresentarmos a investigação que possa produzir rigor científico, pois toda pesquisa se exige muito a busca de um método mais adequado para contemplar aos objetivos pretendidos. O campo de pesquisa necessita ser novo e os dados empíricos de sua pesquisa precisa ter a parceria com os pressupostos teóricos. A elaboração de uma problemática e todo este conhecimento elaborado deve ter um caráter que “[...] desvende processos obscuros, subjacentes, um conhecimento que lance luz sobre fenômenos, sobre uma questão, segundo algum referencial”. (GATTI, 2006, p. 26).

A investigação foi realizada por meio de pesquisa bibliográfica e documental, sendo ambos que se realizam a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, entre outros. Utilizamos dados ou categorias já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. (SEVERINO, 2007).

Nessa perspectiva André (2005, p. 30) nos assegura,

Constata-se que para compreender e interpretar grande parte das questões e problemas da área de educação é preciso recorrer a enfoques multi/inter/transdisciplinares e a tratamentos multi dimensionais. Pode se afirmar que há um consenso sobre os limites que uma única perspectiva ou área de conhecimento apresentam para a devida exploração e para um conhecimento satisfatório dos problemas educacionais.

Dessa premissa, escolhemos o materialismo histórico dialético, pois dentro do contexto universitário as categorias do método como a gênese, totalidade, história, trabalho, contradição e as categorias de conteúdo Estado, acesso e permanência, podem ser problematizadas.

Dessa forma, a busca pela compreensão da realidade e o movimento dos processos individuais e coletivos que são estabelecidos a partir das relações com o capital, Estado, educação superior, práticas sociais, entre outros elementos presentes nas políticas de educação superior não deixa dúvidas que é o movimento de ir e vir, e na intencionalidade de explicar uma realidade e compreendê-la, para assim estabelecer as bases teóricas do estudo, pois, “a teoria não muda o mundo, mas é uma das condições para sua mudança”. (WACHOWICZ, 2001, p. 3).

A perspectiva dialética possibilita explicar e compreender a historicidade dos fatos. “A análise documental oferece dados necessários para a pesquisa, a partir de documentos – registros, estatísticas, diários, atas, biografias jornais, revistas, entre outros.” (RODRÍGUEZ, 2004, p. 22). Por isso que nossa investigação perpassa por uma análise extensa de documentos relacionados ao lócus de nossa pesquisa a UFMS.

Sobre a metodologia, Kuenzer (1998) conceitua que são as categorias metodológicas que definem a forma de investigação e sua aplicação e as categorias do conteúdo são específicas para cada pesquisa e são determinadas a partir de seus objetivos. A partir daí, as categorias de conteúdos podem ser agrupadas pelo pesquisador/a por meio da sistematização dos dados encontrados “[...] um movimento que vai do geral ao particular na exposição, e do particular ao geral na investigação e na exposição”. (KUENZER, 1998, p. 66).

Alves (2005) explica e trata a categoria no âmbito da investigação científica, como recurso que permite ao pesquisador captar o movimento do real. No caso da ciência da história existem as categorias centrais referentes à qualidade, quantidade, singular, universal, particular, contradição, totalidade, historicidade, modo de produção, capital, mercadoria, matéria e movimento, trabalho entre outras.

A própria historicidade impõe ao pesquisador o surgimento e a produção permanente de novas categorias para que o conhecimento avance. “Marx privilegiou sua

atenção à *totalidade*, isto é, a sociedade capitalista, e, para captá-la, no plano do pensamento, explicitou o conteúdo das categorias econômicas que revelaram o seu movimento”. (ALVES, 2005, p. 09, grifo do autor).

Dessa forma, observa-se que há um conjunto heterogêneo de categorias que acompanham o pesquisador e o objeto de pesquisa. Cabe ter uma reflexão crítica, pois a procura pelo material e toda a forma de abordar determinado tema se torna base conceitual para a pesquisa.

Ghedin (2011) afirma que os caminhos (métodos) do conhecimento não se articulam por si mesmo: eles são o resultado de uma experiência que se soma qualitativamente, à medida que se faz deles objetos da própria reflexão, ou seja, ao construir o objeto, não é somente este que se torna conhecido, mas o próprio sujeito. “Para que isto seja possível, é necessário trabalhar adequadamente com as categorias **de conteúdo e de método**, determinados pelo materialismo histórico”. (KUENZER, 2001, p. 61, grifo nosso).

Assim algumas das categorias do método podem ser caracterizadas em práxis, totalidade, mediação, contradição, trabalho e alienação que podem ser definidas:

Práxis: mostrando que o conhecimento novo será produzido através do permanente e sempre crescente movimento do pensamento que vai do abstrato ao concreto pela mediação do empírico; ou seja, através do efetivo movimento da teoria para prática e desta para a teoria, na busca da superação da dimensão fenomênica e aparente do objeto, buscando sua concretude [...]. (KUENZER, 2001, p. 64, grifo do autor).

A práxis opera mediante o concreto, ou seja, o homem fará escolhas conscientes não apenas mediante uma atividade prática “A atividade que assume a forma pioneira do trabalho, inicialmente e depois se diversifica é o que Marx chama de práxis”. (KONDER, 2002, p.14). Nesse sentido, a pesquisa perpassa o campo empírico tendo como premissa a superação do aparente e subjetivo. A totalidade pode ser entendida,

Totalidade: mostrando como o objeto de pesquisa – o novo princípio educativo, expressão da relação dialética que se estabelece entre as bases materiais de produção e a concepção de mundo e trabalho dominante – [...] esta categoria implica na concepção da realidade enquanto em todo em processo dinâmico de estruturação e de autocriação, onde os fatos podem ser racionalmente compreendidos a

partir do lugar que ocupam na totalidade do próprio real e das relações que estabelecem com outros fatos e com o todo; onde os fatos são parte integrante de um processo de concretização que se dá através do movimento e das relações que ocorrem das partes para o todo e do todo para as partes, para a essência e vice-versa, da totalidade para as contradições entre as partes (equilíbrio, harmonia/desequilíbrio, desarmonia) onde os conceitos entram em movimento recíproco e se elucidam mutuamente, atingindo níveis crescentes de concreticidade [...]. (KUENZER, 2001, p. 64, grifo do autor).

A totalidade é identificada neste texto como sendo a sociedade capitalista, com isso a pesquisa visa compreender as relações que são estabelecidas por meio dos processos internos e no qual é refletida na sociedade, no qual se opera também as contradições de uma determinada realidade social cuja essência será mostrada tendo como base as categorias de conteúdo e as análises referentes às abordagens vistas a partir da base teórica. Sobre contradição podemos entender,

Contradição: “a totalidade sem contradição é vazia, inerte”, [...] Por isso, a pesquisa deverá buscar captar a todo momento o movimento, a ligação e unidade resultante da relação dos contrários, que ao se opor dialeticamente, um incluindo-se/excluindo-se no/do outro, se destroem ou se superam; as determinações mais concretas contêm, superando-as, as determinações mais abstratas; assim, o pensamento deverá mover-se durante o transcurso da investigação, entre os pólos dialeticamente relacionados, buscando compreender onde e como se incluem/excluem, desaparecem ou originam uma nova realidade [...]. (KUENZER, 2001, p. 65, grifo do autor).

A contradição opera mediante a e na totalidade. A pesquisa pretende identificar a contradição presente nos processos em meio aos diversos discursos no qual os documentos e os dados captam determinada realidade social na educação superior e dessa forma apresentar as bases materiais deste estudo. Por último, a categoria trabalho podendo ser entendida,

O trabalho – admite Marx – é a atividade pela qual o homem domina as forças naturais, humaniza a natureza; é a atividade pela qual o homem se cria a si mesmo. (KONDER, 2008, p. 29). [...] o *trabalho* é a mola que impulsiona o desenvolvimento humano; é no *trabalho* que o homem se produz a si mesmo; o *trabalho* é o núcleo a partir do qual podem ser compreendidas as formas complicadas da atividade criadora do sujeito humano. No *trabalho* se encontra tanto a resistência do objeto (que nunca pode ser ignorada) como o poder do

sujeito, a capacidade que o sujeito tem de encaminhar, com habilidade e persistência, uma superação dessa resistência. Foi com o *trabalho* que o ser humano “desgrudou” um pouco da natureza e pôde, pela primeira vez, contrapor-se como sujeito ao mundo dos objetos naturais. Se não fosse o trabalho, não existiria a relação sujeito-objeto. (KONDER, 2008, p. 23-24, grifo do autor). As condições criadas pela divisão do trabalho e pela propriedade privada introduziram um “estranhamento” entre o trabalhador e o trabalho, uma vez que o produto do trabalho, antes mesmo de o trabalho se realizar, pertence à outra pessoa que não do trabalhador. Por isso, em lugar de realizar-se no seu trabalho, o ser humano se *aliena* nele; em lugar de reconhecer-se em suas próprias criações, o ser humano se sente ameaçado por elas; em lugar de libertar-se, acaba enrolado em novas opressões. (KONDER, 2008, p. 30, grifo do autor).

A partir do exposto, as categorias como totalidade, práxis, contradição e mediação são tomadas do método dialético a fim de que a realidade seja considerada como totalidade concreta, ou seja, um todo estruturado em desenvolvimento. Captar a realidade em sua totalidade não significa, portanto, a apreensão de todos os fatos, mas um conjunto amplo de relações, particularidades e detalhes que são captados numa totalidade e esta se encontram na sociedade capitalista (MASSON, 2012).

Nesse aspecto Marx (1996, p. 140) aponta,

[...] meu método dialético não só difere do hegeliano, mas é também a sua antítese direta. Para Hegel, o processo de pensamento, que ele, sob o nome de idéia, transforma num sujeito autônomo, é o demiurgo do real, real que constitui apenas a sua manifestação externa. Para mim, pelo contrário, o ideal não é nada mais que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem.

O trabalho com as categorias exige entender e pensar em uma perspectiva que leva em consideração novos processos, novas realidades, novos fenômenos, que não foram contemplados na construção clássica da teoria marxista, a exemplo as políticas de acesso e permanência nas políticas sociais, mas exige entender a dinâmica do desenvolvimento da sociedade capitalista.

Nesse aspecto, entende-se a teoria marxista como uma teoria social, ou seja, voltada para consolidação e investigação da sociedade burguesa com objetivo de investigar sua estrutura e sua dinâmica fundada no modo de produção capitalista como objeto de investigação.

Netto (1985) escreve que a teoria social da obra de Marx inaugura, por isto mesmo, investigações e pesquisas sobre níveis distintos e específicos sobre economia, política e social. Só assim lhe é possível desvelar a ontologia do ser social, isto é, os modos de ser e reproduzir-se de uma sociedade determinada. Visto o primado ontológico da economia, a crítica da economia política aparece, pois, como o componente da teoria social de Marx.

Segundo Konder (2008, p. 36, grifo do autor),

A realidade é sempre mais rica do que o conhecimento que temos dela. Há sempre algo que escapa às nossas sínteses; isso, porém, não nos dispensa do esforço de elaborar sínteses, se quisermos entender melhor a nossa realidade. A síntese é a visão de conjunto que permite ao homem descobrir a estrutura significativa da realidade com que se defronta, numa situação dada. E é essa estrutura significativa - que a visão de conjunto proporciona - que é chamada de *totalidade*.

Assim Konder (2008) trabalha com uma perspectiva sociológica dos conceitos apresentando as ideias de Marx e Netto (2011, p. 28, grifo do autor) em outro momento dos seus escritos esclarece que,

Para Marx, a teoria é uma modalidade peculiar de conhecimento, entre outras (como, por exemplo, arte, o conhecimento prático da vida cotidiana, o conhecimento mágico-religioso – cf. Marx, 1982, p. 15). Mas a teoria se distingue de todas essas modalidades e tem especificidades: *o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto – se sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si mesmo*, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador.

Schaff (1986) aponta para uma realidade na pesquisa, a de que não devemos nos admirar do conhecimento destas causas serem um processo ainda inacabado, pois há diferentes pontos de vista e a verdade histórica é construída de maneira complexa e precisa a partir de verdades parciais.

Logo, Triviños (1987, p. 51, grifo do autor) complementa outra ideia sobre o materialismo histórico,

O materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de

sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade. O materialismo histórico significou uma mudança fundamental na interpretação dos fenômenos sociais que, até o nascimento do marxismo, se apoiava em concepções idealistas da sociedade humana. Marx e Engels colocaram pela primeira vez, em sua obra *A ideologia alemã* (1845-46), as bases do materialismo histórico.

Logo, o autor corrobora com os outros teóricos apresentados, pois ambos caracterizam a perspectiva materialista de Marx como social e sociológica, pois ela se torna enriquecida mediante dois motivos: o termo histórico parte do entendimento de que a compreensão da existência humana implica na apreensão de seus condicionantes históricos, e o termo dialético tem como pressuposto o movimento da contradição produzida na própria história. (GOMIDE, 2013).

O que nos faz compreender que “A dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a “coisa em si” e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade”. (KOSÍK, 1976, p. 20).

A dialética⁴ da totalidade concreta não é um método que pretenda ingenuamente conhecer todos os aspectos da realidade, sem exceções, e oferecer um quadro “total” da realidade, na infinidade dos seus aspectos e propriedades; é uma teoria da realidade e do conhecimento que dela se tem como realidade. A totalidade concreta não é um método para captar e exaurir todos os aspectos, caracteres, propriedades, relações e processos da realidade; é a teoria da realidade como totalidade concreta. (KOSÍK, 1976, p. 44).

Assim, com esta discussão sobre os aspectos teórico-metodológico da pesquisa com base no método materialismo histórico dialético, apresentam-se os procedimentos metodológicos.

A execução desta pesquisa será realizada de acordo com os seguintes procedimentos: 1º momento: “Balanço de produção” concluído para o estudo; seleção de bibliografia e revisão da literatura. 2º momento: coleta dos dados e 3º momento: análise dos dados coletados à luz do referencial teórico adotado; elaboração do texto da dissertação e apresentação pública da dissertação (mestrado).

⁴ Segundo Konder (2007, p. 07) “Dialética era, na Grécia antiga, a arte do diálogo. Aos poucos, passou a ser a arte de, no diálogo, demonstrar uma tese por meio de uma argumentação capaz de definir e distinguir claramente os conceitos envolvidos na discussão”.

Para coleta das fontes será consultado o banco de dados da instituição, que contém planos e relatórios referentes ao período da pesquisa. O relatório de Gestão⁵ referente ao exercício dos anos (2013-2015), o Plano de Desenvolvimento Institucional⁶ – PDI (2010-2014), Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2015-2019), Relatório de Avaliação do PDI (2010-2014) ano base de 2013 e 2014, Relatório de Avaliação do PDI (2015-2019) ano base de 2015, Relatório de Autoavaliação Institucional⁷ (2014-2015) ano base 2014 e o Relatório Parcial de Autoavaliação Institucional (2015-2016) ano base 2015, o Relatório Anuário de 2014 contendo informações e estatísticas sobre a UFMS, que estão disponíveis no site da UFMS, os Relatórios de avaliação final dos bolsistas da ação bolsa permanência e as planilhas com os dados de entrada e saída dos bolsistas referente ao 1º e 2º semestres dos anos de 2013 a 2015, estas fontes foram coletadas com a Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis (PREAE/UFMS), assim todos os planos e relatórios citados constituem nossas fontes primárias.

Entende-se fonte primária como “[...] é toda fonte escrita (impressa ou manuscrita), oral ou visual que trata do tema investigado de modo direto, às vezes de maneira original ou em primeira mão”. (ABRÃO, 2002, p. 21).

Além disso, utilizaremos dados publicados pelo Ministério da Educação - MEC disponíveis para consulta, dentre eles destacam-se: o relatório do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI⁸, Censo⁹ da

⁵ O relatório é apresentado aos órgãos de controle interno e externo como prestação de contas anual a que esta Unidade é obrigada nos termos do art. 70 da Constituição Federal, elaborado de acordo com as disposições orientações contidas no sistema e- Contas, da IN TCU nº 63/2010 e alterações, Portaria do TCU nº 321/2015, da DN TCU nº 146/2015 e Norma de Execução nº 01, aprovada pela Portaria CGU nº 522/2015. (RELATÓRIO DE GESTÃO, 2015).

⁶ Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI/UFMS) exercício (2015-2019) da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, visa melhorar a capacidade gerencial das instituições de ensino superior, o Ministério da Educação (MEC) estabeleceu pelo Decreto 5.773 de 09/05/06, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). (PDI, 2015).

⁷ O Processo de Avaliação Institucional é um dos instrumentos centrais do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei nº 10.861, de 14.04.2004, e foi elaborado com base no Roteiro de Autoavaliação Institucional – Orientações Gerais – INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), 2004. A autoavaliação institucional, processo desenvolvido pela comunidade acadêmica da UFMS, foi executada com o intuito de promover a qualidade da oferta educacional em todos os sentidos, e de acordo com o Projeto de Autoavaliação elaborado pela Comissão Própria de Avaliação (CPA/UFMS). (RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, 2013).

⁸ Criado pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Art. 1º Fica instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais.

Educação Superior/INEP (2015), portarias, leis e decretos que normatizam as políticas nesse nível de ensino e mostrar o número de matrículas e concluintes, a oferta de vagas por meio das políticas de expansão universitária implementada a partir do referido programa nas universidades federais, dessa forma toda esta produção produzidas a partir do período em questão também se constituem fontes primárias.

As fontes secundárias “[...] é toda fonte escrita (impressa ou manuscrita), oral ou visual que trata do tema investigado de modo indireto, ou em segunda mão”. (ABRÃO, 2002, p. 21). Seria tudo que já foi escrito sobre acesso e permanência na educação superior. Denominam-se as fontes secundárias também de literatura crítica.

Eco (2007) classifica os instrumentos de um trabalho científico em fontes de primeira mão e de segunda mão, a nossa pesquisa se utilizará das duas fontes: “Quando se trabalha sobre livros, uma fonte de primeira mão é uma edição original ou uma edição crítica da obra em questão”. (ECO, 2007, p. 74). As nossas fontes de segunda mão ou fontes secundárias são os livros, artigos de revistas e a literatura crítica, pois os textos escritos já existem e farão parte da fundamentação teórica do objeto de pesquisa.

Assim, a escolha pelo método se deu na medida em que consideramos o presente estudo como contribuição para a área das políticas em educação superior que em sua totalidade assumiu e assume em diferentes períodos históricos, políticos e sociais, momentos de disputas, tensões e conquistas. Outra característica que determinou o método adotado é a compreensão de que as condições materiais determinam a forma como os sujeitos e as instituições se organizam em uma sociedade e contexto específicos.

Da mesma forma, a educação tem como papel formar cidadãos críticos de sua realidade social e classe social para ter um alcance integral das diversas áreas do conhecimento. Assim, o “levantamento bibliográfico”, ou seja, a procura por material

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm>. Acesso em: 28 nov. 2016.

⁹ O Censo da Educação Superior, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), coleta dados sobre a educação superior brasileira, com o objetivo de oferecer aos reitores, pró-reitores e dirigentes das instituições, aos gestores das políticas educacionais e à sociedade em geral uma visão da situação e das grandes tendências do setor. O Censo reúne, entre muitos outros, dados sobre as instituições de educação superior, suas diferentes formas de organização acadêmica e categorias administrativas; os cursos de graduação em todas as áreas do conhecimento, presenciais ou à distância; as vagas oferecidas; os candidatos que as disputam; os ingressantes por faixa etária; os concluintes; os docentes e sua qualificação [...] (INEP, 2003). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/centro-da-educacao-superior/resumos-tecnicos>>. Acesso em: 28 nov. 2016.

que nos aproxima do objeto de pesquisa, acaba sendo uma ação não específica, uma atividade que possibilita abordar o assunto, o problema que se deseja estudar e, ao mesmo tempo, acompanha as produções gerais da pesquisa, fazendo parte da base conceitual (RODRÍGUEZ, 2004). No próximo item será abordado o que denominamos ao longo deste estudo de “balanço de produção”, que está diretamente relacionado ao tema desta pesquisa.

1.2 BALANÇO DE PRODUÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR (1995 – 2015)

O percurso que seguimos teve início na seleção do material. O objetivo desta seção é apresentar, com base no levantamento bibliográfico de artigos, dissertações e teses, o que é pesquisado no Brasil, na área da educação superior sobre a permanência, isto é, um procedimento inicial da nossa pesquisa. Os dados levantados apresentam elementos indicativos da importância da pesquisa sobre a permanência na educação superior.

Assim, tomando como pressuposto os critérios das pesquisas do tipo “estado da arte” ou “estado do conhecimento” este trabalho buscou realizar o que denominamos de “balanço de produção”, que é um levantamento sobre as produções existentes com relação ao assunto a ser pesquisado; a esse levantamento dá-se o nome de balanço de produção.

“Entendemos que a definição dos descritores/palavras chave a serem pesquisadas é um dos momentos mais importantes do Balanço de Produção, pois sua escolha implica diretamente no retorno dos resumos e da proximidade com o tema a ser pesquisado”. (MILHOMEM; GENTIL; AYRES, 2010, p. 04).

Neste sentido convém mostrar a visão de autores que descrevem estes conceitos. “Estado da arte” ou “estado do conhecimento” são,

Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses

de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. (FERREIRA, 2002, p. 258).

Assim, este tipo de pesquisa é caracterizado como bibliográfica, pois realiza o mapeamento de produções científicas publicadas e que são fontes seguras para o pesquisador poder afirmar com maior propriedade os resultados e alcance de uma produção pouco ou muito explorada/pesquisada. Acrescentamos outro autor,

Os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, denominado “**estado da arte**”, recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções. Por exemplo: para realizar um “estado da arte” sobre “Formação de Professores no Brasil” não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos da área. O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de “**estado do conhecimento**”. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39-40, grifo nosso).

Segundo Romanowski; Ens (2006) realizar um “estado da arte” não é o mesmo que realizar um balanço de conhecimento, pois sua finalidade consiste em diagnosticar temas relevantes, emergentes e recorrentes, indicar os tipos de pesquisa, organizar as informações existentes, bem como localizar as lacunas existentes.

Ferreira (2002, p. 259) aponta que “os pesquisadores tomam como fontes básicas de referência para realizar o levantamento dos dados e suas análises, principalmente, os catálogos de faculdades, institutos, universidades, associações nacionais e órgãos de fomento da pesquisa”.

Segundo Soares; Maciel (2000), as chamadas pesquisas do “estado da arte”, são recentes no Brasil, e são, sem dúvida, de grande importância, pois pesquisas desse tipo é que podem conduzir à plena compreensão do estado atingido pelo conhecimento a respeito de determinado tema em sua amplitude, tendências teóricas e vertentes metodológicas.

É preciso avaliar periodicamente o alcance dos estudos desenvolvidos num determinado período de tempo. Nesse sentido, se reconhece que,

Nessa perspectiva, fazer um balanço sobre o estado do conhecimento numa determinada área é uma necessidade premente para qualquer setor de pesquisa, já que o crescimento quantitativo não pode ser tomado isoladamente como critério de avanço no campo de investigação, qualquer que seja ele. (TEIXEIRA, 2008, p. 41).

A natureza deste trabalho envolveu o tratamento de informações de ordem qualitativa e quantitativa que segundo Chizzotti (2006, p. 28) “O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”.

O levantamento inicial não foi só a produção acadêmica *stricto sensu* sendo preciso esclarecer que a pesquisa seguiu as seguintes fontes secundárias: A BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), Portal de periódicos CAPES/MEC (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e SCIELO do período de (1996-2015). Dessa forma escolhemos 05 (cinco) categorias de conteúdo previamente definidas: expansão, inclusão social, permanência, assistência estudantil e acesso e permanência, todas relacionadas à educação superior. O referido levantamento foi realizado no período de junho a setembro de 2015.

Assim indicamos a dificuldade de classificar os textos exclusivamente sobre permanência, considerando que o mesmo se encontra associado a estes temas mencionados, entre outros da área. Como é possível perceber, alguns dessas categorias de conteúdo escolhidas tendem a propiciar certa generalização da pesquisa, enquanto outros favorecem uma maior especificidade nos resultados.

A forma correta de se proceder ao levantamento da pesquisa denominada “estado da arte” ocorre quando se concentra a busca de dados em pelo menos três fontes distintas: produções acadêmicas (especialmente dissertações e teses), periódicos e eventos (anais de congressos e de seminários) que estudem/divulguem determinado tema, enquanto que o estado do conhecimento – que apresenta as mesmas características de pesquisa – é assim denominado quando se realiza a busca dos dados em apenas duas das fontes acima citadas. Rodrigues; Rocha; Stoffel (2011).

Dessa forma, a pesquisa foi realizada nas seguintes bases de dados científicos: BDTD¹⁰, CAPES¹¹, SCIELO¹² e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS/PPGEdu¹³, *locus* de atuação do autor.

Justifica-se, pois, que há um grande número de produções existentes no campo da educação para um levantamento bibliográfico de qualidade, tendo essas fontes de dados para consulta, o que se torna uma referência segura para os pesquisadores nacionais e internacionais, um acervo científico, tecnológico, acadêmico e de inovação atualizado, sendo possível realizar o *download* e poder consultar e analisar a obra por completo.

Buscamos delimitar o tema dentro das produções existentes no campo da Educação superior, primeiro pelo recorte do período compreendido Pós- LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996) entre (1996-2015), mas dentro dos limites impostos pelo acervo a ser consultado e publicado dentro deste período.

¹⁰ A BDTD foi concebida e é mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) no âmbito do Programa da Biblioteca Digital Brasileira (BDB), com apoio da Financiadora de Estudos e Pesquisas (FINEP), tendo o seu lançamento oficial no final do ano de 2002. Assim, dez anos após o início do projeto, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) figura como uma das maiores iniciativas para a disseminação e visibilidade de teses e dissertações. Disponível em: <<http://bdttd.ibict.br/vufind/Contents/Home?section=what>>. Acesso em: 15 set. 2015.

¹¹ A história do Portal de Periódicos remonta o ano de 1990 quando, com o objetivo de fortalecer a pós-graduação no Brasil, o Ministério da Educação (MEC) criou o programa para bibliotecas de Instituições de Ensino Superior (IES). Foi a partir dessa iniciativa que, cinco anos mais tarde, foi criado o Programa de Apoio à Aquisição de Periódicos (PAAP). O Programa está na origem do atual serviço de periódicos eletrônicos oferecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) à comunidade acadêmica brasileira. O Portal de Periódicos foi oficialmente lançado em 11 de novembro de 2000, na mesma época em que começavam a serem criadas as bibliotecas virtuais e quando as editoras iniciavam o processo de digitalização dos seus acervos. Em 15 anos de existência, o Portal de Periódicos ampliou e intensificou o acesso ao acervo bibliográfico internacional, contabilizando mais de 750 milhões de acessos nesse período. Possui mais de 37 mil periódicos em texto completo, 126 bases referenciais e ¹¹ bases dedicadas exclusivamente a patentes. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/15anos/>>. Acesso em: 15 set. 2015.

¹² O funcionamento regular do SCIELO teve início no Brasil em 1998, depois de um projeto-piloto de um ano em parceria com a FAPESP e o Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde (BIREME/OPAS/OMS). O SCIELO foi concebido como um projeto e uma estratégia para superar o fenômeno conhecido como "ciência perdida", causado pela presença muito fraca dos periódicos de países em desenvolvimento nos índices internacionais. Disponível em: <<http://www.scielo.org/local/File/livro.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2015.

¹³ A origem deste Programa remonta ao Curso de Mestrado em Educação (CME) implantado em 1988, por meio de convênio com a Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP), processo mantido até o ano de 1991. O processo que desencadeou a organização por Linhas de Pesquisa, teve início ao final do processo de avaliação da CAPES/MEC, realizado em 1996, período no qual, também, operou-se a alteração de sua identidade institucional, isto é, de CME para Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <<http://www.ppgedu.ufms.br/>>. Acesso em 15 out. 2015.

O percurso da pesquisa se iniciou na visita ao site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, tendo como referência as categorias mencionadas. Optei pelo campo busca avançada, pois os campos título e assunto não possibilitaram saber neste primeiro momento a quantidade de publicações, assim selecionando todos os campos, o idioma (português), o grau (dissertação/tese), ano da publicação de 1996 até 2015. O mesmo caminho seguiu todas as categorias. A Tabela 1 está identificada o número total de dissertações (mestrado) e teses (doutorado) encontradas no site da BDTD e as produções já selecionadas.

Tabela 1 – Número de Dissertações e Teses (1996-2015)

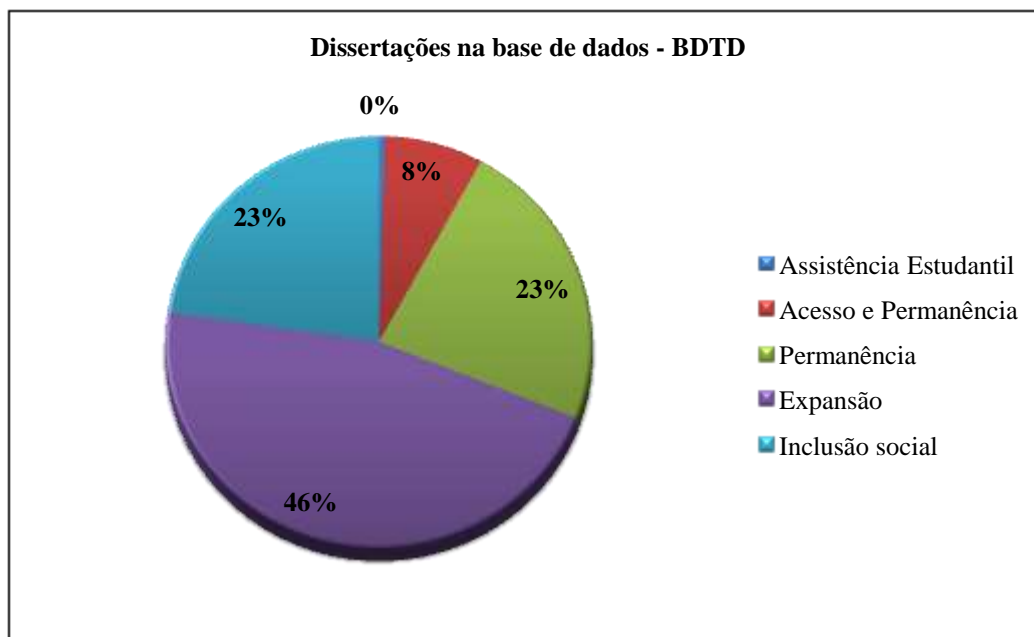
Dissertações e Teses consultadas no período (1996-2015) na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD					
CATEGORIAS	Dissertação	Selecionado	Tese	Selecionado	Total
TOTAL	9.248		4.088		13.336
Assistência estudantil	42	1	7	1	49
Acesso e Permanência	673	1	377	0	1.050
Permanência	2.141	2	823	0	2.964
Expansão	4.287	1	2.089	0	6.376
Inclusão social	2.105	1	792	1	2.897

Fonte: Tabela elaborada pelo autor a partir dos dados da pesquisa (2015).

A Tabela 1 mostra o alcance das produções com relação às palavras chaves definidas permanência, expansão e inclusão, o estudo mostrou que esses três conceitos representam 8.523 dissertações no período compreendido de 19 anos de produção acadêmica.

O Gráfico 1 registra que 46% das produções de mestrado se concentram na categoria expansão, empatados em 23% permanência e inclusão social, 8% acesso e permanência e 0% assistência estudantil isso se deu pelo número das outras categorias serem acentuadas.

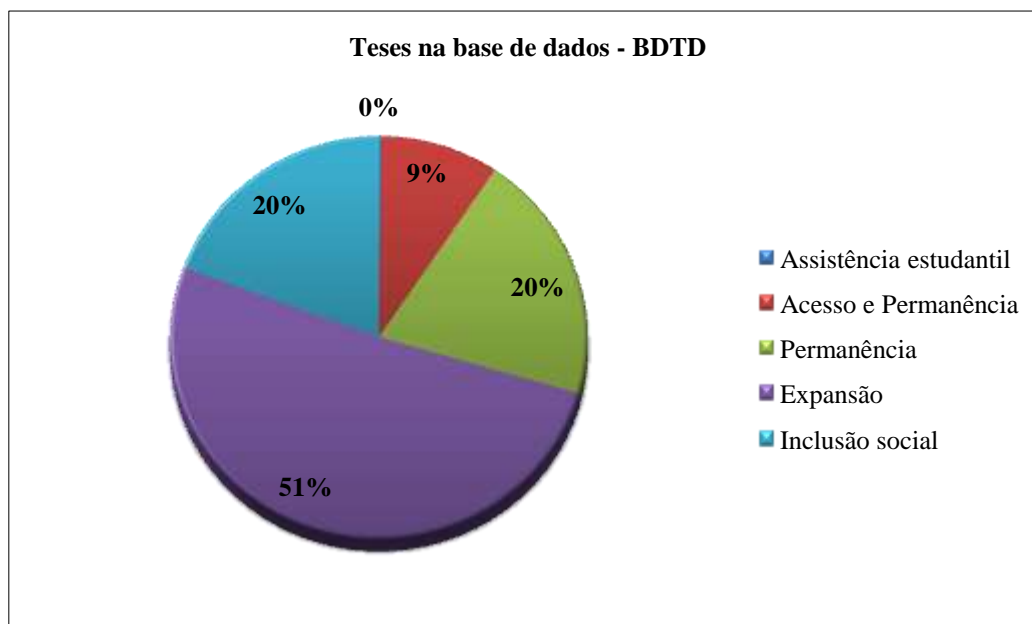
Gráfico 1 – Percentual de Dissertações de Mestrado por categorias – BDTD



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa (2015).

O Gráfico 2 mostra as teses de doutorado e a categoria expansão continua em maior número com 51% das produções, e o curioso é que continuam empatados permanência e inclusão social com 20% das produções, acesso e permanência com 9% e assistência estudantil 0%, ou seja, representa um tema ainda pouco explorado. Quando somadas as categorias acesso e permanência representam um número inferior ao da categoria “permanência” quando isolada.

Gráfico 2 – Percentual de Teses de Doutorado por categorias – BDTD



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa (2015).

Nesse sentido, a incidência por fonte documental e acervo encontrado conforme o Gráfico 1, foi de 9.248 dissertações, dessas foram selecionadas 5, do total de teses 4.088 foram selecionadas 2 sendo uma do Programa de Pós-graduação em Educação/UFMS e outra Universidade de São Paulo. Seguiu-se a lógica de escolha de cada descritor uma dissertação selecionada, mas houve necessidade de agrupar mais de uma dissertação em uma mesma palavra chave, pois havia dissertações que discutiam assistência estudantil e acesso e permanência, outras expansão e inclusão social.

As dissertações definidas podem ser identificadas no quadro a seguir com o respectivo descritor, título, autor e IES:

Quadro 2 – Balanço de produção – Dissertações na base de dados da BDTD

DESCRITOR	TÍTULO E AUTOR	IES
Assistência estudantil	A configuração da assistência estudantil na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul após a implantação do PNAES. Borsato (2015)	Universidade Estadual de Londrina - UEL
	O programa de bolsas de manutenção acadêmica como estratégia da política de assistência ao estudante na UFPE. BARRETO (2003).	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
Acesso e permanência	Assistência Estudantil e o seu papel na Permanência dos Estudantes de Graduação: a experiência da Universidade Federal do Rio de Janeiro. MAGALHÃES (2013).	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-RJ
	Políticas de acesso e permanência do estudante da universidade federal do Ceará (UFC). PALÁCIO (2012)	Universidade Federal do Ceará - UFC
	Política de educação superior e os programas de permanência para universidades públicas – um estudo da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - 2003 a 2010. SOUZA (2012).	Universidade Católica Dom Bosco - UCDB
Expansão e inclusão social	Educação superior brasileira no período de 1998 - 2007: propostas, metas e diretrizes. Outro olhar sobre os mesmos problemas. FREITAS (2010).	Universidade Federal do Paraná - UFPR

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do banco de dados – BDTD (2015).

No que se refere ao tipo de pesquisa adotado dos selecionados, a leitura revela que todas as pesquisas selecionadas abordam a pesquisa qualitativa, em apenas duas dessas se evidenciou a pesquisa qualitativa e a quantitativa. Para a coleta dos dados, as pesquisas utilizaram diferentes estratégias e interpretações. Dentre os tipos de pesquisa se destacam: análise documental, estudo de caso, entrevista coletiva, levantamento de dados estatísticos, análise comparativa de atos normativos, administrativos, banco de dados do Inep Censo da Educação Superior, realização de entrevista por meio de roteiro semi-estruturado, estudo de caso e tomando por base a pesquisa do tipo explicativa e entrevistas semi-estruturadas.

Das dissertações identificadas, os trabalhos de Palácio (2012) e Magalhães (2013) abordaram a temática assistência estudantil, acesso e permanência com enfoque na percepção dos estudantes acerca dos programas existentes na universidade destinados a apoiar a permanência dos mesmos nos cursos de graduação. Souza (2012) investigou a

política de educação superior no Brasil e os programas de permanência implementados pelas universidades públicas, em específico a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), no período de 2003 a 2010, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva.

Freitas (2010) analisou as políticas públicas de expansão da educação superior com enfoque para as propostas expressas no documento “Uma Escola do Tamanho do Brasil” na campanha de Lula.

No resultado de sua pesquisa, que analisou a Educação Superior do Governo Lula, fica claro que houve uma expansão deste nível de ensino, porém a ampliação de acesso ao Ensino Superior se tornou ilusória, devido à forma que se processou. No viés privado houve um aumento do número de instituições e conseqüentemente de vagas, contudo o número de matrículas efetivas não foi satisfatório, gerando um grande número de vagas ociosas. Pelo viés público não houve aumento no número de instituições, e sim número de vagas por turma, acarretando sérios problemas relacionados ao não acréscimo de docentes.

Além disso, o estudo concluiu que, os problemas da Educação Superior no Brasil, não ultrapassam os muros acadêmicos, porque historicamente fortalecem uma cultura na maioria da população brasileira, que este nível de ensino está muito distante do seu alcance, ausentando-se dessa discussão. Sendo assim, as políticas públicas tendem a não responder as demandas sociais, e sim, a contemplar os interesses dos investidores internacionais.

As pesquisas de mestrado evidenciaram para uma problemática ainda maior no que corresponde às demandas pela permanência estudantil, primeiro com a questão epistemológica da palavra permanência caracteriza nas políticas sociais com ações que se relacionam a assistência estudantil por meio de bolsas e auxílios, penalizando e diferenciando os acadêmicos atendidos pela ação.

Entre outros aspectos, os programas de permanência tem se caracterizado como políticas públicas que têm favorecido à permanência para os acadêmicos atendidos.

As dificuldades encontradas pelos bolsistas com relação a sua efetiva permanência elegendo não apenas o fator financeiro, mas compreendendo um conjunto de fatores que vão além do socioeconômico, ou seja, são causas de ordem econômicas, sociais, culturais, psicológicas e pedagógicas (BARRETO, 2003).

Das duas teses selecionadas uma foi defendida no Programa de Pós Graduação em Educação (PPGEdu)/UFMS lócus de estudo do pesquisador. Na visita ao site do programa apenas três teses defendidas foram encontradas com a categoria inclusão, com as demais categorias não foi encontrada nenhum registro. A outra tese localiza-se na USP.

Quadro 3 – Balanço de produção – Teses na base de dados da BDTD

DESCRITOR	TÍTULO E AUTOR	IES
Inclusão	O Discurso de Inclusão nas Políticas de Educação Superior (2003 – 2008). ALMEIDA (2009).	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS
Acesso e permanência	As exceções e suas regras: estudantes das camadas populares em uma universidade pública. PIOTTO (2007).	Universidade de São Paulo - USP

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do banco de dados – BDTD (2015).

A tese de Almeida (2009) foi uma pesquisa documental, cujas fontes primárias de dados para análise foram o conjunto documentos referentes à educação superior durante Governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2002 – 2008).

Em outra tese selecionada Piotto (2007) fez uma análise sobre a trajetória escolar e a experiência universitária de estudantes de cursos superiores de alta seletividade provenientes das camadas populares e discutiu os sentidos, atribuídos por eles próprios, do ingresso e da permanência no Ensino Superior público.

Com relação às teses encontradas com a categoria “acesso e permanência” o total encontrado foi de 377 teses conforme demonstrado na Tabela 1. Deste número 10 teses tinha relação com a educação superior. Desse total 6 direcionavam-se para o campo da educação especial temas referentes as políticas de inclusão e deficiência.

Podemos destacar nesse cenário as pesquisa de Castro (2011); Oliveira (2011a); Sorace (2014); Ramalho (2012) que pesquisam sobre o ingresso e a permanência de deficientes na educação superior, inclusão e políticas públicas Almeida (2009); Oliveira (2009b); Grisa (2015) que estudam as ações afirmativas e os desafios da inclusão na educação superior e Moreira (2014) sobre acessibilidade na educação superior. Marques (2010) estudou o PROUNI e a inserção do negro na educação superior; Piotto (2007) sobre a conquista dos/as alunos/as de camadas populares na educação superior e Divino

(2006) sobre a educação superior em Santa Catarina no programa de Pós-Graduação em Engenharia da Produção.

Segundo os dados no Quadro 4 mostramos os periódicos selecionados no portal CAPES com o descritor e o nome da revista. Para facilitar a visualização colocamos a quantidade e os selecionados para leitura e análise.

Quadro 4 – Balanço de produção – Periódicos na base de dados – CAPES

PORTAL DE PERIÓDICOS – CAPES								
DESCRITOR	PERIÓDICO							
Assistência estudantil	Revista Gual		Avaliação: Revista da Educação Superior (campinas)		Avaliação: Revista da Educação Superior		Revista da Universidade vale do Rio Verde	
Quantidade	1		1		1		1	
Selecionados	1							
Permanência na educação superior	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior		Educar em Revista	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (campinas)			Argumentum	
Quantidade	1		1	1			1	
Selecionados	1							
Acesso e permanência	Revista diálogo educacional		Educar em Revista	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior				
Quantidade	1		1	1				
Selecionados	1							
Expansão	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior		Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (campinas)		Educação & Sociedade	Revista Katálysis	Psicologia: Reflexão e Crítica	
Quantidade	3		1		3	1	2	
Selecionados	3							
Inclusão social	Ciência & Educação	Educação & Sociedade	Educação & Pesquisa	Ensaio: Políticas Públicas em Educação	Revista Argumentum	ETD: Educação Temática Digital	Psicologia em Estudo	Revista Katálysis
Quantidade	9	9	11	3	1	17	3	3
Selecionados	2							

Fonte: Elaborado pelo autor do texto, a partir do banco de dados da CAPES. (2015).

Pode-se perceber que a grande maioria das produções com relação à educação superior concentra-se nas categorias “expansão” e “inclusão social”.

A Assistência Estudantil apareceu com 16 artigos publicados a partir do ano de 2007, dentre os quais selecionamos apenas os assuntos referentes à categoria educação

superior, restando um total de 4 periódicos com 4 produções nas revistas descritas abaixo onde apenas uma foi separada para leitura, pois os temas versavam sobre deficiência entre outros.

O descritor permanência teve dificuldade na busca de registros, assim mudou-se para permanência na educação superior aparecendo um total de 64 artigos com publicação a partir de 1999, dos quais refinamos a busca em educação superior: foram encontrados 9 artigos e desse total selecionamos 3 revistas que se relacionavam com a temática escolhida com 4 publicações e 2 para leitura e análise.

O acesso e a permanência foram encontradas 150 registros de artigos a partir de 1997 para refinar a pesquisa: foram encontrados 7 artigos relacionados a educação superior, desses 3 são da base de dados da Scielo, foram selecionados 2 revistas com 2 publicações, sendo 1 escolhida para análise. Os artigos se repetiam nas outras categorias já selecionadas, dessa forma teve-se o cuidado para não repetir e escolher novas produções. As outras produções encontradas tinham como temática o aluno com deficiência na educação superior, acessibilidade, educação especial e políticas de cotas.

A Expansão dos 35 artigos foram registrados, para refinar a busca com assuntos relacionados à educação superior e expansão pode-se contar como produções inéditas aquelas que porventura não apareceram nas outras categorias, dessa forma somam-se 5 revistas selecionadas com total de 10 produções e 2 selecionadas.

Na Inclusão social verificou-se 204 artigos, na escolha pela seleção por título de periódico ao delimitarmos as produções por assunto evidenciamos desse universo 8 revistas com 56 produções no total, como os outros artigos tinham como tema a educação especial, políticas de cotas, acessibilidade, movimento feminista, escola básica e deficiência foi-se escolhido apenas duas produções que relacionavam a universidade e a permanência.

A título de conclusão faz se necessário explicar que dentre os artigos selecionados e lidos, 4 encontravam-se na plataforma Scielo, por isso que a pesquisa neste banco de dados foi realizada para uma amostragem quantitativa para não haver repetições nos dados e fosse prejudicial a pesquisa.

No Quadro 2 ao realizarmos um mapeamento no site Scielo segundo as categorias elegidas podemos perceber o quanto a categoria assistência estudantil aparece

com pouca produção relacionada a educação superior e o quanto a expansão e inclusão social há uma forte tomada de produção. Revelam-se tão necessárias pesquisas voltadas para as áreas que se relacionam a assistência estudantil na consolidação de novas pesquisas e pesquisadores que trabalham com a temática acesso e permanência.

Quadro 5 – Balanço de produção - Periódicos na base de dados - SCIELO

Revistas encontradas		
DESCRITOR	PERIÓDICOS	TOTAL
Assistência estudantil	Avaliação (Campinas) (2) Psicologia Escolar e Educacional (1)	3
Permanência	Cadernos de Pesquisa (2) Revista Brasileira de Educação (2) Educar em revista (3) Educação e Sociedade (1) Tempo Social (1) Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (2) Avaliação (Campinas) (2) Revista Brasileira de Educação Especial (2) Caderno CRH (1)	16
Acesso e permanência	Revista Brasileira de Educação (1) Novos estud. – CEBRAP (1) Educação em Revista (1) Revista Estudos Feministas (1) Educação e Sociedade (2)	6
Expansão	Educação e Sociedade (40) Educar em Revista (5)	45
Inclusão social	Revista Brasileira de Educação Especial (30) Educação e Sociedade (16) Educar em Revista (5) Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação (15) Estudos Avançados (14) Educação Pesquisa (13)	93

Fonte: Elaborado pelo autor do texto, a partir do banco de dados da SCIELO. (2015).

Para nos aproximarmos dos objetivos, metodologia e resultados da pesquisa dos artigos descritos anteriormente, recorreremos à leitura dos resumos, no qual constavam a metodologia, objetivos e resultados e por meio de quais indagações/questionamentos se nortearam. Alguns resumos apresentaram poucas informações sendo necessária a leitura do material para identificar o rigor do pesquisador na pesquisa.

Ferreira (2002) aponta que o resumo se vincula a uma série de dispositivos de escrita e impressão (capa, título, página de rosto, índice, dedicatória, agradecimentos, a pesquisa em si, bibliografia) de cada dissertação ou tese que o coloca como um a mais entre outros (dispositivos). Os resumos, quando não são encontrados nas próprias

pesquisas, desencadeiam diferentes práticas no momento de produção de um catálogo. Há casos em que os organizadores dos bancos de dados optam por colocar apenas os dados bibliográficos de determinada pesquisa.

Pessanha (2005) em seu artigo sobre “Pesquisa e formação de pesquisadores em educação no Centro-Oeste – tendências e perspectivas” aponta para uma reflexão sobre a formação de pesquisadores e pesquisadoras que nos motiva a pensar sobre o que é este processo de investigação.

Utiliza-se da seguinte expressão “parto” teórico para inferir que o pesquisador/a neste momento no meio de sua pesquisa e elaboração provavelmente não faz idéia como esse processo “sacode” certezas, provoca perplexidades ou confirma, abala ou restaura fundamentos teórico-metodológicos.

Diante disso, pode-se pensar que ocorreram e ocorrem mudanças neste cenário, o que vale pensar que a pesquisa em educação possui suas interfaces e que “Os temas ampliam-se e diversificam-se. Os estudos que na década de 60-70 se centravam nas análises das variáveis de contexto e no seu impacto sobre o produto, nos anos 80 vão sendo substituídos pelos que investigam, sobretudo o processo”. (ANDRÉ, 2001, p. 53).

A pesquisa na área da educação superior possui seus diferentes enfoques e interesses. A concepção do conceito “permanência” encontra-se em construção e os estudos apontam que as políticas nesta área são frágeis e ideológicas. Desta forma, cabe ao pesquisador realizar novos objetos, recortes e caminhos metodológicos na produção do conhecimento a serem problematizadas.

Neste contexto, o acesso à base de dados no qual as pesquisas se encontram difundidas no cenário nacional e internacional são ganhos para os pesquisadores que podem se utilizar de uma fonte de dados segura.

Cabe observar a importância deste estudo “balanço de produção” sobre pesquisas que tratam da temática permanência na educação superior e o compartilhamento de objetivos e resultados de pesquisa. Dessa forma, percebeu-se maior proximidade com a categoria de investigação do pesquisador aliada a discussões teórico-metodológica.

Podemos inferir que as pesquisas de mestrado evidenciaram para uma problemática ainda maior no que corresponde às demandas pela permanência estudantil,

primeiro com a questão epistemológica da palavra permanência caracteriza nas políticas sociais com ações que se relacionam a assistência estudantil através de bolsas e auxílios, penalizando e diferenciando os acadêmicos atendidos pela ação.

Entre outros aspectos vimos em outra pesquisa que os programas de permanência tem se caracterizado como políticas públicas que tem favorecido a permanência para os acadêmicos atendidos.

Nas teses de doutorado a questão da inclusão e da permanência assume seus sentidos. O termo inclusão nas políticas mostrou o quanto políticas de educação superior vêm sendo estabelecidas por meio de ações articuladas e coerentes, mas que segue a lógica da globalização e do neoliberalismo em um país capitalista. A assistência estudantil desempenhou um papel fundamental na permanência dos estudantes das camadas populares na educação superior pública.

Nos artigos analisados sobre a assistência estudantil é defendida como direito social e como mecanismo de redução das desigualdades sociais e apresenta possibilidades de tornar a educação superior brasileiro mais equânime.

A educação é entendida como bem público imprescindível e insubstituível, direito de todos e dever do Estado de modo a examinar os limites e impactos da inclusão na educação superior de grupos tradicionalmente excluídos, em razão das escassas possibilidades de escolha de cursos pelo de alto valor social e econômico, assim como as condições de permanência e de conclusão com qualidade.

Sobre o acesso e a permanência na universidade, mostra-se que é desigual entre os estudantes causada por fatores como a falta de oportunidades educacionais, sociais e econômicas dos estudantes e que esta desigualdade tem relação com a classe, gênero e etnia.

No contexto de expansão, a política de assistência estudantil ganha centralidade como mecanismo que promove condições de permanência aos estudantes de baixa renda na universidade.

Os autores afirmam que as políticas de expansão da educação superior, configuram-se por meio de movimentos assíncronicos, caracterizando esse nível de ensino no país como amplo e heterogêneo, permeado por práticas de natureza pública e privado, esse processo expansionista foi deliberadamente conduzido pelas políticas

oficiais de caráter predominantemente privado, como a criação de novas IES, a criação de novos cursos e formatos organizativos, reestruturação das IES, entre outras.

Em síntese, a educação superior no Brasil resultado deste processo foi uma grande elitização do perfil dos alunos. Tem se caracterizado pela precarização e privatização da agenda científica, negligenciando o papel social da educação superior como espaço de investigação, discussão e difusão de projetos e modelos de organização da vida social, tendo por norte a garantia dos direitos sociais. Dourado (2002).

Na próxima seção, será apresentado o capítulo dois analisando o papel do Estado Moderno nas políticas de educação superior.

2 O ESTADO MODERNO E AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR EM DEBATE

Mais do que em seu desenvolvimento histórico, o Estado é estudado em si mesmo, em suas estruturas, funções, elementos constitutivos, mecanismos, órgãos etc., como um sistema complexo considerado em si mesmo e nas relações com os demais sistemas contíguos. (BOBBIO, 1987, p. 55).

Este capítulo tem como objetivo analisar o papel do Estado moderno na implementação de políticas sociais para educação superior, apontando a relação Estado e sociedade civil em sua concepção teórica e histórica. Posteriormente, relacionar a gênese das políticas neoliberais na educação superior partir dos anos 1990 por meio das políticas no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002); em seguida nos aprofundamos nas políticas neodesenvolvimentistas no governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff no 1º mandato (2011-2014). Esta reflexão foi necessária para entender que as ações do Estado determinam a condição para o acesso e permanência na educação superior.

2.1 ESTADO, SOCIEDADE E A POLÍTICA SOCIAL: FUNDAMENTOS E HISTÓRIA

A princípio, a instituição fundamental das sociedades civilizadas, antigas ou modernas, é o Estado. Nele se localiza o cerne, tanto das duas principais instituições políticas territoriais da antiguidade – a cidade-estado e o império – como nos modernos estados-nação. Na medida em que o Estado é a principal instituição de qualquer sociedade nacional, possuindo, portanto, grande abrangência, ele compartilha as duas formas que as instituições assumem: a de sistema valorativo e normativo e a de sistema social organizado formalmente. (PEREIRA, 2008).

Assim também, desde a antiguidade existiam preocupações e estudos referentes ao Estado, governo e suas relações com a sociedade civil. Na Grécia (Atenas) com o filósofo Aristóteles (384-322 a.C.) já evidenciava a presença de grupos (classes sociais),

isto é, havia a divisão entre ricos e pobres no campo econômico permeado pela busca do material no qual passa a existir os interesses de classes. Nessa época, a ideia de sociedade era no sentido privado, no qual o povo desenvolveria suas atividades econômicas, sendo gerada a propriedade privada e construção da família.

As doutrinas políticas surgidas entre os séculos XVII e XVIII com Thomas Hobbes (1588-1679), John Locke (1632-1704) e Jean Jacques Rousseau (1712-1778), considerados como os contratualistas, que defendiam a ideia do jusnaturalismo, que é o direito natural na qual o Estado legitima e respeita os direitos inatos dos indivíduos.

Para sua efetivação seria preciso estabelecer um contrato social entre os homens, neste contrato deveria constar normas referentes à convivência social, sendo o homem neste pacto considerado um ser natural, racional e individualizado agindo por meio de suas paixões, para isso seriam considerados dois elementos fundamentais pelos contratualistas: primeiro o estado de natureza, no qual seríamos homens livres e iguais, exercendo seus direitos individuais, e o segundo firmado através do contrato seria o estado da sociedade civil em que viveríamos segundo normas e autoridades constituídas.

Deste modo, o contrato social é uma espécie de pacto entre os homens para estabelecer tais normas e autoridades às quais se submeterão consensualmente, meio pelo qual ocorreria a passagem de um estado para o outro. “O Estado seria o produto do contrato social, ou seja, da conjunção de vontades individuais”. (MONTAÑO, 2011).

Após esse período a sociedade burguesa-moderna surge a partir do desenvolvimento que marcaram a sociedade feudal, ou seja, com uma nova forma de organização de Estado e sociedade. Sobre este aspecto Saviani (2014, p. 23) aponta,

Nessas novas condições, a estrutura da sociedade deixou de fundar-se em laços naturais, passando a basear-se em laços propriamente sociais, isto é, produzidos pelos próprios homens. Em consequência, a organização social passou a reger-se pelo direito positivo (sociedade contratual) e não mais pelo direito ou consuetudinário¹⁴.

¹⁴ Conjunto de regras que se estabeleceram pelo costume ou pela tradição. Disponível em: <http://ambito-juridico.com.br/site/?n_link=enciclopedia_detalhes&id=8403>. Acesso em: 17 nov. 2016.

Nesse sentido a escola e a universidade assumem um novo papel, pois para que se adquira o domínio de uma cultura intelectual. Nesse contexto, sabe-se que cada universidade pública estadual, municipal e federal e do setor privado, integram programas do governo federal elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) e que na tentativa de colocar em execução os planos, metas e programas, não contemplam os reais direitos e assim priorizam áreas em detrimento de outras, seguindo as recomendações de organismos internacionais. Portanto:

[...] todas as universidades e instituições de Ensino Superior, mesmo que inseridas em países com economias distintas e mesmo sendo portadoras de histórias e “identidades” bastante diferenciadas, foram afetadas, de forma mais ou menos intensa, nas últimas décadas, pelas novas demandas da economia global, pelos novos papéis atribuídos ao Estado, e pelas “recomendações” embutidas em relatórios, documentos e empréstimos financeiros de organismos multilaterais a serviços dos Estados centrais. (MANCEBO; BITTAR; CHAVES, 2012, p. 14).

Ao lado do FMI desde 1944, o Banco Mundial¹⁵ (BM) exerceu e exerce enorme influência sobre as políticas públicas dos países em desenvolvimento, entre os quais o Brasil. As necessidades do ajuste econômico e fiscal dos países em desenvolvimento, as premissas da análise econômica do tipo custo/benefício norteiam as principais diretrizes do Banco para a reforma dos sistemas de educação superior nesses países: priorizam-se os sinais do mercado e o saber como bem privado. Cada uma dessas “orientações” supõe explícitas ou implícitas concepções teórico-políticas em torno da educação superior e de suas relações com o Estado e a sociedade civil. (SGUISSARDI, 2000).

Segundo Bobbio (1987) na linguagem política de hoje, a expressão sociedade civil é geralmente empregada como um dos termos da grande dicotomia sociedade civil e Estado, o que quer dizer que não se pode determinar seu significado e delimitar sua extensão senão redefinindo simultaneamente o termo "Estado" e delimitando a sua extensão. Negativamente, por "sociedade civil" entende-se a esfera das relações sociais não reguladas pelo Estado, entendido restritivamente e quase sempre também

¹⁵ O BM e seu “irmão gêmeo” FMI nasceram na Conferência de Bretton Woods, em 1944, e, como organismos especializados da ONU (Art. 63 da Carta da ONU), em 1947. Visavam à cooperação econômica em suas versões monetária e financeira. Tecnicamente, organizações mundiais de caráter intergovernamental para obtenção de finalidades concretas de caráter econômico. (SGUISSARDI, 2000, p. 01-2).

polemicamente como o conjunto dos aparatos que num sistema social organizado exercem o poder coativo.

Gramsci (1980) entende a sociedade civil e a sociedade política como distinções analíticas do conceito de Estado. Para ele, o momento unificador dessas duas esferas – sociedade política e sociedade civil - está presente na forma como o grupo social realiza sua dominação.

Rodríguez (2010, p. 10) aponta que “Na noção geral de Estado entram elementos que dever ser referidos à sociedade civil (se poderia indicar ao respeito que Estado = sociedade política + sociedade civil, vale dizer, hegemonia revestida de coerção).”.

No Quadro 5 apresentamos as principais características da sociedade civil entendida por estes teóricos e a concepção adotada nesta pesquisa é a concepção marxista, pois,

[...] nesta linha metodológica, os procedimentos estão sendo construídos na relação que se estabelece com objeto e, neste sentido, o “método de investigação” é caótico e desordenado, marcado por idas e vindas, decisões e negações, clareza e confusão, e, principalmente, porque são únicos para cada investigação. (KUENZER, 2001, p. 62).

Ou seja, tem um enfoque teórico, metodológico e analítico para compreender a dinâmica e as grandes transformações da história e das sociedades humanas, e na ampliação ou construção de novos conhecimentos sobre determinada questão.

Quadro 6 – Concepção de sociedade civil: Jusnaturalistas, Marx, Hegel e Gramsci

SOCIEDADE CIVIL	
Jusnaturalistas (Rosseau, Locke e Hobbes)	Sociedade civil (<i>societas civilis</i>) contrapõe-se a "sociedade natural" (<i>societas naturalis</i>), sendo sinônimo de "sociedade política" (em correspondência, respectivamente, com a derivação de "civitas" e de "pólis") e, portanto, de "Estado". [...] enquanto para Hobbes (e igualmente para Locke) a Sociedade civil é a sociedade política e ao mesmo tempo a sociedade civilizada (civilizada na medida em que é política). Sociedade civil de Rousseau é a sociedade civilizada, mas não necessariamente ainda a sociedade política, que surgirá do contrato social e será uma recuperação do estado de natureza e uma superação da sociedade civil. A Sociedade civil de Rousseau é do ponto de vista hobbesiano, uma sociedade natural. (p. 1206).
Hegel	A Sociedade civil coloca-se entre a forma primitiva e a forma definitiva do espírito objetivo e representa, para Hegel, o momento no qual a unidade familiar, através do surgimento de relações econômicas antagônicas, produzidas pela urgência que o homem tem em satisfazer as próprias necessidades mediante o trabalho, se dissolve nas classes sociais (sistema das necessidades). É então que a luta de classes acha uma primeira mediação na solução pacífica dos conflitos através da instauração da lei e da sua aplicação (administração da justiça). (p. 1208).
Marx	Marx que se deu a passagem do significado de Sociedade civil, nas várias acepções até aqui mostradas, ao significado de "sociedade burguesa". O processo de formação da Sociedade civil-burguesa é, de fato, contraposto ao da sociedade feudal: "A emancipação política foi, ao mesmo tempo, a emancipação da sociedade burguesa da política e da aparência de um conteúdo universal. A sociedade feudal dissolveu-se no seu elemento fundamental, o homem; mas o homem que constituía o seu fundamento, o <i>homem egoístico</i> . Este homem, membro da sociedade burguesa, é agora a base, o pressuposto do Estado político. Ele é reconhecido como tal pelo Estado nos direitos do homem". (p. 1209).
Gramsci	Na contraposição Sociedade civil-Estado, entende-se por Sociedade civil a esfera das relações entre indivíduos, entre grupos, entre classes sociais, que se desenvolvem a margem das relações de poder que caracterizam as instituições estatais. Em outras palavras, Sociedade civil é representada como o terreno dos conflitos econômicos, ideológicos, sociais e religiosos que o Estado tem a seu cargo resolver, intervindo como mediador ou suprimindo-os; como a base da qual partem as solicitações às quais o sistema político está chamado a responder; como o campo das várias formas de mobilização, de associação e de organização das forças sociais que impelem à conquista do poder político. (p. 1210).

Fonte: Quadro elaborado pelo autor a partir das definições encontradas no Dicionário de Política vol. 1 (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998).

No Quadro 6 evidencia diferenças e semelhanças quanto a concepção de sociedade civil e Estado. Nesse entendimento, há duas definições a serem consideradas neste contexto a de sociedade civil e sociedade política.

Para os jusnaturalistas a sociedade civil opõe-se a sociedade natural sendo o mesmo sinônimo de sociedade civilizada, pois para chegar a ser sociedade política é preciso estabelecer um contrato social. Rosseau (1997) defende a ideia da volta à natureza, a excelência natural do homem, a necessidade do contrato social é para garantir os direitos da coletividade. “[...] o Estado, no tocante a seus membros, é senhor de todos os seus bens, pelo contrato social, que, no Estado, serve de base a todos os

direitos; mas não o é, no que concerne às outras autoridades, senão pelo direito de primeiro ocupante, recebido dos particulares.” (ROSSEAU, 1997, p. 12). Deste modo, os cidadãos são considerados todos iguais perante o contrato e ninguém tem o direito de exigir do outro aquilo que ele não faz.

Com a constituição do Estado, segundo os contratualistas o Estado passa a ser a garantia da paz e da segurança e de fazer boas leis, para reverter à guerra de um contra o outro. Portanto marca a passagem do estado de natureza para a constituição da sociedade civil ou política assim transfere ao soberano (homem ou assembleia) o direito natural de cada um sobre tudo, assim impõe a obrigatoriedade de obedecer às ordens do soberano.

Em Hegel a sociedade civil é o meio pelo qual o homem tem para satisfazer suas necessidades mediante o trabalho, sendo também o meio de desenvolvimento de suas relações sociais, econômicas e antagônicas por meio da luta de classes. A visão escrita por Marx, é que a sociedade civil é simplesmente a sociedade burguesa, e o homem é reconhecido como parte desta sociedade e do Estado político, devendo ser reconhecidos seus direitos.

Marx e Engels (2010, p. 135) relacionam a sociedade civil e o Estado:

[...] a sociedade civil o lugar onde se formam as classes sociais e se revelam seus antagonismos, e o Estado é o aparelho ou conjunto de aparelhos dos quais o determinam é o aparelho repressivo (o uso da força monopolizadora), cuja função principal é, pelo menos em geral e feitas algumas exceções, de impedir que o antagonismo degenerem em luta perpétua (o que seria uma volta pura e simples ao estado da natureza), não tanto mediando os interesses das classes opostas, mas reforçando e contribuindo para manter o domínio da classe dominante sobre a classe dominada.

Gramsci (1980) entende a sociedade civil com uma esfera de relações entre indivíduos, grupos e classes sociais, que se desenvolvem à margem das relações de poder que caracterizam as instituições estatais. O Estado nesse contexto passa a ser o mediador na resolução de conflitos sociais, econômicos e políticos.

No Quadro 7 apresentamos três concepções de Estado, porém nesta pesquisa será adotada a concepção de Estado Moderno.

Quadro 7 – Concepção de Estado contemporâneo, Estado do bem estar social e Estado Moderno

ESTADO	CONCEPÇÃO
Estado contemporâneo – (Estado de direito e Estado social)	É possível distinguir quatro funções fundamentais entre as desempenhadas pelo Estado contemporâneo: a) criação das condições materiais genéricas da produção (infraestrutura); b) determinação e salvaguarda do sistema geral das leis que compreendem as relações dos sujeitos jurídicos na sociedade capitalista; c) regulamentação dos conflitos entre trabalho assalariado e capital; d) segurança e expansão do capital nacional total no mercado capitalista mundial. (E. Altwater, 1979). (p. 404).
Estado do bem estar	O Estado do bem-estar (<i>Welfare state</i>), ou Estado assistencial, pode ser definido, à primeira análise, como Estado que garante "tipos mínimos de renda, alimentação, saúde, habitação, educação, assegurados a todo o cidadão, não como caridade, mas como direito político". (H. L. Wilensky, 1975). (p. 416).
Estado moderno	O Estado moderno significava precisamente a negação de tudo isto: a instauração de um nível diferente da vida social, a delimitação de uma esfera rigidamente separada de relações sociais, gerenciada exclusivamente de uma forma política, no sentido não equívoco visto acima. Estado moderno, caracterizada pela unidade territorial e pela emergência de uma instância de poder tendencialmente hegemônico na figura do príncipe e também pela presença de uma valiosa organização das forças sociais tradicionais, em dois planos, estreitamente afins, o da decisão e o da administração. (p. 429).

Fonte: Quadro elaborado pelo autor a partir das definições encontradas no Dicionário de Política vol. 1 (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998).

No Quadro 7 sintetizou-se três conceitos com relação a categoria Estado. Nesse entendimento, é importante considerar o caráter histórico do Estado e a sociedade civil. “Desde a sua pré-história, o Estado se apresenta precisamente como a rede conectiva do conjunto de tais relações, unificadas no momento político da gestão do poder.” (BOBBIO, 1998, p. 427).

Seguindo as definições expostas no Quadro 7, o Estado contemporâneo possui funções fundamentais que se dividem em criação de infraestrutura, elaboração de leis, a regulamentação entre os conflitos entre o capital e trabalho e a expansão do capital nacional no contexto do mercado mundial.

O Estado do bem estar social ou Estado da providência entre suas características está à garantia dos mínimos sociais no que diz respeito renda, alimentação, saúde, habitação, educação, assegurados a todo o cidadão, não como caridade, mas como direito político. Segundo Bobbio (1998), o Estado assistencial traz como resultado a "estatalização da sociedade". Trabalho, rendimento, chances de vida não são mais determinados pelo mercado, mas por mecanismos políticos que objetivam a prevenção dos conflitos, a estabilidade do sistema, o fortalecimento da legitimação do Estado.

Sobre o Estado moderno, Minto (2006, p. 25) aponta que “o Estado é uma instituição que nasce como produto das relações de classes, cujas bases são as relações de produção, fazendo com que o desenvolvimento da civilização, a partir de então, se opere numa constante contradição”.

Segundo Marx (2010, p. 74) “o Estado é a forma em que os indivíduos de uma classe dominante fazem prevalecer seus interesses comuns e em que se resume toda a sociedade civil de uma época”. Assim, Minto corrobora (2006, p. 37) “Estado moderno surge, então, como “estrutura totalizadora de comando político do capital” e constitui a única estrutura corretiva compatível com os parâmetros estruturais do capital como modo de controle sociometabólico”. Nesse sentido, o Estado contribui para atender aos interesses do capital.

Lênin (1870-1924) corrobora afirmando que o Estado atende ao interesse da classe dominante e representa os interesses de uma classe específica, mas é dever do Estado oferecer determinadas medidas para melhorar as condições de subsistências para sua população sendo para fins coletivos e individuais.

Para Gramsci (2000, p. 331) “Estado é todo o complexo de atividades práticas e teóricas com as quais a classe dirigente justifica e mantém não só o seu domínio, mas consegue obter o consentimento ativo dos governados”. Logo, a sociedade civil torna-se mediadora dessa rede de organizações e a capacidade de dirigir e organizar torna-se o elemento central para dominação de classe. Assim cabe organizar-se como sociedade política na conquista dos direitos sociais.

Há uma relação que os autores apontam entre Estado e sociedade civil que pode ser expressa no campo da sociedade de massas, na medida em que a sociedade civil e a sociedade política se organizam rompem com a lógica que exista uma possível distinção, mas que de fato caminham para a ideia de uma teoria revolucionária, se assim é que podemos apontar.

Deste modo, a concepção de Estado na tradição marxista opera “como instrumento de organização do consenso, político que reproduz em todos os níveis as contradições sociais” (NETTO, 2006, p. 65-66).

Segundo Montaña (2011) particularmente, em relação ao Estado pode-se dizer que não há, portanto, na tradição marxista uma teoria do Estado, mas determinações

diversas sobre o Estado em contextos variados. Marx (2010) define a sociedade civil, enquanto sociedade burguesa, como esfera da produção e da reprodução da vida material. Nesse aspecto o Estado seria um produto da sociedade civil, expressando suas contradições.

Nesse contexto,

O Estado é a instância que diz representar o interesse universal, mas representa o de uma classe. Ele cumpre a universalidade reproduzindo o interesse da classe dominante. Assim, o Estado tem a aparência da universalidade, mas a sua realidade efetiva é particular, na medida em que ele garante a organização das condições gerais de um sistema social (ou organização da produção) no qual e pelo qual a burguesia existe como classe dominante. (MONTAÑO, 2011, p. 36-37).

É por meio do Estado que os indivíduos da classe trabalhadora fazem valer seus interesses comuns e na qual se resume toda a sociedade civil de uma época e que todas as instituições comuns passam, pela mediação do Estado e recebem uma forma política. A partir disso, a ilusão de que a lei repousa na vontade, e, mais ainda, em uma vontade livre, destacada da sua base concreta. Da mesma maneira, o direito por sua vez reduz-se à lei. (MARX, 2002).

Na sociedade capitalista a classe dominante que é representada por uma pequena parcela da população, segundo Marx (2010) é uma classe que defende seus interesses em que o Estado faz a mediação e conseqüentemente deveria representar os cidadãos em sua totalidade.

Portanto, “A história de todas as sociedades que existiram até hoje é a história de lutas de classes” (MARX; ENGELS, 2010, p. 45). A burguesia foi revolucionária, produzindo forças produtivas mais poderosas e colossais do que todas as gerações passadas em conjunto.

No entanto, o grau de desenvolvimento das forças produtivas, a fase expansionista ou recessiva do capital, a existência ou não de crise, a correlação de forças sociais, o grau de consciência de classe, de organização dos trabalhadores (em sindicatos, em partidos), a articulação/desarticulação dos variados grupos de interesse, tudo isso tende a particularizar os momentos diversos no processo de luta de classes. (MONTAÑO, 2011, p. 113).

Portanto, Marx e Engels (2010) ressaltam na obra Manifesto do Partido Comunista¹⁶ que a sociedade civil é lugar que se formam as classes sociais e onde se revelam seus antagonismos, e o Estado é o aparelho cuja função principal é mediar os interesses das classes, mas reforçar e manter o domínio de uma classe dominante sobre a dominada.

Diante do exposto, todos estes exemplos históricos “conformam organizações políticas, porém, sustentadas no tipo de organização da propriedade, da produção e da distribuição da riqueza. *A história dos modos de organização política é a história dos modos de produção [...]*”. (MONTAÑO, 2011, p. 142, grifo do autor).

Dessa forma, a sociedade política tem um papel fundamental no processo de conquistas e lutas por direitos sociais e na forma em que se organizam por este direito. Na organização histórica da sociedade civil e do Estado moderno nota-se uma ampla organização do Estado no oferecimento de serviços considerados direitos garantidos por lei, como a educação e não serviços de bens.

Nesse entendimento, a educação é parte do processo da formação humana e está relacionada direta e historicamente com a sociedade burguesa seja ela determinante ou determinada por uma classe dirigente. “[...] A história de nossa sociedade é marcada pelo elitismo e pela exclusão, com implicações semelhantes em nossa educação e conseqüentemente no ensino superior [...]” (MELO et al, 2009, p. 10).

Nesse sentido, os dispositivos legais constitucionais a partir da Constituição de 1988 entre eles destacam-se os direitos sociais no artigo 6º, são direitos e garantias de gênese histórica e socialmente conquistados e não naturais como defendiam os jusnaturalistas. Segundo Rocha (2008, p. 131):

A intensificação da participação social, entendida como a participação da sociedade em espaços públicos de interlocução com o Estado, reflete a configuração de um tecido social que foi se tornando mais denso e diversificado desde meados dos anos 70, período de surgimento dos novos movimentos sociais. A Constituição Federal de 1988, por sua vez, coroou esse processo atribuindo relevância à participação da sociedade na vida do Estado, ao instituir vários dispositivos nas esferas públicas de âmbitos federal e local.

¹⁶ Escrito por Karl Marx e Friedrich Engels em 1948.

No entanto, o principal desafio reside em investir na capacidade de o Estado em responder à quantidade expressiva de novas (e antigas) demandas que adentram a burocracia estatal, transformando as resoluções dos conselhos, as deliberações das conferências, as sugestões, as críticas, e as moções oriundas dos fóruns e das consultas realizadas em medidas e políticas públicas concretas que melhoram a qualidade de vida da população e acesso a educação pública gratuita.

Dagnino (2004) aponta que a participação social ganhou uma ressignificação, ou seja, com a emergência da participação solidária, uma noção de participação que se relaciona com a prática do trabalho voluntário e com a idéia de responsabilidade social de indivíduos, empresas e ONGs. O princípio básico aqui parece ser a adoção de uma perspectiva privatista e individualista, capaz de substituir e redefinir o significado coletivo da participação social.

Essa visão, bastante limitada sobre a formulação da política pública, implica reconhecer apenas a burocracia estatal como protagonista de todo o processo de construção e execução. Ocorre que a Constituição de 1988 e outras leis infraconstitucionais¹⁷ que a sucederam atribuem a outros atores sociais uma participação significativa em toda elaboração e monitoramento dessas ações e atividades, como por exemplo, a sociedade civil. (SANTOS, 2008).

Segundo Cademartori (2006) o fato é que no século XX ocorre a ampliação dos direitos fundamentais por meio da incorporação, por parte das constituições, dos direitos sociais ao mesmo tempo em que permanecem os já tradicionais direitos de liberdade. Tal incorporação faz com que surja ao lado do Estado de direito liberal, o Estado de direito social, de acordo com a proteção ou não de tais direitos.

No Estado de direito “os direitos fundamentais são a garantia de uma sociedade burguesa separada do Estado, os direitos sociais, pelo contrário, representam a via por onde a sociedade entra no Estado, modificando-lhe a estrutura formal.” (BOBBIO, 1998, p. 401).

¹⁷ É a norma, preceito, regramento, regulamento e lei que estão hierarquicamente abaixo da Constituição Federal. A Constituição Federal é considerada a Lei Maior do Estado, e as demais normas jurídicas são consideradas infraconstitucionais, pois são inferiores às regras previstas na Constituição. Artigos. 102 e 103 da Constituição Federal de 1988. Disponível em: <<http://www.direitonet.com.br/dicionario/exibir/931/Infraconstitucional>>. Acesso em: 09 nov. 2016.

Segundo o artigo nº 205 da Constituição Federal de 1988, à educação é caracterizada como direito de todos e dever do Estado e da família sendo incentivada e promovida por meio da sociedade, ou seja, são aspectos amplos envolvendo família, Estado e sociedade. Logo, no artigo nº 211 responsabiliza (União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios) por organizar seus sistemas de ensino no que diz respeito à oferta e ao seu financiamento. Igualmente fica demonstrada a grande parcela de contribuição e responsabilidade de cada ente da Federação e do Estado para a garantia e efetivação desse direito.

Outros documentos jurídicos que também contêm elementos a respeito do direito à educação são: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Assim o direito à educação é reconhecido nacionalmente e internacionalmente.

Segundo as diretrizes dos Direitos Humanos (BRASIL, 2013, p. 34) “A educação se revela como um elemento essencial para a formação do cidadão enquanto sujeito de direitos. Isto é, aquela pessoa que se sente responsável pelo projeto de sociedade à qual pertence”.

No Brasil, a discussão sobre a Educação em Direitos Humanos se fortaleceu nos fins da década de 1980 por meio dos processos de redemocratização do país e das experiências pioneiras que surgiram entre os profissionais liberais, universidades e organizações populares na luta por esses direitos. [...] A Década da ONU para EDH teve início em janeiro de 1995, e em julho de 2003 o Estado brasileiro tornou oficial a Educação em Direitos Humanos como política pública com a constituição do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH). Esse Comitê reúne especialistas da área e teve como primeira missão elaborar o PNEDH, objetivando estimular o debate sobre os direitos humanos e a formação para a cidadania no Brasil. (IDEM, 2013, 30-32).

A discussão em torno do entendimento da palavra educação ganhou contornos bem diferentes nos diferentes espaços sociais da sociedade tanto no caso brasileiro como no contexto mundial. Na contemporaneidade, representa um campo de lutas e conquistas sociais, pois a principal característica do ensino no Brasil foi marcada pela permanência do elitismo e seletividade principalmente no que se refere ao campo da educação superior.

Segundo Severino (2000), a educação, como processo pedagógico sistematizado de intervenção na dinâmica da vida social, é considerada hoje objeto priorizado de estudos científicos com vistas à definição de políticas estratégicas para o desenvolvimento integral das sociedades. Ela é entendida como mediação básica da vida social de todas as comunidades humanas.

Com efeito, a educação se configura como direito social, contudo “[...] o objetivo dos direitos sociais é corrigir desigualdades próprias das sociedades de classe, aproximando grupos ou categorias marginalizadas.” (DUARTE, 2007, p. 698).

Diante disso, há decretos, leis e textos constitucionais que normatizam, orientam e regulamentam este direito, estabelecendo suas diretrizes entendida neste contexto segundo Cury (2002, p. 193):

Diretrizes são linhas gerais que, assumidas como dimensões normativas, tornam-se reguladoras de um caminho consensual, conquanto não fechado a que historicamente possa vir a ter um outro percurso alternativo, para se atingir uma finalidade maior. Nascidas do dissenso, unificadas pelo diálogo, elas não são uniformes, não são toda a verdade, podem ser traduzidas em diferentes programas de ensino e, como toda e qualquer realidade, não são uma forma acabada de ser.

Consequentemente, assume uma dimensão normativa, um caminho proposto, um rumo ou uma direção, no sentido de dar um norte consensual para se atingir uma finalidade maior, cuja universalidade dessas diretrizes se expressa na implementação de políticas educacionais.

Dessa forma, podemos pensar que as políticas educacionais começam a ganhar força no Brasil a partir de dois importantes movimentos: O Manifesto dos Pioneiros e a aprovação da LDB. A Constituição Federal (1988) conhecida como a “Constituição Cidadã” consolidou segundo Santos (2011) várias conquistas de direitos e anuncia mecanismos democratizadores e descentralizadores das políticas sociais, os quais ampliam os direitos de cidadania na direção do fortalecimento da responsabilidade social do Estado. O segundo movimento a partir da década de 1990 foi a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) muito discutida e debatida. Ao que podemos chamar de dois projetos nacionais de educação, mas que ao longo dos anos ambas sofreram barreiras no campo de sua materialização de políticas de

Estado seja por via de financiamento ou pela ausência de um sistema nacional de educação do Brasil.

“Segundo Saviani (2014, p. 04) “Sistema” é a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos de modo que forme um conjunto coerente e operante”. Assim o sistema surge como forma de superação dos problemas que existem e se não contribuir se torna ineficaz e inoperante, por isso que Saviani (2014) afirma que o sistema deve ser operante, ou seja, no seu conjunto deve ser organizado e ter método.

Lima (2012) afirma que as articulações em torno do movimento educacional mundial consistem em adequá-lo à reestruturação do modo de produção capitalista. Conclui em sua análise que na década de 1990 tentaram solucionar os problemas cumulativos de décadas anteriores, como as vagas reprimidas, a inadequação do fluxo escolar e os altos índices de reprovação, discrepância no financiamento da Educação Básica e da Educação Superior.

A educação nesse cenário é entendida como subsidiária da política econômica, portanto, um problema da economia. Postulava-se, deste modo, uma política econômica como uma política não social, quando, em nosso entendimento, existe uma relação primordial entre política educacional, economia e o social; divorciá-las em patamares diferentes e opostos significa estabelecer um viés economicista às políticas sociais incluindo nestas a educação, a saúde, a segurança, a previdência e etc. (LIMA, 2012).

Segundo Melo et al (2009, p. 10):

A história da educação superior no Brasil não pode ser analisada sem considerar-se sua relação com o desenvolvimento sócio-histórico brasileiro. A história de nossa sociedade é marcada pelo elitismo e pela exclusão, com implicações semelhantes em nossa educação e conseqüentemente no ensino superior. Do período colonial, passando pelo Império até a Primeira República, os projetos e iniciativas no campo do ensino superior evidenciaram esses dois traços: um ensino voltado para as elites, para aqueles que podiam pagar e uma série de obstáculos e mecanismos que excluía a maior parte da população do acesso ao nível superior.

Com efeito, a universidade brasileira pensada para uma elite desde o período colonial, monárquico e na república atualmente, denota uma política de controle criada não para atender às necessidades fundamentais da realidade da qual a sociedade é parte,

mas um bem cultural oferecido a minorias, sem uma definição clara no sentido de que, por suas próprias funções, deveria se constituir em espaço de investigação científica e de produção de conhecimento.

Diante disso, as políticas materializadas na educação superior por meio de políticas de Estado representam na contemporaneidade a efetivação de ganhos e garantias de direito social. Assim, abordaremos alguns dos conceitos que se relacionam ao contexto das políticas sociais e assistenciais na educação superior, a exemplo da assistência ao estudante e o assistencialismo.

Segundo Behring e Boschetti (2011), a análise das políticas sociais sobre o enfoque dialético precisa considerar alguns elementos essenciais para explicar seu surgimento e desenvolvimento. O primeiro é a natureza do capitalismo, seu grau de desenvolvimento e as estratégias de acumulação prevalecentes. O segundo é o papel do Estado na regulamentação e a implementação das políticas sociais. “Cada dia surgem novos programas de assistência ao estudante, ao velho, ao índio, à criança, à mulher, ao deficiente, ao doente, ao prisioneiro, às cidades. Esses programas tornam-se cada vez mais detalhados [...]”. (FALEIROS, 2004, p. 09).

Percebe-se que as mudanças ocorridas a partir das últimas décadas com relação ao papel do Estado na elaboração e materialização de políticas sociais de assistência estudantil alteram a forma de acesso e, deixa de proporcionar condições para a permanência dos estudantes nesse nível de educação¹⁸.

De acordo com Vieira (2009, p. 142-143, grifo nosso) a:

[...] política social consiste em **estratégia governamental** e normalmente se exhibe em forma de relações jurídicas e políticas, não podendo ser compreendida por si mesma. Não se definindo a si, nem resultando apenas do desabrochar do espírito humano, a política social é uma maneira de expressar as relações sociais, cujas raízes se localizam no mundo da produção.

Deste modo, os objetivos e as estratégias de uma política cujo programa esteja em nível municipal, estadual e nacional expressam, portanto, decisões e prioridades em

¹⁸ Ver LDB 9.394 (1996) Título V dispõe sobre os níveis e das modalidades de Educação e Ensino. Art. 21. A educação escolar compõe-se de: I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II – educação superior.

detrimento de outras mais emergenciais. A definição da estratégia é uma escolha entre alternativas possíveis, o que significa que um mesmo objetivo pode ser atingido por diversas modalidades de ação. (ARRETCHE, 2001).

De acordo com Gomes; Oliveira (2012, p. 26-27) os estudos em políticas públicas e, particularmente, de políticas de educação superior, podem ser agrupados a partir do foco de pesquisa que privilegiam análises dos processos e suas estratégias, pois:

[...] trata-se de estudos que apontam que esse tipo de análise não reduz tais processos e estratégias apenas ao terreno institucional e as ações dos sujeitos nele envolvidos, mas procuram mapear as etapas e fases do processo de implementação, destacando muitas vezes que no contexto de formulação realizou-se a definição geral ou específica de como a implementação deveria ocorrer. [...]. Nesse sentido, o enfoque pode ser a instituição de educação superior por meio de um estudo de caso, duas ou mais instituições de educação superior para realizar a análise comparativa, ou então se destaca a apropriação e ressignificação de determinada política pelos membros da comunidade acadêmica (gestores, professores, estudantes e funcionários), [...] pode-se dizer que tais estudos são capazes de trazer, à superação, a recepção. Reação e resistência que a comunidade acadêmica, ou segmentos desta, constrói em relação à determinada política pública.

Em uma sociedade desigual, as políticas sociais terão necessariamente um componente de “focalização” e “universalização” se quiserem aproximar o ideal de direitos universais a algum nível mais elevado de realização. Pode-se compreender focalização neste estudo:

A focalização, [...] pode ser pensada tanto em termos de políticas redistributivas compensatórias (por exemplo, distribuição de bolsas, de bens e serviços para os mais pobres ou os muito pobres), como de políticas redistributivas estruturais (que envolveriam reformas em profundidade, como a reforma agrária e a reforma tributária, ou ainda uma política agressiva de democratização do acesso ao crédito e à educação de qualidade em todos os níveis, incluindo cursos preparatórios, afetando não apenas a pobreza, mas a iniquidade). [...] É frequentemente apontado o fato de que políticas universais economizam vários recursos na alocação do gasto social, em particular, os custos associados ao desenho minucioso, à implementação e ao monitoramento de políticas focalizadas, e posterior avaliação dos impactos, necessária para a correção incremental dos “vazamentos” ou “exclusões” indevidos. Políticas

universais economizariam outros custos menos tangíveis como o estigma. (KERSTENETZKY, 2006, p. 571- 572).

Neste sentido, embora a necessidade de políticas focalizadas para garantir o acesso de alguns grupos a condições dignas de vida seja aceitável dentro da sociedade de forma geral, é inquestionável que dependendo do modelo de Estado e sociedade a que estas estejam respondendo corramos o risco de que elas sirvam como paliativos para a desigualdade social e não como meio de produzir a conquista de direitos sociais coletivos, na direção de uma sociedade menos desigual. (ALMEIDA, 2011).

Às políticas de Estado e de governo, podem ser definidas segundo Oliveira (2011, p. 329, grifo nosso):

Considera-se que **políticas de governo** são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as **políticas de Estado** são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade.

Para Sguissardi (2014) as políticas de Estado são mais duradouras, principalmente porque seriam imunes aos interesses partidários ou particularistas e fruto do debate, supostamente democrático, quando da sua tradução em leis, programas de caráter universal. Nesse sentido Draibe (2001, p. 17) define política pública:

[...] uma política pública, entendida então como a que se desenvolve em esferas públicas da sociedade — e não no plano privado e interno das instituições ou organizações da sociedade. Políticas dessa natureza não se restringem, portanto, apenas às políticas estatais ou de governo, podendo abarcar, por exemplo, políticas de organizações privadas ou não-governamentais de quaisquer tipos, sempre e quando preservado o caráter público acima referido.

Assim, é possível identificar, em cada política ou programa, sua estratégia de implementação, constituída primordialmente por decisões acerca de características ou dimensões de processo, tais como a dimensão temporal; os atores estratégicos a serem

mobilizados, nos diferentes estágios, para apoiar a implementação do programa; os subprocessos e estágios pelos quais se desenvolverá a implementação da política. (DRAIBE, 2001). Diante do exposto as políticas de Estado e de governo estão presentes no contexto da universidade sendo identificadas como programa ou uma ação.

Sendo oportuno observar nos estudos de Nunes; Veloso (2015, p. 817) que “O esforço dos agentes envolvidos no campo da educação superior pública dando centralidade nas discussões dos elementos importantes para a permanência do estudante na universidade pública é pauta contemporânea e objeto de reflexão”.

Diante do exposto, a permanência e a assistência estudantil na Educação Superior, a bolsa permanência faz parte das ações da assistência estudantil e a relevância do tema envolvem as políticas que determinam tal ação na garantia de um direito básico: a educação superior.

De acordo com os estudos de Maciel (2014, p. 02-3, grifo nosso) explicita o conceito de permanência a ser investigado:

Entende-se, nesta investigação, no que toca à exposição dos dados, o acesso de estudantes como ingresso na UFMS e as políticas de acesso como as intenções institucionais em ampliar as condições de ingresso de estudantes na instituição. A **permanência** é compreendida como a manutenção dos estudantes na instituição, no tempo devido para integralização do currículo, observados os limites legais para tanto.

Nesse contexto, merece destaque as mudanças ocorridas com relação às políticas de educação superior nesse nível de ensino, ao que altera significativamente o papel do Estado na elaboração e materialização de políticas sociais de assistência estudantil.

Segundo Hofling (2001) as políticas sociais têm suas raízes nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais. As políticas sociais – e a educação – se situam no interior de um tipo particular de Estado. São formas de interferência do Estado, visando à manutenção das relações sociais de determinada formação social.

Certas políticas sociais, como a educação, a saúde e habitação, interferem diretamente na valorização da força de trabalho, e consomem mercadorias para sua

reprodução. “[...] A população-alvo das políticas sociais não são os indivíduos isolados, mas a força de trabalho para o capital, nas melhores condições possíveis de acordo com a correlação de forças sociais” (FALEIROS, 1995, p. 64-65), ou seja, para atender aos interesses do capital.

Segundo Behring e Boschetti (2011), o surgimento das políticas sociais foi gradual e diferenciado entre os países, dependendo dos movimentos de organização e pressão da classe trabalhadora, do grau de desenvolvimento das forças produtivas, e das correlações e composições que dão forma no âmbito do Estado.

Segundo Maciel (2011) a utilização da palavra inclusão tem sido bastante frequente nas políticas. Ao mesmo tempo, os sentidos refratados pelo conceito podem ter aceitação por parte das classes dominadas, uma vez que indicam a possibilidade de acesso aos direitos conquistados e assegurados na legislação referente às políticas públicas de Educação Superior.

Conseqüentemente, nos programas e ações governamentais, tais propostas e principalmente as que são voltadas para a educação superior elegem entre os objetivos no que cerne as políticas de assistência estudantil o uso da palavra inclusão como superação das desigualdades sociais. Nesse contexto, Maciel (2011, p. 15) explica:

Enquanto desenvolvimento de políticas de inclusão ameniza os efeitos de algumas fraturas sociais, mantém condições mínimas para que os grupos considerados excluídos permaneçam consumindo. Ou seja, o discurso de inclusão é ambíguo porque favorece certo apaziguamento social, “beneficiando” pessoas que necessitam de ações afirmativas e, ao mesmo tempo, também a manutenção no poder daqueles que possuem condições privilegiadas na estrutura de classes.

Todavia, para que as políticas sociais possam de fato contribuir para alcance real não somente postos nos objetivos ou no discurso precisam de um diagnóstico e investimento envolvendo até mesmo a participação ativa dos que irão recebê-la.

Hofling (2001) aponta que as políticas públicas podem ser entendidas como o “Estado em ação”, isto é, o Estado implantando um projeto de governo, por meio de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade.

As políticas sociais têm sua gênese e dinâmica determinadas pelas mudanças qualitativas ocorridas na organização da produção e nas relações de poder que

impulsionaram a redefinição das estratégias econômicas e político-sociais do Estado nas sociedades capitalistas no final do século passado. (NEVES, 1999).

“Os autores são unânimes em situar o final do século XIX como o período em que o Estado capitalista passa a assumir e a realizar ações sociais de forma mais ampla, planejada, sistematizada e com caráter de obrigatoriedade”. (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 64).

Deste modo, pode-se compreender que, as políticas públicas sociais originadas da grande parte das lutas organizadas pela demanda de direitos iguais e pela cidadania em prol da defesa por uma sociedade menos desigual estão ameaçadas, pois o avanço do modelo neoliberal deixa seus efeitos com a redução do papel do Estado capitalista, com efeito, as políticas sociais são cada vez mais formuladas com esforços emergenciais dirigidos a determinados setores ou grupos sociais. O discurso da inclusão presente nas políticas sociais legitima diretamente direito e garantias da classe trabalhadora.

Dessa forma segundo Dagnino (2004), os alvos dessas políticas não são vistos como cidadãos, com direitos a ter direitos, mas como seres humanos “carentes”, a serem atendidos pela caridade, pública ou privada.

A política social surge no capitalismo com as mobilizações operárias e a partir do século XIX com o surgimento desses movimentos populares, é que ela é compreendida como estratégia governamental. A começar pela função social, afirma-se que as políticas sociais têm por objetivo o atendimento redistributivo dos recursos sociais, por meio de serviços sociais e assistenciais, para um complemento salarial às populações carentes. (PIANA, 2003).

Segundo Neves (1999, p. 15):

Situar a educação como política social do Estado capitalista significa, antes de tudo, admitir a refuncionalização social dos sistemas educacionais em face das mudanças qualitativas ocorridas na fase monopolista do capitalismo, tanto em relação à organização da produção quanto em relação às estruturas jurídico-políticas e às relações sociais globais. Significa, ainda, admitir que os sistemas educacionais, no mundo capitalista contemporâneo, respondem de modo específico às necessidades de valorização do capital, ao mesmo tempo em que se consubstanciam numa demanda popular efetiva de acesso ao saber socialmente produzido.

Isto significa, na realidade, admitir que, de um modo geral, o ritmo e a direção do desenvolvimento das políticas educacionais, em determinada formação social concreta capitalista na atualidade, estão relacionados tanto com a consolidação dos níveis de participação popular alcançados – ou seja, com o alargamento dos mecanismos de controle social das decisões estatais, como também com o nível de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção. (NEVES, 1999).

Há diferentes projetos de sociedade que está em movimento na educação superior e as políticas para esse nível acabam sendo subsidiária de ações governamentais respondendo entre a valorização do capital e a demanda pelo acesso e permanência.

Assim, com destaque para o pensador e educador Gramsci, Monasta (2010) aponta que a educação é um campo no qual a teoria e a prática, a cultura e a política, inevitavelmente, se confundem; em que a pesquisa e a descoberta teórica se misturam com a ação social e política. Frequentemente, se faz uma distinção, quando não uma oposição, entre esses dois aspectos da educação e considera que a educação deve seguir paralelamente ao crescimento das crianças e de sua escolarização, desde o jardim de infância à universidade.

Enfim, segundo o pensamento de Gramsci (1982) na civilização moderna, todas as atividades práticas se tornaram tão complexas, e as ciências se mesclaram de tal modo à vida, que toda atividade prática tende a criar uma escola para os próprios dirigentes e especialistas e, conseqüentemente, tende a criar um grupo de intelectuais especialistas de nível mais elevado, que ensinam nestas escolas.

Neste sentido, Durham (1998) aponta que a política nacional para este tipo de ensino (educação superior) deve partir de uma visão realista da situação atual, em termos das características do sistema, dos problemas existentes e dos recursos públicos disponíveis para superá-los. Não se pode restringir à questão somente as Universidades federais, mas precisa contemplar o conjunto heterogêneo das instituições públicas e privadas sua inserção nos diversos contextos regionais, reconhecendo a necessidade de diversificação e flexibilidade decorrente da complexidade do sistema.

Por essa razão que as políticas de permanência devem ser vistas em uma perspectiva mais ampla, que não se encerra nas ações de assistência estudantil, mas

abarcam os aspectos de financiamento, infraestrutura adequada, mobilização, participação popular e reformulação dos objetivos propostos nas políticas.

A organização do Estado nesse sentido determina os objetivos das políticas públicas o que corrobora para a inclusão e/ou exclusão dos estudantes na vida acadêmica, o que deveria contribuir para aumento da distribuição de riqueza no país, superação das desigualdades sociais no que tange ao acesso e conclusão do curso, o que apenas reforça as exigências impostas pelo capital e por organismos internacionais.

Portanto, no Brasil, de acordo com Durham (1998) o debate sobre a educação superior, foi marcado frequentemente por conflitos ideológicos e interesses muito apaixonados. Tem-se tratado como se a nossa história fosse completamente original e se estivesse construído independentemente de transformações e evoluções que ultrapassa, de muito, as fronteiras nacionais. Quando essas tendências gerais são reconhecidas, é atribuída, frequentemente, a alguma conspiração internacional, cujo objetivo é destruir as conquistas que logramos assegurar e do que já foi alcançado.

Por certo, podemos pensar que conflitos ideológicos marcadamente no Brasil presente na relação Estado, educação e economia aconteceram por meio de diferentes períodos históricos marcando presença nesse território as ideias do liberalismo¹⁹, do neoliberalismo²⁰ e do Estado do Bem Estar Social (Welfare State). “Não se trata de supor que os dominantes se reúnam e decidem fazer uma ideologia, pois esta seria, então, uma pura maquinação diabólica dos poderosos. E, se assim fosse, seria muito fácil acabar com uma ideologia”. (CHAUÍ, 2001, p. 84).

Chauí (2001) descreve que a ideologia resulta da prática social, nascendo das atividades sociais humanas e que as diferentes classes sociais representam para si mesmas o seu modo de existência tal como é vivido por elas e essas ideias e representações diferem segundo as representações, ideias e experiências de que cada

¹⁹ Ver Chaves (2007) O liberalismo pode ser compreendido como uma filosofia política – ou, como preferem alguns, uma tendência na filosofia política. A filosofia liberal sustenta-se no princípio fundamental de que quando o indivíduo, ao se associar com outros indivíduos, passa a viver em sociedade, a liberdade torna-se o seu bem supremo. A função primordial do Estado é garantir a existência e a inviolabilidade do espaço privado de cada indivíduo que vive em sociedade.

²⁰ Ver Harvey (2014) O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas políticas-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser mais bem promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integralidade do dinheiro.

uma delas estabelece nas relações de produção. Conclui-se que a maneira que a classe dominante se representa é a forma que representará sua relação com os demais membros da sociedade no Estado.

Nesse sentido, segundo Medeiros (2001) aponta para outro tipo de modelo de Estado no início dos anos 1920, que as políticas surgidas no Brasil se constituíam em um esboço da formação do Welfare State brasileiro, cuja função era atuar como instrumento de controle dos movimentos de trabalhadores no país, ou seja, uma forma de limitar a capacidade de mobilização dos trabalhadores. Foi um período em que o Estado articulava mudanças institucionais na organização do mundo do trabalho com a promulgação do Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, Consolidação das Leis do Trabalho – CLT e venda da força de trabalho.

As circunstâncias do surgimento e desenvolvimento do Welfare State no país são diferentes das observadas nos países europeus e norte-americanos, não só pela posição diferenciada do Brasil na economia mundial, mas também por suas peculiaridades históricas.

No caso dos países industrializados da América do Norte e da Europa Ocidental, teorias como o Keynesianismo de John Maynard Keynes, adotado durante a crise capitalista de 1929, colocou o Estado como interventor na vida econômica. Isto deixa claro a sua industrialização como compensar por intermédio de políticas de cunho Keynesianismo, a mercantilização da força de trabalho segundo padrões industriais fordistas.

Welfare State tem como significado o “Estado do bem estar social”, que é entendido como a mobilização em larga escala do aparelho de Estado em uma sociedade capitalista a fim de executar medidas orientadas diretamente ao bem-estar de sua população, também é um mecanismo de regulação política da sociedade.

Dentre as características das políticas sociais deste período Medeiros (2001, p. 9, grifo nosso) destaca que:

As políticas sociais no período anterior à revolução de 1930 eram medidas **fragmentadas** e **emergencialistas**. Como exemplo, as questões da saúde pública eram tratadas pelas autoridades locais, não havendo por parte do governo central um programa de ação. A atuação do Estado restringia-se a situações emergenciais, como a

epidemias em centros urbanos. A **educação** era atendida por uma rede escolar muito reduzida, de caráter elitista e acadêmico, que visava preparar alunos para a formação superior. As reformas da época (escola nova) ocorriam por região de forma parcial, não faziam parte de uma política global de educação. A previdência era predominantemente privada.

Assim, como apontado, no Brasil, eram ações pontuais e mínimas, não havia um sistema de saúde e educação que contemplasse o trabalhador que não tinha o benefício da aposentadoria assegurado pelo Estado, ou seja, o papel do Estado mínimo para pobres.

Até meados do século XIX, o sistema de educação superior compreendia, no mundo todo, um número restrito de instituições, dedicadas exclusivamente ao ensino, que atendiam uma parcela muito pequena da população. Seu custo, por isso mesmo, em termos de percentagens dos orçamentos nacionais, muito reduzidos, restringindo-se ao pagamento de uns poucos professores e a manutenção dos edifícios e das bibliotecas. (DURHAM, 2002).

Durham (2002) ainda afirma sobre este período histórico que a educação superior cabia ao papel de formar uma pequena elite dirigente e uns poucos profissionais liberais, somaram-se, ao longo dos anos, muitos outros. Esta alteração afeta, basicamente, as universidades, as quais constituem uma parte central, embora não única do sistema de educação superior.

A partir de 1930, o modelo de Welfare State no Brasil assume um profundo caráter conservador, predominando um modelo ideal de sociedade harmônica. Até 1937, começavam a se delinear os traços autoritários que estariam presentes no decorrer do período que se estende até 1964, uma marca do Welfare State brasileiro de autoritarismo. Como exemplo, expresso sobre a estrutura corporativista da organização sindical, teve seu início em 1930.

Dessa forma, o Estado neste período assume uma postura ideal de sociedade, mas conservador, que se constituiu um modelo da força de trabalho assalariada, tornando-se importante para o processo de modernização do país. Este período foi interrompido com o golpe de Estado pelos militares em 1964 que se iniciou a era do autoritarismo.

Neste modelo o Welfare State dos governos militares segundo Medeiros (2001) perdeu o caráter populista que mantinha desde o período getulista e assumiu duas linhas definidas. A primeira era constituída de políticas assistencialistas que buscavam minorar os impactos das desigualdades crescentes provocadas pela aceleração do desenvolvimento capitalista (caráter compensatório). A segunda formulava políticas sociais visando contribuir com o processo de crescimento econômico (caráter produtivista). Nesse sentido foram elaboradas, por exemplo, as políticas de educação, que buscavam atender às demandas por trabalhadores qualificados e aumentar a produtividade da mão de obra semi-qualificada.

É importante destacar que é neste contexto histórico- político que foi sancionada a lei de Reforma Universitária, a Lei nº 5.540/1968, baseada nos interesses do regime estabelecido. Esta Reforma proposta e instaurada pelo regime militar brasileiro trouxe consigo uma série de medidas que mudaram muitos aspectos da universidade pública nacional (SOUZA; OTRANTO, 2012). Assim, convém destacar importantes acontecimentos deste período com relação à educação superior.

O marco iniciador dessa nova fase é o ano de 1968, quando entrou em vigor a Lei da Reforma Universitária (Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968), regulamentada pelo Decreto n. 464, de 11 de fevereiro de 1969.

Nesse contexto, Saviani (2008) descreve que foi um período de ampla mobilização popular pelas reformas de base, com as Ligas Camponesas no meio rural, lideradas por Francisco Julião, os sindicatos de operários nas cidades, as organizações dos estudantes secundaristas e universitários e os movimentos de cultura e educação popular. Em 1959 surge o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), ou seja, a primeira organização empresarial especificamente voltada para a ação política.

O regime militar controlando com mão de ferro, pelo exercício do poder político, o conjunto da sociedade brasileira ao longo de duas décadas, deixou um oneroso legado cujos efeitos continuam afetando a situação social do país nos dias de hoje. Faz sentido, pois, retomar a política educacional e as realizações da ditadura militar no Brasil, pondo em destaque aspectos que se fazem presentes, ainda hoje, na educação brasileira. (SAVIANI, 2008).

Souza (1981) aponta que consumado o golpe militar, o Instituto de Estudos Políticos e Sociais (IPES) um grupo de empresários se dedicou a organizar um simpósio

sobre a reforma da educação. Para orientar os debates do simpósio foi elaborado um “documento básico”, organizado em torno do vetor do desenvolvimento econômico, situando-se na linha dos novos estudos de economia da educação, que consideram os investimentos no ensino como destinados a assegurar o aumento da produtividade e da renda. À educação superior eram atribuídas as funções de formar a mão de obra especializada requerida pelas empresas e preparar os quadros dirigentes do país.

A referência a aspectos específicos, como a profissionalização do nível médio, a integração dos cursos superiores de formação tecnológica com as empresas e a precedência do Ministério do Planejamento sobre o da Educação na planificação educacional, são elementos que integrarão as reformas de ensino do governo militar.

Contudo, Saviani (2008) aponta que as realizações do IPES no campo da educação não se limitaram a esse simpósio. Outro evento de maior magnitude e mais ampla repercussão foi o Fórum “A educação que nos convém”. A iniciativa da organização do Fórum se pôs como uma resposta da entidade empresarial à crise educacional escancarada com a tomada das escolas superiores pelos estudantes, em junho de 1968.

O Fórum contemplou onze temas, sendo quatro abordando a educação de modo geral, seis tratando de “aspectos do ensino superior” e o último, definido como “conferência síntese”, versou sobre os “Fundamentos para uma política educacional brasileira” (IPES/GB, 1969). Percebe-se um sentido geral que perpassa o tratamento dos diferentes temas e que se encontra mais fortemente explicitado na conferência- síntese, especialmente no conjunto de sugestões apresentadas para o encaminhamento da política educacional do país. Este sentido geral se traduz pela ênfase nos elementos dispostos pela “teoria do capital humano”; na educação como formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista [...]. (SAVIANI, 2008, p. 296).

Deve-se observar que, por meio do Fórum “A educação que nos convém”, a entidade empresarial decidiu atuar como um grupo de pressão junto ao Estado, receando que a resposta do governo à crise da educação superior não correspondesse às suas expectativas.

Esse legado do regime militar consubstanciou-se na institucionalização da visão produtivista de educação. “Esta resistiu às críticas de que foi alvo nos anos de 1980 e

mantém-se como hegemônica, tendo orientado a elaboração da nova LDB, promulgada em 1996, e o Plano Nacional de Educação, aprovado em 2001”. (SAVIANI, 2008, p. 298).

Para Saviani (2008) essa continuidade foi ainda reforçada, a partir do início da década de 1990, pela situação internacional que trouxe à tona uma onda neoconservadora guiada pela primazia do mercado sob o comando do grande capital financeiro. Nessas condições, não é difícil entender os constantes apelos para um maior estreitamento dos vínculos entre educação e mercado, a valorização da iniciativa privada com a conseqüente ênfase na adoção de mecanismos empresariais na gestão do ensino, assim como as pressões sobre a pós-graduação guiadas pela exigência de produtividade.

No campo da educação superior, a política adotada em 1990 seguiu um modelo de mercado, produtivista e gerencialista. Para uma análise a respeito das políticas educacionais brasileiras, é preciso que se leve em consideração algumas especificidades que relaciona “a uma herança escravagista que nutre um autoritarismo crônico nas relações sociais e uma crescente concentração da riqueza e da renda, que mantém e acelera uma profunda desigualdade social”. (NEVES, 2010, p. 210). Isto afeta diretamente a educação superior no que diz respeito ao alcance do número de vagas públicas nas universidades, nutrindo cada vez mais o setor privado e fortalecendo o modelo de mercado e a qualidade de investimento nas universidades públicas do país.

Nesse contexto, segundo Leher (2002) em todos os recantos, famílias se desdobram para arcar com os pesados custos da “faculdade”. Para muitos, o sacrifício, mesmo que venha a afetar a sobrevivência, vale a pena, visto que o estudante é o primeiro da família a alcançar o nível superior.

A partir de 1993 surgem inovações nas políticas sociais brasileiras, como a descentralização das políticas, a articulação de fato entre os diversos programas e a parceria entre governo e movimentos sociais foram inovações que permitiram redução das práticas clientelistas, distanciamento das políticas assistenciais e continuidade dos programas.

Todavia, Machado (2006) afirma, portanto, que é nos processos de implementação das políticas e ações (do Estado), a partir do que é determinado, instituído e estabelecido, que os gestores (a burocracia = classe média funcionária do

Estado) produzem mudanças em educação. Isto ocorre por meio de ações concretas (das políticas e processos que desencadeiam) na condição de agentes internos do governo ou por pressões externas de pessoas, de setores sociais, de classes ou movimentos sociais.

Segundo Orso (2007) a realidade desenvolve-se graças às contradições existentes no interior da matéria, da realidade, porém não num processo linear. Não podemos marcar um começo absoluto para os fatos e acontecimentos, pois estes apresentam algo novo, mas não totalmente; carregam algo interior, do velho.

Neves (2007, p. 10, grifo nosso) aponta que:

Em meio a todo um processo de modernização capitalista, de socialização da participação política e, ainda, de uma complexificação das relações sociais gerais, alcançados a partir dos anos 1970, foram sendo construídas, na sociedade civil, propostas distintas de organização social e de educação escolar para atender interesses divergentes de grupos e de classes. Essas propostas começaram a apresentar maior visibilidade nos anos de abertura política, em meio ao processo de discussão na elaboração da Constituição de 1988, e vêm adquirindo novos contornos nos anos do **neoliberalismo**. Dentre essas propostas, as de maior expressão política são: a proposta societal e educacional **neoliberal** e a proposta societal e educacional **democrática** de massas.

Diante deste cenário, confere afirmar que as políticas educacionais de cunho neoliberal passam a ser implementadas paulatinamente no decorrer da primeira metade dos anos de 1990, durante os governos Collor e Itamar Franco em que somente na segunda metade da década, durante os dois governos FHC, adquirem um perfil mais sistemático, com planejamento estratégico de programas e ações.

Segundo (BOITO JR, 1999, p. 41-42) “[...] o modelo econômico que se desenvolve reforça então, o papel do setor privado, fortalece os grandes grupos monopolistas, amplia a internacionalização do aparelho produtivo e aumenta a pobreza das massas”.

Assim o processo de privatização representa também uma mudança na natureza da instituição universitária brasileira, mudança essa que é parte integrante da política econômica neoliberal. O modelo de universidade pública existente no Brasil foi herdado no período do Estado desenvolvimentista, pois o país passava por uma fase da política de expansão do ensino público, de democratização e de valorização da cultura.

Segundo alguns dados desse período, verifica-se que “[...] A participação dos jovens no ensino superior – 11,7% da população com idade para frequentar o terceiro grau – só era maior que a Estônia, República de Maurício e Malásia”. (BOITO JR, 1999, p. 104).

Portanto, os governos brasileiros da década de 1990, reduziram os gastos sociais, e implantaram dificuldades para um novo modelo de política social, e se basearam nos princípios neoliberais da privatização, da descentralização dos encargos da participação e da focalização.

Para Harvey (2014, p. 176):

O Estado, uma vez neoliberalizado, passa a ser o principal agente de políticas redistributivas, revertendo o fluxo que vai das classes altas para as baixas, presentes na era do liberalismo embutido. Ele o faz antes de tudo promovendo esquemas de privatização e cortes de gastos públicos que sustentam o salário social. Mesmo quando a privatização parece favorável às classes baixas, seus efeitos de longo prazo podem ser negativos.

Dessa forma, o Estado neoliberal promove responsabilidades e investimentos pessoais com relação às áreas sociais principalmente no que diz respeito à saúde, educação e cultura, o que leva a população a aderir aos seguros-saúde e educação privada cujos lucros dessas empresas são exorbitantes, induzindo à privatização e à mercantilização desses bens e serviços à população.

Segundo Netto (1999, p. 87) “o termo privatização e mercantilização não são idênticos em seu significado e em sua materialidade, pois é possível privatizar ações de política social sem, necessariamente, mercantilizá-las”.

A privatização refere-se especialmente à política de assistência, transferida para a alçada da “sociedade civil” – que se incumbiria da construção de “redes de proteção social” ou de “instituições de solidariedade social”, com as quais o Estado poderia concertar “parcerias” (inclusive em modalidade similares à de uma “terceirização”). A resultante desse processo de privatização acaba por dar à política de assistência um *caráter de não política*, [...] retirando-lhe o estatuto de *direito social* (obviamente reconhecido na Constituição de 1988) e conduzido à sua refilantropização (o termo é de Maria Carmelita Yasbek). Já a mercantilização envolve prioritariamente a saúde e a previdência – aqui, trata-se de, reservando

ao Estado um papel residual (vale dizer: cabendo-lhe a cobertura dos segmentos insolventes da população), entregar ao mercado – vale dizer: ao grande capital – a organização e a gestão dos seguros sociais e dos serviços de saúde. Também neste domínio, passos enormes já foram dados no sentido de romper com a Seguridade Social pública: especialmente nos anos noventa (mas num andamento que vinha desde a década anterior), a Seguridade Social privada, conectada às grandes empresas, foi a que mais cresceu particularmente no que tange aos benefícios previdenciários e aos serviços de saúde. (NETTO, 1999, p. 87-88, grifo do autor).

Dessa forma, as características dessa política neoliberal podem ser vistas como: a ação direta do Estado na economia que delega de forma acelerada as instituições privadas, promovendo dessa forma sua privatização e observa-se maior expansão do mercado ao invés da expansão dos direitos e garantias sociais para sociedade civil.

A partir dessa premissa, Neves (2007) aponta que as mudanças ocorridas na organização do Estado em sua intervenção direta na economia e na sua relação com as classes sociais levaram o Estado a assumir diretamente a organização dos sistemas educacionais. Portanto, cabe destacarmos que o papel do Estado foi de desenvolver políticas que contribuíram para a organização da burguesia em seu conjunto e satisfazer demandas concretas da classe trabalhadora. “As políticas sociais adquirem uma determinação política de dar legitimidade às relações sociais de produção. A política educacional, enquanto política social tem de a conformar as novas gerações ideias, valores e crenças hegemônicas”. (NEVES, 2010, p. 11).

Nesse sentido,

O Sistema de Educação Superior do Brasil e da América Latina, em geral, não fica para trás e vem incorporando, desde a década de 90, os valores e as prioridades da economia mundial, consolidando uma nova etapa de desenvolvimento educacional com impactos imediatos na organização e funcionamento das instituições. As repercussões crescentes na expansão das matrículas e de cursos, a precarização da infraestrutura, a desqualificação geral dos docentes, o desconhecimento das diretrizes curriculares, das políticas educacionais, do Plano de Desenvolvimento Institucional e, sobretudo, o distanciamento da prática da pesquisa confirmam que as instituições, com as suas novas configurações de ordem jurídica e estrutural, com desdobramento de um papel fundado na lógica da eficiência, gerenciamento e produtividade, são requisitadas como instrumento de mercado. (PEREIRA, 2007, p. 79).

Cabe ressaltar segundo os estudos de Bittar et al (2012) que a crise dos anos 1970 acelerou o processo de mundialização do capital e em todo o mundo. As instituições de Educação Superior foram visceralmente atravessadas pelas mudanças ocorridas na esfera do trabalho e pelas novas demandas que se fizeram presentes para a produção científica, tecnológica e para a expansão da formação em nível superior.

Segundo Fiori (2003, p. 101), aponta que:

A maior parte da reflexão desenvolvida ao longo deste tempo obedeceu muito mais a objetivos doutrinários ou estratégicos do que a parâmetros científicos. O Estado aparece, quase sempre, como parte de um discurso político, quando não como um “ente epistemológico” exigido pelas estratégias de desenvolvimento econômico [...] o Estado passou a ocupar uma posição de destaque na pesquisa e interpretação da especificidade histórica latino-americana.

A conclusão que se chega segundo Pereira (2006), que o Estado se converteu no grande Estado Social e econômico do século XX, assumiu um número crescente de serviços sociais – educação, saúde, cultura, previdência e assistência social, pesquisa científica – e de papéis econômicos – cabendo a sua eficiência ser o modelo de administrar. Este é modelo da política neoliberal estatal, ou seja, há mais intervenção do Estado e que permite a realização de serviços com parcerias público-privado.

Os dados apontados até o presente momento mostram a deficiência da educação, o que afeta a educação superior. Pode-se destacar que com relação às demandas de acesso para este nível de ensino, as políticas sociais de Estado convergem nesse sentido para uma abertura e conseqüente participação sua com as políticas educacionais, ao mesmo tempo mostra a fragilidade deste sistema.

A política neoliberal abre espaço na medida em que a oferta e a abertura de novas vagas são bem vindas ao setor privado deixando claro que o compromisso pelo Estado com a educação superior pública ainda é incipiente, o que fortalece a privatização dos serviços considerados fundamentais à população, como previdência, saúde, educação e assistência social.

Foram apresentados importantes categorias de conteúdo e do método que se relaciona com as políticas de educação superior e o Estado moderno, que ao longo da

história assume diferentes concepções e significados para a política educacional no Brasil.

No próximo item serão discutidas as políticas materializadas na educação superior nos governos FHC, LULA e DILMA com relação ao acesso e permanência na educação superior. Serão utilizados os dados do Censo²¹ da educação superior dos anos de 1995 a 2015 publicados no portal Inep.

2.2 AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: GOVERNO FHC (1995-2002)

No Brasil, os programas de ação pública são crescentemente realizados mediante integração de vários níveis de governo e de agentes não governamentais. Atualmente, raros são os programas que não são implementados no contexto de um sistema de relações intergovernamentais e de parcerias, as mais diversas, com a sociedade civil. Ter em mente as consequências institucionais desses fatores é de fundamental importância para aumentar a probabilidade de sucesso de programas de larga escala. (ARRETCHE, 2001).

Por certo, durante o período de 1985-2002, o Brasil teve quatro diferentes presidentes. Com o fim do regime militar, o País retornou progressivamente, ao Estado democrático. Vieira (2011). No quadro 8 a seguir é demonstrado a duração dos períodos de governo dos presidentes do Brasil entre 1985 a 2002 e seus principais programas de educação.

²¹ A coleta dos dados tem como referência as diretrizes gerais previstas pelo Decreto nº 6.425 de 4 de abril de 2008. O Censo da Educação Superior reúne informações sobre as instituições de ensino superior, seus cursos de graduação presencial ou à distância, cursos sequenciais, vagas oferecidas, inscrições, matrículas, ingressantes e concluintes, além de informações sobre docentes, nas diferentes formas de organização acadêmica e categoria administrativa. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 21 dez. 2016.

Quadro 8 – Presidentes da República do Brasil de 1985 a 2002

Presidente	Período	Principais Programas/Planos na Educação
José Sarney	15/03/1985 a 14/03/1990	Plano educacional: Educação para todos: caminhos para mudança.
Fernando Collor de Mello	15/03/1990 a 02/01/1992	Plano educacional: PNAC (Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania).
Itamar Franco	02/10/1992 a 31/12/1994	Plano educacional: Plano Decenal de Educação para Todos e Linhas Programáticas da Educação Brasileira.
Fernando Henrique Cardoso	01/01/1995 a 31/12/1998 01/01/1999 a 01/01/2002	Plano educacional: Fundo de manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do Magistério (FUNDEF), Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame nacional de Cursos (PROVÃO) e Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM). Fortalecimento de programas federais: Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Programa nacional do livro Didático (PNLD), Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Programa TV Escola, Programa nacional de Informática na Educação (PROINFO) e o Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO) PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e o Plano Nacional de Educação (PNE).

Fonte: Quadro elaborado pelo autor a partir dos dados de Vieira (2011).

Percebem-se neste quadro, os principais programas e planos na educação básica e superior. Os quatro presidentes do Brasil em questão tiveram sua participação em tempos e momentos de transição política, econômica e educacional. O único que esteve no poder pelo mandato de oito anos neste período foi Fernando Henrique Cardoso, conhecido como a “Era FHC”. Sobre este momento político e histórico apresentamos como pano de fundo para nossa discussão suas duas propostas de governo: *Mãos à obra, Brasil* (2008) e *Avança Brasil* (2008).

A proposta “*Mãos à obra, Brasil*” foi desenvolvida no primeiro mandato de FHC no período compreendido entre 1995-1998. Nesse sentido, nossa ênfase será dada nas propostas voltadas para a Educação superior. A proposta teve como base cinco metas prioritárias e outras complementares. I. Agricultura; II. Educação, III. Saúde, IV. Emprego e V. Segurança, as complementares seriam habitação, saneamento e turismo. A ênfase da proposta se dava na melhoria de qualidade tanto de instituições do seguimento superior público como privado na busca por:

Implantar um sistema de avaliação das universidades brasileiras de forma a estimular a produção acadêmica coletiva e individual dos professores. **Eliminar** os entraves burocráticos ao desenvolvimento da universidade, estabelecendo critérios claros de autonomia acadêmica e

de gestão dos recursos. **Modernizar** os laboratórios de pesquisa científica e desenvolvimento tecnológico, estimulando o estabelecimento de vínculos claros com a comunidade. **Implementar atividades de extensão universitária** e prestação de serviços à comunidade. **Eliminar** o desperdício e a capacidade ociosa. **Estimular** a criação de cursos noturnos. **Reformular** o sistema de autorização para a criação de estabelecimentos e cursos, fixando critérios objetivos para distribuição de auxílios às instituições comunitárias, condicionados à avaliação da qualidade. **Implementar e reformular** o crédito educativo, relacionando-o a uma avaliação da relação custo-benefício e estabelecendo critérios de ressarcimento de acordo com os princípios de equidade. **Apoiar** a pesquisa e o desenvolvimento científico e tecnológico nas universidades e nos institutos de pesquisa, estimulando seu potencial de contribuição para o conhecimento da realidade brasileira e o avanço do país. **Estimular e racionalizar** o sistema de aperfeiçoamento do pessoal de nível superior no Brasil e no exterior de acordo com as necessidades do desenvolvimento do país, assegurando o seu aproveitamento. (CARDOSO, 2008, p. 54, grifo nosso).

Na proposta citada não é possível identificarmos menção ao acesso, permanência ou assistência estudantil. Os principais elementos destacados no documento consistem em estimular o crédito educativo e criar cursos noturnos, visando o desenvolvimento do país. Observamos a presença da extensão universitária entendida como prestadora de serviços à sociedade.

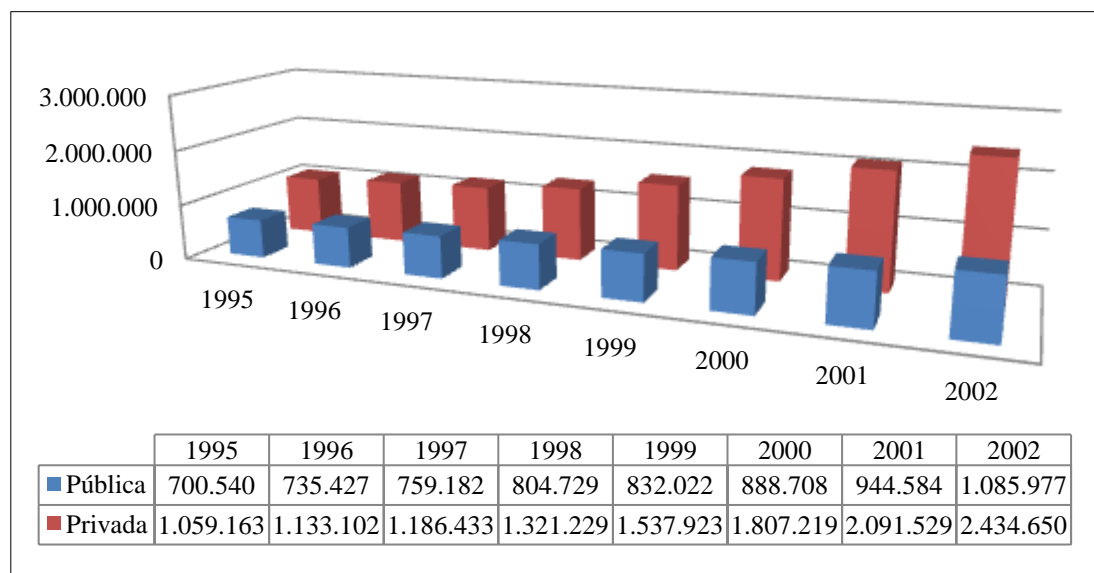
Nesse sentido a educação é entendida na proposta como:

A educação é, hoje, requisito tanto para o pleno exercício da **cidadania** como para o desempenho de atividades cotidianas, para a **inserção no mercado de trabalho** e para o **desenvolvimento econômico**, e elemento essencial para tornar a sociedade mais justa, solidária e integrada [...]. O Brasil não será um país respeitado e sua população não desfrutará de um razoável padrão de vida enquanto o quadro de deficiência educacional não for revertido. Em todos os níveis de ensino, do básico ao superior, é preciso repensar o que está sendo feito e buscar fazer mais e melhor. A alta qualidade da educação, em todos os níveis, deve ser um objetivo central da ação governamental. (CARDOSO, 2008, p. 47-8, grifo nosso).

Assim, o aspecto observado com relação à educação é vista como a mesma propagada na Constituição de 1988 como cidadã e preparatória para o mercado de trabalho visando o desenvolvimento econômico. A educação condicionada à superação da desigualdade social.

No Gráfico 3, é demonstrada uma série histórica em que pese o número de matrículas na graduação presencial referente aos dois mandatos de FHC.

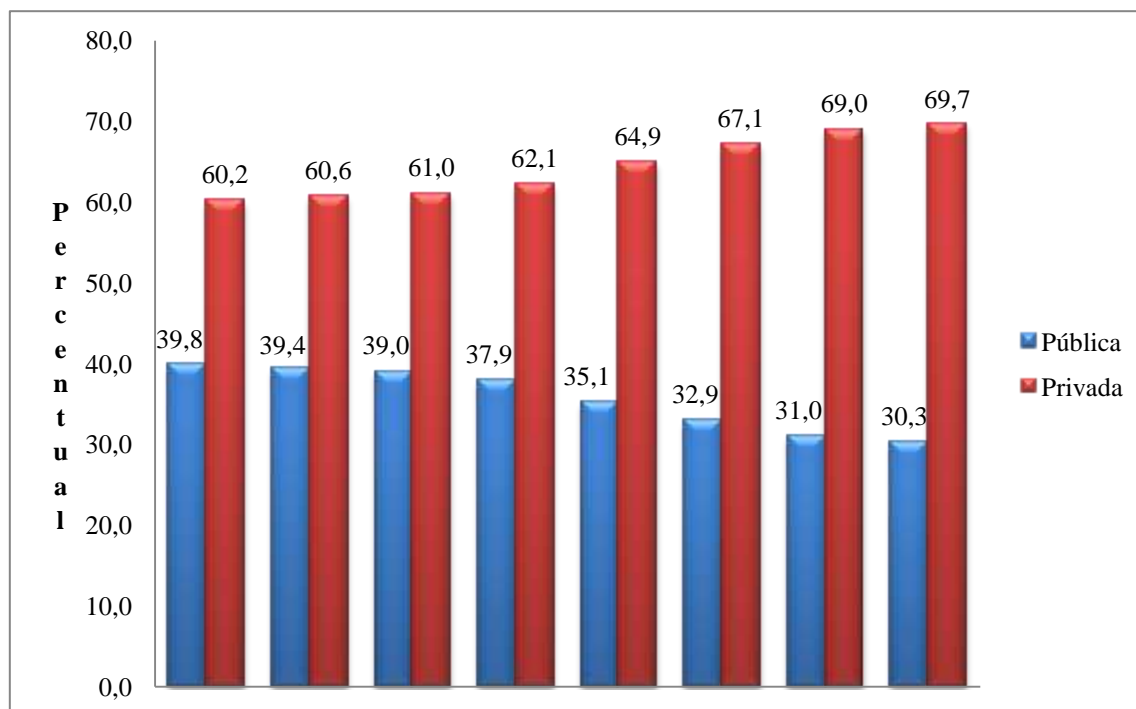
Gráfico 3 – Números de matrículas de estudantes em cursos de graduação presencial por categoria administrativa - Pública e Privada - Brasil - 1995 – 2002



Fonte: MEC/Inep; Tabela elaborada pelo autor a partir dos dados do MEC/INEP/DAES (2002), com modificações para este texto.

Segundo dados acima, obtidos por meio do Censo Educação Superior, o período compreendido de 1995 a 2002 durante o governo do ex-presidente FHC em relação à cobertura do sistema da educação superior em especial a categoria administrativa “pública”, mostrou-se com pouco crescimento, se comparado a “privada” no mesmo período de tempo. Fica neste momento o registro de que “Em relação à população da faixa etária de 18 a 24 anos, a taxa de cobertura líquida no período foi de aproximadamente 7%. Trata-se de uma das mais baixas na América Latina [...]”. (SGUISSARDI, 2006, p. 1027).

Gráfico 4 – Distribuição de percentual de matrículas de estudantes, em cursos de graduação presencial por categoria administrativa - Brasil - 1995 – 2002



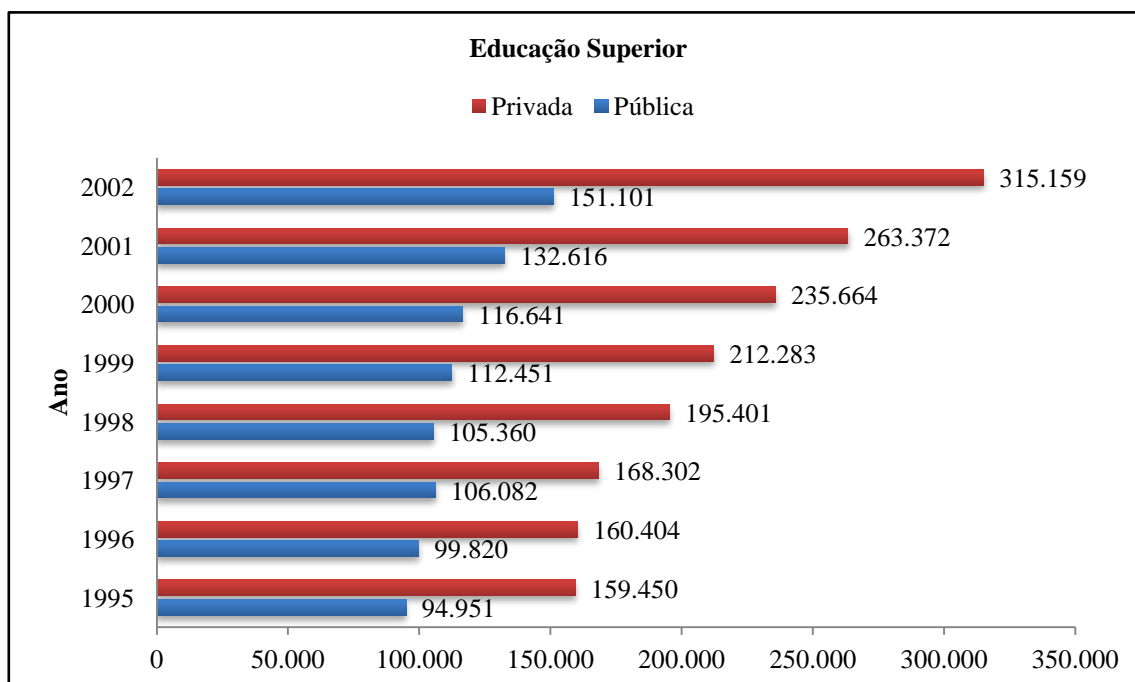
Fonte: MEC/Inep; Tabela elaborada pelo autor a partir dos dados do MEC/INEP/DAES (2002), com modificações para este texto.

No Gráfico 4 fica registrado o percentual de matrículas e cabe ressaltar que as matrículas na universidade pública passaram de 39,8% para uma queda de 9,5%, se comparado público x privado, as instituições privadas cresceram iguais no percentual 9,5%. Assim descreve Sguissardi (2006, p. 1028),

No período 1994-2002, para um aumento do total de matrículas da ordem de 109%, o do setor privado foi de 150%, três vezes maior que o do setor público, de apenas 52%. Cabe registrar, ainda assim, que o principal aumento no setor público se deu nas estaduais. O setor privado, que, em 1994, concentrava 58% das matrículas, em 2002 já concentrava 70%.

A intensidade e a velocidade da expansão das instituições privadas podem ser observadas, de forma bastante clara, a partir dos dados acima indicados, período em que começa a ganhar força o processo de privatização.

Gráfico 5 - Número de estudantes concluintes de graduação, por categoria administrativa - Brasil - 1995-2002



Fonte: MEC/INEP/DAES; Tabela elaborada pelo autor a partir dos dados do Inep (2002), com modificações para este texto.

O Gráfico 5 registra o número de concluintes nas instituições públicas, se fizermos uma comparação com o número de matrículas e concluintes de ambos tanto a pública como na privada teremos taxas mais baixas, registrando em 1995 (700.540) matrículas o que representa 39,8% e concluintes (94.951) representando 37,3%, com relação a privada temos então (1.059.163) 60,2% matrículas e destas (159.450) concluíram a graduação uma taxa de 62,7%.

Ao final da gestão de FHC em 2002 os concluintes do setor público e privado são respectivamente 32,4% e 67,6%, isto é, as taxas de maior sucesso podem ser identificadas no setor privado.

Com relação à distribuição regional da educação superior no país, no caso das IES e vagas oferecidas neste período Sguissardi (2006) destaca que no ano 2000, para um total de 1.216.287 vagas, o setor privado ofereceu 970.655 ou 79,8%, e o setor público, 245.632 ou 20,2%. Destacam-se os casos das regiões Nordeste e Sudeste. Aquela, com 29% da população brasileira, conta com apenas 13% das IES e 12% das vagas; esta, com 43% da população, conta com 56% das instituições e 58% das vagas.

Na educação superior, as políticas adotadas por FHC rotuladas pelos setores de esquerda como “neoliberais”, promoveram uma aceleração da expansão das Instituições de Ensino Superior (IES) e o aumento de 110,8% no número de IES privadas em oito anos, optando pela ampliação da cobertura de atendimento via expansão do setor privado e a conseqüente institucionalização do mercado universitário com a presença de rankings governamentais, resultantes do exame nacional de cursos, fato criticado à exaustão pelos setores de oposição, por representar a mercantilização da educação no país. (CHACON; CALDERÓN, 2015, p. 80).

Na Tabela 2 abaixo são identificados o número e o percentual de instituições públicas (municipais, estaduais e federais) e privadas (universidades e faculdades integradas) no governo FHC.

Tabela 2 - Distribuição Percentual do Número de Instituições de Educação Superior, por Categoria Administrativa - Brasil 1991-2002

Ano	Educação Superior				
	Total	Pública	%	Privada	%
1991	893	222	24,9	671	75,1
1992	893	227	25,4	666	74,6
1993	873	221	25,3	652	74,7
1994	851	218	25,6	633	74,4
1995	894	210	23,5	684	76,5
1996	922	211	22,9	711	77,1
1997	900	211	23,4	689	76,6
1998	973	209	21,5	764	78,5
1999	1.097	192	17,5	905	82,5
2000	1.180	176	14,9	1.004	85,1
2001	1.391	183	13,2	1.208	86,8
2002	1.637	195	11,9	1.442	88,1

Fonte: MEC/INEP/DAES (2002).

Percebe-se que o número de instituições públicas teve seu decréscimo de 210 IES em 1995 para 195 em 2002 com menos 10 (dez) instituições públicas, o que determina escassez de novas vagas e limita as questões do acesso à educação superior, período final da gestão de FHC. Em termos percentuais, as instituições públicas passaram de 23,5% para 11,9%, enquanto que as IES privadas continuaram o monopólio de vagas e lucros e passaram de 16,5%, 684 de instituições para 88,1%, ou seja, 1.442 instituições foram 758 novas instituições.

Quando se comparam dados referentes ao número de matrículas, concluintes e estabelecimentos verifica-se que a participação do setor privado no sistema em termos de número sempre foi muito maior se comparado o crescimento pouco significativo do número de instituições públicas neste período, é indicativo da tendência de crescimento do setor privado.

As políticas públicas se estruturavam em torno de três eixos: privatização, descentralização e focalização (TAVARES, 2011). Nesse contexto, a educação superior foi considerada como sujeita à “privatização”, pois se entendia que a iniciativa privada poderia realizá-la com muito maior eficiência e eficácia. Conforme Rothen (2011), a educação —um direito social— passava a ser tratada como mercadoria, o que facilitou a criação de um quase mercado. (CHACON; CALDERÓN, 2015, p. 84-85).

Segundo o Boletim da educação superior de 2009, desde que o ensino de oito anos se tornou obrigatório no país, na década de 1970, as autoridades brasileiras empreenderam enorme esforço para aumentar o número de alunos matriculados nas escolas públicas. A partir da década de 1990, os fundos de redistribuição de recursos para a educação, os programas contínuos de transferência de renda e a abertura da educação superior para o mercado privado resultaram em grandes saltos no número de matrículas em todos os níveis de ensino.

A partir de meados da década de 1990, a legislação federal por meio dos Decretos nº 2.207 e nº 2.306, de 1997, e nº 3.860, de 2001, concebidos sob inspiração neoliberal e influência efetiva do Banco Mundial, estabelece que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão se aplica apenas às universidades. Deixam desobrigadas as IES, o que contraria o artigo 207 da Constituição Federal, que estabelece o vínculo entre as três instâncias. Tal situação dá indícios da existência de superposição ou dualidade de modelos de universidades (SGUISSARDI, 2004).

De acordo com Júnior e Sguissardi (2012), assiste-se no Brasil a uma lenta e profunda mudança na cultura institucional da universidade pública, resultado das opções político-econômicas deliberada e conscientemente assumidas pelos governos Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995-2002).

A primeira destas mudanças seriam as reformas institucionais, com início e expressão máxima na reforma do aparelho do Estado na gestão FHC, a segunda e a terceira mudança ocorreram no governo LULA que deu seguimento ao governo anterior

de FHC, mas que teve outras características demarcando um modelo de gestão diferente e esta última mudança foi marcada pela emergência de programas com forte potência de mudança institucional.

Ribeiro (2000) destaca importantes acontecimentos que marcaram a educação superior no país após a eleição de FHC, a reforma da educação superior e o papel do Estado neste contexto, redefiniu novos rumos e a forte presença do ajuste neoliberal da economia e da reforma do Estado nos anos 1990, nesse sentido afirma que,

No Brasil, os ataques ao ideário keynesiano colocaram-se, a partir de final dos anos 80, sob a forma de críticas ao chamado Estado nacional-desenvolvimentista. Não obstante a ausência de um Welfare State no país, a legislação trabalhista herdada da Era Vargas, a tradição intervencionista do Estado e, mais especificamente, os direitos sociais inscritos na Constituição Federal de 1988, constituíram-se alvos de violentos ataques. Com o processo inflacionário, ao final daquela década, o Brasil tornara-se objeto de pressão das agências financeiras internacionais no sentido da fixação de uma política de contenção dos gastos públicos e de reformas que levassem ao “enxugamento” do Estado. Foi nesse contexto que se colocou o tema da ingovernabilidade, o qual receberia maior atenção somente a partir de meados dos anos 90, quando Fernando Cardoso começa a justificar uma política de estabilização e sua cruzada no sentido de promover a “Reforma do Estado”. Foi também nesse quadro que se promoveu efetivamente a reforma da educação superior brasileira. (RIBEIRO, 2000, p. 08).

Assim, mediante essas justificativas e ataques à cidadania abriu-se precedentes a reforma do Estado que, segundo Chacon e Calderón (2015), esteve orientada à adoção de um modelo de administração pública gerencial²², claramente definido no documento intitulado Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995), buscando aumentar a governança do estado brasileiro. Para isso, o Estado deveria se afastar de atividades que pudessem ser realizadas pela iniciativa privada, concentrando suas ações na regulação da prestação de serviços públicos. Sob esta orientação, o setor privado

²² A administração pública gerencial emergiu, na segunda metade deste século, como resposta à crise do Estado; como modo de enfrentar a crise fiscal; como estratégia para reduzir custos e tornar mais eficiente à administração dos imensos serviços que cabem ao Estado; e como um instrumento para proteger o patrimônio público contra os interesses do *rent-seeking* ou da corrupção aberta. Mais especificamente, desde os anos 60 ou, pelo menos, desde o início da década dos 70, crescia uma insatisfação, amplamente disseminada, em relação à administração pública burocrática. (PEREIRA, 1996, p. 10). A expressão “*rent-seeking*” pode ser definida por “a atividade de indivíduos e grupos de buscar ‘rendas’ extra-mercado para si próprios através do controle do Estado”. Ribeiro (2000).

conquistou amplitude e visibilidade, enquanto o Estado intensificou os processos de privatizações de empresas estatais.

Segundo Bresser Pereira (1996, p. 04),

Nos anos 90, embora o ajuste estrutural permaneça entre os principais objetivos, a ênfase deslocou-se para a reforma do Estado, particularmente para a reforma administrativa. A questão central hoje é como reconstruir o Estado — como redefinir o novo Estado que está surgindo em um mundo globalizado. Também no Brasil ocorreu esta mudança de perspectiva. Uma das principais reformas às quais se dedica o Governo Fernando Henrique Cardoso é a reforma da administração pública, embora esta não estivesse na agenda do país durante a campanha eleitoral de 1994. Entretanto, uma vez eleito, o novo Presidente decidiu transformar a antiga e burocrática secretaria da presidência, que geria o serviço público, a Secretaria da Administração Federal, no Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. Ao acrescentar a expressão “Reforma do Estado” ao nome do novo ministério, o Presidente não estava apenas aumentando as atribuições de um determinado ministério, mas apontando na direção de uma prioridade do nosso tempo: reformar ou reconstruir o Estado.

Defensores dessa Reforma tanto o Presidente Cardoso como Bresser Pereira deram início ao quadro de reformas tomando novos rumos e ditames a administração de serviços até então considerados de direito público (saúde, educação, previdência, habitação, entre outros) ao criar o Ministério da Administração e Reforma do Estado – MARE durante sua administração em 1995. Essa reforma envolveu e se desenvolveu em muitos aspectos inclusive no setor da educação superior e nas instituições públicas.

Segundo o que consta na proposta aprovada,

[...] o **Estado** reduz seu papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se, entretanto no papel de **regulador e provedor** ou promotor destes, principalmente dos serviços sociais como educação e saúde, que são essenciais para o desenvolvimento, na medida em que envolvem investimento em capital humano; para a democracia, na medida em que promovem cidadãos; e para uma distribuição de renda mais justa, que o mercado é incapaz de garantir, dada a oferta muito superior à demanda de mão de obra não especializada. Como promotor desses serviços o Estado continuará a subsidiá-los, buscando, ao mesmo tempo, o controle social direto e a participação da sociedade. (BRASIL, 1995, p. 13, grifo nosso).

Assim, mediante a proposta, o Estado se torna mínimo e enxugado, regulando os direitos essenciais da sociedade e transforma direitos em serviços (saúde, educação entre outros). Entende-se que os direitos sociais se tornaram serviços sociais regulados e executados pelo mercado e não pelo Estado, isto é, a principal justificativa é que a crise é do Estado.

Segundo Peroni, Oliveira e Fernandes (2009, p. 764) explicam que,

Para a corrente neoliberal, caberá ao mercado superar as falhas do Estado. Portanto, a lógica deste deve prevalecer inclusive em si mesmo, para que ele possa ser mais eficiente e produtivo. O diagnóstico é que o Estado entrou em crise porque gastou mais do que podia para se legitimar, pois tinha que atender às demandas da população por políticas sociais, o que provocou a crise fiscal. E, também, porque, ao regulamentar a economia, restringe a livre iniciativa.

Portanto, colocou-se como justificativa que “[...] a reforma do Estado passou a ser instrumento indispensável para consolidar a estabilização e assegurar o crescimento sustentado da economia. Somente assim será possível promover a correção das desigualdades sociais e regionais”. (BRASIL, 1995, p. 06).

Não obstante, pôs-se em pauta a reforma da universidade pública. Consta no Plano Diretor da Reforma do Estado²³ quatro setores, núcleo estratégico, atividades exclusivas, produção de bens e serviços para o mercado e o quarto e último que merece destaque os chamados “SERVIÇOS NÃO EXCLUSIVOS”, que corresponde ao setor onde o Estado atua simultaneamente com outras organizações públicas não estatais e privadas. As instituições desse setor não possuem o poder de Estado.

A proposta teve como objetivo global “Limitar a ação do Estado àquelas funções que lhe são próprias, reservando, em princípio, os serviços não exclusivos para a propriedade pública não estatal, e a produção de bens e serviços para o mercado para a iniciativa privada”. (BRASIL, 1995, p. 45).

Este, entretanto, está presente porque os serviços envolvem direitos humanos fundamentais, como os da educação e da saúde, ou porque possuem “economias

²³ O Plano Diretor da Reforma do Estado foi elaborado pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado e, depois de ampla discussão, aprovado pela Câmara da Reforma do Estado em sua reunião de 21 de setembro de 1995. Em seguida foi submetido ao Presidente da República, que o aprovou na forma ora publicada. (BRASIL, 1995).

externas” relevantes, na medida em que produzem ganhos que não podem ser apropriados por esses serviços através do mercado. As economias produzidas imediatamente se espalham para o resto da sociedade, não podendo ser transformadas em lucros. São exemplos deste setor: as universidades, os hospitais, os centros de pesquisa e os museus. (BRASIL, 1995).

Com relação a este medida destaca Magane (2009) que o setor de serviços não exclusivos, a proposta do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado admitiu a chamada propriedade pública não estatal de bens e serviços a ser titularizada pelas organizações sem fins lucrativos por meio do processo denominado "publicização", ou seja, a transferência de atividades não exclusivas do Estado, como saúde e educação, para o setor privado compreendido pelas entidades sem fins lucrativos (terceiro setor).

Em relação à Educação Superior Coelho (2011) pontua que durante os dois mandatos de FHC, o corte de verbas provocou o sucateamento nas universidades inviabilizando a ampliação de prédios e equipamentos, além da falta de incentivos à pesquisa e à extensão, a ausência de uma política efetiva de assistência estudantil, ao mesmo tempo em que opera a multiplicação das fundações privadas no interior das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas.

Assim, tem início a contrarreforma, com o discurso produtivista e da necessidade da expansão da educação superior. As instituições Federais de Educação Superior – Ifes vivenciaram a redução dos recursos financeiros expresando assim, que as universidades públicas eram ineficientes e burocráticas. Isso não se deu de forma isolada, mas face à crise do capital, o que ocasionou o sucateamento das universidades públicas no Brasil.

A partir dessa retrospectiva histórica sobre a reforma do aparelho de Estado e a educação superior, caracterizamos este processo histórico. Emerge a necessidade de discutir o ideário modelo de universidade no país, pois as Instituições de Educação Superior – IES passaram e passam pelo modelo de diversificação, que Sguissardi (2009) denomina de universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. Ainda aponta,

Se esses parâmetros de classificação forem minimamente aceitáveis para serem aplicados à realidade atual do subsistema, o que se pode inferir, sem necessidade de maior demonstração empírica, é que a tese da existência de modelo único, homogêneo, engessado, manietando a expansão e o desenvolvimento da educação superior no país – tantas vezes brandida pelos que se opõem à associação ensino-pesquisa-

extensão e à organização prioritária das IES como universidades, com propósito, entre outros, de “flexibilização” do subsistema – constitui verdadeira falácia. O que se pode afirmar e facilmente demonstrar é que se está em presença de uma dualidade ou superposição de modelos. (SGUISSARDI, 2009, p. 150).

A partir do Plano Diretor da Reforma do Estado as IES passaram a configurar novas relações com o Estado, sociedade, empresa e universidade. Assim, em resumo a explicação para estes novos tipos de universidades é explicado por meio dos dados deste período de governo. A começar pelo setor público federal que não goza de autonomia administrativa e em 1998 foi instituído uma Gratificação de Estímulo à Docência que estabeleceu critérios competitivos entre docentes e pesquisadores (SGUISSARDI, 2009).

Outro ponto a ser destacado são as fundações privadas de apoio institucional que pela Lei nº 8.958/1994 poderia dar apoio a projetos de pesquisa, ensino e extensão e de desenvolvimento institucional, científico e tecnológico, a Lei nº 12.863, de 24 de setembro de 2013 reafirmou a premissa em destaque estabelecendo o seguinte,

Art. 1º As Instituições Federais de Ensino Superior - IFES e as demais Instituições Científicas e Tecnológicas - ICTs, de que trata a Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004, poderão celebrar convênios e contratos, nos termos do inciso XIII do caput do art. 24 da Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, por prazo determinado, com fundações instituídas com a finalidade de apoiar projetos de ensino, pesquisa, extensão, desenvolvimento institucional, científico e tecnológico e estímulo à inovação, inclusive na gestão administrativa e financeira necessária à execução desses projetos.

Outra perspectiva de universidade é quanto à questão do modelo neoprofissional, segundo o Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997, que regulamentou o Sistema Federal de Ensino, no Art. 4º fica exposto que as entidades mantenedoras de instituições de ensino superior, com finalidade lucrativa, ainda que de natureza civil, deveriam, elaborar e publicar, em cada exercício social, demonstrações financeiras certificadas por auditores independentes, com o parecer do conselho fiscal, ou órgão equivalente e submeter-se, a qualquer tempo, a auditoria pelo Poder Público.

Assim, pelo Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre a regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos

superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, estabeleceu para fins de pedido de credenciamento no Art. 25:

f) demonstração de patrimônio suficiente para assegurar a sustentabilidade financeira da instituição mantida, conforme regulamento. (Redação dada pelo Decreto nº 8.754, de 2016).

Para as entidades sem fins lucrativos,

g) para as entidades sem fins lucrativos, demonstração de aplicação dos seus excedentes financeiros para os fins da instituição mantida; não remuneração ou concessão de vantagens ou benefícios a seus instituidores, dirigentes, sócios, conselheiros, ou equivalentes e, em caso de encerramento de suas atividades, destinação de seu patrimônio a outra instituição congênera ou ao Poder Público, promovendo, se necessário, a alteração estatutária correspondente;

Para as entidades com fins lucrativos,

h) para as entidades com fins lucrativos, apresentação de demonstrações financeiras atestadas por profissionais competentes;
II - da instituição de educação superior:
a) comprovante de recolhimento da taxa de avaliação in loco, prevista na Lei nº10.870, de 19 de maio de 2004;
b) plano de desenvolvimento institucional;
c) regimento ou estatuto; e
d) identificação dos integrantes do corpo dirigente, destacando a experiência acadêmica e administrativa de cada um.

Neste sentido, as instituições com fins lucrativos devem apresentar documentos que informem sobre as condições econômicas da entidade, relativos à existência de patrimônio suficiente para assegurar a sustentabilidade financeira da instituição mantida e a política de ensino a ser adotada na instituição.

Os dados expostos confirmam as seguintes teses de Sguissardi (2009, p. 155-156, grifo do autor),

[...] o crescimento a cada dia maior do chamado “modelo neoprofissional” das *universidades de ensino ou escolas profissionais*, e conseqüente definhamento do modelo *neo-humboldtiano*, isto é, das

universidades de pesquisa ou que associariam ensino-pesquisa (e extensão). São suficientes também para demonstrar a tendência, não à passagem de uma universidade autônoma para uma universidade *heterônoma* – como estaria o correndo em países como Canadá [...], Austrália [...], Argentina [...] –, mas de uma universidade com autonomia, no caso das estaduais paulistas e das privadas, e sem autonomia, no caso das federais, demais estaduais e municipais, para uma universidade *heterônoma e competitiva*.

Assim, a postura de diversificação das universidades também deu abertura à política de expansão do setor público, estabelecendo para isso novos acordos de cooperação junto com a União, Estados e Municípios. Nesse sentido, favoreceu a esfera particular como mostra no plano de governo de FHC ao afirmar que “é preciso uma política para o ensino particular, que hoje absorve a maioria dos estudantes”. (CARDOSO, 2008, p. 50).

Se a educação é à base do novo estilo de desenvolvimento, o que lhe garante dinamismo e sustentação é o progresso científico e tecnológico. [...] Para chegarmos a isso, é fundamental estabelecer uma verdadeira **parceria entre setor privado e governo**, entre a **universidade e a indústria**, tanto na gestão quanto no financiamento do sistema brasileiro de desenvolvimento científico e tecnológico. O governo dará especial atenção à formação de quadros altamente qualificados, aperfeiçoando o nosso sistema universitário. Outro passo importante é a **expansão seletiva do sistema de bolsas de estudo, no exterior e no Brasil**, e o efetivo aproveitamento desses recursos humanos indispensáveis para o progresso do país. (CARDOSO, 2008, p. 118, grifo nosso).

Percebe-se um sentido geral que perpassa o tratamento dos diferentes temas e que se encontra mais fortemente explicitado especialmente no conjunto de sugestões apresentadas para o encaminhamento da política educacional do país. Este sentido geral se traduz pela ênfase nos elementos dispostos pela “teoria do capital humano”; na educação como formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista. (SAVIANI, 2008).

Nota-se que as parcerias neste seu primeiro mandato entre o setor privado e o governo, a universidade e a indústria, bem como bolsas de estudos evidenciavam uma política focalizada em resultados e a consequente privatização dos setores públicos.

Com relação às bolsas, neste contexto eram voltadas para aqueles que proferiam de recursos necessários humanos e próprios e desta forma a visão assistencialista era voltada para os mais pobres da sociedade postos como condições para erradicar a pobreza e retomar o desenvolvimento do país, assim fala-se em programas compensatórios e programas assistenciais.

No documento não foi encontrado nenhuma referência ao termo assistência ao estudante na universidade para garantir sua permanência apenas no âmbito do Ensino Básico. Segundo Cardoso (2008) cabe ao governo federal parte da responsabilidade pela assistência ao estudante, permitindo à população pobre permanecer efetivamente na escola. Observa-se que não havia meta ou estratégia que apontassem de fato o rumo dessas propostas políticas para a educação superior na melhoria de sua qualidade.

A segunda proposta analisada Avança Brasil no período de sua reeleição (1999-2002) no segundo mandato presidencial, apresenta as seguintes concepções na política com relação à educação superior, sua oferta de vagas, extensão universitária e sistema de avaliação. Dentre suas metas destacam-se:

[...] a **política de expansão de vagas** deve **reduzir** as desigualdades regionais na oferta de cursos, promover a diversificação dos procedimentos de **acesso** e da composição da oferta, contemplando cursos de curta duração, cursos regulares, cursos sequenciais, cursos de aperfeiçoamento e de pós-graduação.

Ampliar em quarenta por cento a matrícula nos cursos de graduação das instituições federais de ensino superior, alcançando 560 mil alunos no ano 2002, mediante a ampliação de vagas de acesso.

Aperfeiçoar o sistema de avaliação da graduação, consolidando o Exame Nacional de Cursos (“provão”) e ampliando os indicadores de qualidade.

Estabelecer um plano de apoio a cursos de extensão a fim de promover o desenvolvimento regional. (CARDOSO, 2008b, p. 64, grifo nosso).

A política da expansão e oferta pode ser identificada como redução das desigualdades, ampliação das matrículas e para isso precisa-se ter políticas de acesso, aperfeiçoamento dos sistemas de avaliação das Universidades Federais e estabelecimento de apoio à extensão universitária. Prevê um aumento de 40% na rede federal e diversificação dos processos de acesso a universidade contemplando outros cursos.

Dentre os programas de bolsas adotados durante este período estão: bolsa-escola Decreto pela Lei nº 10.219, de 11 de abril de 2001. Cria-se o Programa Nacional de Renda Mínima vinculada à educação - "Bolsa Escola", e outras providências são tomadas: bolsa habitação, bolsa incentivo, bolsa aos jovens para treinamento e qualificação profissional ao exercício da participação e da cidadania, bolsas de iniciação científica e bolsa indústria.

O Programa Bolsa Família tem por finalidade a unificação dos procedimentos de gestão e execução das ações de transferência de renda do Governo Federal, especialmente as do Programa Nacional de Renda Mínima vinculado à Educação - Bolsa Escola, instituído pela Lei nº 10.219, de 11 de abril de 2001, do Programa Nacional de Acesso à Alimentação – PNAA, criado pela Lei nº 10.689, de 13 de junho de 2003, do Programa Nacional de Renda Mínima vinculada à Saúde - Bolsa Alimentação, instituído pela Medida Provisória nº 2.206-1, de 6 de setembro de 2001, do Programa Auxílio-Gás, instituído pelo Decreto nº 4.102, de 24 de janeiro de 2002, e do Cadastramento Único do Governo Federal, instituído pelo Decreto nº 3.877, de 24 de julho de 2001. (BRASIL, 2004).

Neste sentido, nota-se ampliação dos serviços assistenciais. Para quem é assistido pelo Programa Bolsa Família, bolsa escola, bolsa alimentação e auxílio gás.

No campo da assistência social fica expressa no documento a seguinte concepção: as ações na área da assistência vêm sendo ampliadas, conjugando de forma articulada a concessão de benefícios e a oferta de serviços sociais a seus beneficiários. Sem se afastar da ideia central da universalização, reforçou-se a seletividade e o foco dirigido na montagem dos programas sociais. No plano institucional, essas estratégias permitiram descentralizar os programas governamentais, bem como a formação de parcerias entre entidades públicas e privadas (CARDOSO, 2008b).

A política deste período é marcada pela assistência atrelada a concessão de benefício e oferta de serviços sociais, e nesse sentido no âmbito geral entende-se como concessão de benefícios e oferta de serviços por meio de programas sociais e parcerias privadas. O termo presente está vinculado à política de assistência à criança, assistência farmacêutica, assistência judiciária e técnica preconizando no documento que há uma nova forma de política assistencial, rompendo com o clientelismo e o fisiologismo.

Sabe-se que isto é contraditório, pois há interesses e vantagens pessoais e partidários em detrimento do bem comum: troca de favores entre os que detêm o poder e quem vota.

Fica explícito sobre a área de educação como objetiva “extensão aos alunos carentes de oportunidade de **acesso e permanência no ensino superior**, por meio da concessão de “crédito educativo” (BRASIL, 1996, p. 12, grifo nosso)”.

Dessa forma o governo FHC não impulsionou uma política específica no âmbito do acesso e da permanência na educação superior. “Não houve documento oficial único - como a Lei nº 5.540/1968 que refletisse uma reforma do ensino superior, mas uma série fragmentada de textos legais, projetos e programas”. (CARVALHO, 2006, p. 127).

Nesse contexto podemos citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. As diretrizes e bases da educação nacional foram estabelecidas. Fica implementado que os níveis escolares e modalidades de educação e ensino se compõem em duas etapas:

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

- I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;
- II - educação superior. (BRASIL, 2007, p. 28).

O texto hora apresentado depois de oito anos de tramitação no Congresso Nacional finalmente foi aprovado apresentando assim suas contradições, com a existência de ideias liberais e apontando maior presença de instituições públicas e privadas de ensino e a manutenção da gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, dando margem às instituições privadas de demarcar seu território e assim formando grandes oligopólios.

A política FHC concretizou-se com o sucateamento do segmento público, o que culminou para redução do financiamento do governo federal. De acordo com o *Boletim de Dados Físicos e orçamentários das IFES*, a “década de 80 foi marcada pelo agravamento da situação política e econômica do País. A preocupação com a manutenção de programas da área social – educação, sobretudo – foi aos poucos desaparecendo. Esta atitude **comprometeu seriamente o desenvolvimento das Universidades**, instituindo cortes nos investimentos em educação e ciência e tecnologia”. (AMARAL, 2003, p. 169, grifo do autor).

Em relação à educação pública, na rede federal e estadual agravou ainda mais o quadro de problemas com relação à ausência de vagas para a entrada na educação superior no país, uma vez que estimulou o governo a financiar novas vagas para a educação superior através do Programa de Financiamento Estudantil – FIES, criado em 1999 para substituir Programa de Crédito Educativo (PCE/CREDUC).

Este programa é destinado a financiar a graduação de estudantes que não têm condições de arcar com os custos de sua formação e estejam regularmente matriculados em instituições privadas, cadastradas no Programa e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação (MEC). (BRASIL, 2013).

O “crédito educativo” consistia em uma política destinada aos jovens entre 14 a 18 anos e 19 a 24 anos alvos de uma política própria de geração de trabalho, renda e qualificação profissional, com a mobilização de recursos públicos e privados.

Nesse sentido, as ações propostas serão complementadas com o aumento na oferta de vagas no ensino médio e profissionalizante; programas de crédito educativo e bolsa incentivo; e programas de atendimento a adolescentes em situação de risco social – tudo para ampliar a frequência e reduzir a evasão dos alunos de segundo grau. Experiência de trabalho, ações de treinamento, ampliação das possibilidades de escolarização, intermediação profissional e, sobretudo, articulação com a sociedade civil, em particular com as escolas, universidades, sindicatos, empresas e serviços públicos.

O Plano Nacional de Educação (Lei nº 10. 171/2001), aprovado em janeiro de 2001, corresponde a importantes pactos internacionais firmados em Jomtien²⁴, Dacar e Cochabamba. O presente documento intitulado Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien (1990) previa no artigo 2º - “universalizar o acesso à educação e promover a equidade e fortalecer alianças” (UNESCO, 1998, p. 4). Partindo dessa premissa o PNE estabelece como meta 12 para a Educação superior (expansão do acesso, especialmente população 18-24 anos), percebeu que a partir de 1990 cresce a demanda pela Educação Superior e segundo o diagnóstico do PNE:

²⁴ Aprovada pela Conferência Mundial Educação para Todos, Jomtien, Tailândia - 5 a 9 de março de 1990. Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem.

A matrícula nas instituições de educação superior vem apresentando um rápido crescimento nos últimos anos. Apenas em 1988, o número total de matriculados saltou de 1 milhão e 945 mil, em 1997, para 2 milhões e 125 mil em 1988. Houve, portanto, um crescimento de 9%, - índice igual ao atingido pelo sistema em toda a década de 80. A participação do ensino privado no nível superior aumentou, sobretudo na década de 70, como decorrência de uma pressão de demanda a partir da “questão dos excedentes [...] Paralelamente, a expansão do setor privado deve continuar, desde que garantida a qualidade”. (PNE, 2001, p. 77-78).

Compreende-se que os relatórios subsidiam discussões a cerca das políticas de avaliação dos planos decenais e percebe-se que a oferta das vagas neste nível de ensino apoia-se também no setor privado. A mercantilização do ensino, foi fortemente estimulada a partir da década de 1970 à medida que a crise estrutural do capital se intensificou, tomando uma nova redefinição no papel do Estado. Sobre a política social de privatização e descentralização,

Os governos brasileiros da década de 1990, além de reduzir os gastos sociais, têm implantado, gradativamente e com dificuldades, o novo modelo de política social, baseado nos princípios neoliberais da privatização, da descentralização dos encargos da participação e da focalização. (BOITO JR, 1999, p. 106).

Sobre o neoliberalismo, Harvey (2014) aponta que é em primeiro lugar uma teoria das práticas políticas-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser mais bem promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas. O Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integralidade do dinheiro.

As reformas e políticas de educação superior no governo de FHC foram marcadas pelo neoliberalismo. No contexto do Brasil os anos do neoliberalismo foram marcados por um processo de expansão do acesso por meio de dois mecanismos básicos segundo Lima (2008): “explosão” do setor privado e a privatização interna das IES públicas. Ao longo da década de 1990 no Brasil, a educação superior passaria a se constituir num potencial campo de exploração para o capital em crise, ao mesmo tempo

em que o Banco Mundial começa a exercer sua forte influência efetiva na política educacional.

Segundo Carvalho (2006, p. 127):

Uma das críticas essenciais do governo FHC é a ineficiência da universidade pública e sua inadequação ao mercado de trabalho, como resultado do modelo concebido pela reforma universitária de 1968, que estabeleceu a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Deste modo, as políticas de acesso e permanência do governo FHC podem ser caracterizadas e destinadas ao setor privado por meio dos Programas de Planejamento Político-estratégico MEC (1995-1998) cujo eixo norteador é o estímulo às parcerias entre o setor público e o setor privado para financiamento, oferta e gestão da educação. Neste sentido conforme nos destaca Carvalho (2006) a ação governamental destinada às universidades públicas federais de maior importância foi o projeto de autonomia apresentado em 1995, pelo Ministro de Administração e da Reforma do Estado (MARE).

Que consistia em transformar o status jurídico das universidades públicas em organizações sociais, entidades públicas não-estatais, fundações de direito privado ou sociedades civis sem fins lucrativos. A interação entre o Estado e essas organizações sociais se daria por meio de um contrato de gestão, o documento preconizava a adoção de um modelo de administração gerencial para as instituições públicas. (CARVALHO, 2006, p. 128).

A política de FHC representou uma aproximação com a concepção neoliberal de Estado presente em suas propostas e práticas para a educação superior. O maior incentivo ao acesso e expansão das vagas se deu pela via da iniciativa privada, pois as medidas tomadas por meio do Fies, bem como a abertura de cursos noturnos não supriam a demanda reprimida de estudantes que concluíam o Ensino Médio no país. Além disso, a concorrência do exame vestibular tradicional mostrou-se no decorrer da história outro empecilho para aqueles que não tiveram uma educação de qualidade e que contradição, isto é, educação pública no ensino básico não dava condições do aluno acessar com sucesso a universidade pública, mesmo sendo gratuito e de direito.

Lima (2007) destaca que as ações do governo Cardoso com relação à educação superior que merecem nosso destaque: Leis nº 9.288/1996 e 10.207/2001 – Programa Crédito Educativo que regulamenta o financiamento público ao estudante do ensino superior privado e dispõe sobre a renegociação de dívidas no âmbito do programa educativo. Estabeleceram-se fundos de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Fundos Setoriais) em 1999, ou seja, o fundo verde e amarelo que teve como foco incentivar parcerias entre universidades, centro de pesquisa e setor privado. A Medida Provisória nº 1.8277/1999 – Fies (Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior) e o Programa de Estímulo à interação Universidade-Empresa para o Apoio à Inovação – Lei nº 10.168 de 2000.

As políticas de educação superior de FHC indicam aproximação com os preceitos neoliberais, mostrando coerência entre o discurso e a prática política. Verificamos um aprofundamento das parcerias público/privado e diversificações de modelos de universidades públicas e privadas de instituições com e sem fins lucrativos em detrimento as universidades de modelos neo-humboldtiano a partir da reforma do aparelho do Estado, transformando-o em regulador e provedor dos direitos sociais básicos à sociedade por meio e incentivo do setor econômico.

Em seguida, apontamos o estímulo à expansão do setor privado, já estabelecida no regime militar nos anos 1960-1998, seguindo até FHC. Os dados nos gráficos e tabelas nos direcionam a perseguir a questão da “privatização” presentes nas políticas para o acesso, pois a abertura de vagas deu um crescimento alto de 76,2% as IES privadas e as políticas de permanência nem se quer foram concebidas, apenas incentivou a profissionalização do jovem para o mercado de trabalho com políticas focalizadas.

2.3 AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: GOVERNO LULA (2003 – 2010)

A vitória de Luis Inácio Lula da Silva – Lula como o vigésimo sétimo presidente do Brasil marcou o período de governo republicano nas eleições presidenciais de 2002 com posse em 01 de janeiro de 2003.

Segundo Fernandes (2014, p. 07-8),

Grande foi à expectativa da sociedade brasileira quando em 2003, assumiu o comando do executivo federal, Luis Inácio Lula da Silva. Parcelas sociais e sujeitos coletivos que haviam legitimado pelo sufrágio universal o projeto de sociedade apresentado pela aliança político-partidária sob a liderança do Partido dos Trabalhadores esperavam mudanças no campo político, econômico, social e cultural da nação. Também havia aqueles setores sociais que temiam tais mudanças, principalmente, as do plano político-ideológico.

Segundo Cunha (1995, p. 19-20) o programa de governo do partido dos trabalhadores teve as seguintes influências:

- 1) Sindicatos, especialmente de professores das redes estaduais de 1º e 2º graus, e de ensino superior, que fizeram valer suas pretensões em termos de salário e de posição no processo educativo;
- 2) Movimentos sociais, principalmente de negros e de mulheres;
- 3) Organizações não governamentais que atuam na área educacional;
- 4) Correntes de opinião articuladas em torno a experiências realizadas em certas prefeituras, cujos titulares foram eleitos pelo PT
- 5) Os defensores do Centro Integrados de Educação Pública (CIEPs), escolas de tempo integral que constituem o principal apelo dos petistas, com as quais petistas sempre mantiveram uma relação ambígua.

Assim, segundo Boito (2012, p. 03, grifo nosso) defende a,

[...] ideia de que se formou no Brasil do século XXI uma frente política, que denomino **neodesenvolvimentista**, que foi a base ampla e heterogênea de sustentação da política de crescimento econômico e de transferência de renda encetadas pelos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff.

Historicamente o Brasil consolidou um processo de concentração da renda e riqueza, o que reforçou os elementos de sua inserção subordinada na economia mundial,

refletindo assim na sociedade o poder político do Estado e a exclusão social. Nesse sentido,

A permanência desses desequilíbrios na estrutura de distribuição da renda, nesse período, reflete a lógica de um modelo de baixo crescimento e insuficiente capacidade de formação de capital que, em função da lenta expansão do emprego, da precarização crescente do mercado de trabalho, da estrutura regressiva da tributação e do uso dos recursos públicos, da degradação da qualidade dos serviços sociais básicos, das limitações de acesso ao crédito, entre outros fatores, concentra a distribuição da renda e da riqueza e reproduz a pobreza e a exclusão social. (OLIVA, 2010, p. 156).

Destaca-se o diagnóstico do período de 1995-2002 da era FHC contido na proposta a presidência de Lula com relação a um dos direitos básicos ao cidadão, ou seja, a educação básica e nesse aspecto ressaltou a educação superior que se apresenta:

O diagnóstico e a herança deixada pelo governo anterior mostrou que o total de estudantes matriculados na educação superior no Brasil (7,7% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos) continua sendo um dos menores da América Latina. Desses estudantes, 1/3 está matriculado em instituições públicas e 2/3 em instituições privadas. O aumento no número total de instituições nos últimos oito anos foi de 38%, mas o setor privado cresceu 51%. O número de universidades federais (IFES) permaneceu estável no período, enquanto o das privadas cresceu 44%. Concluindo: as instituições de educação superior (IES) privadas, que em 1994 correspondiam a 74% do total, em 2000 já correspondiam a 85%. No mesmo período, o aumento total das matrículas foi 62%, mas o do setor privado foi de 80%, e o do setor público de apenas 28%. A matrícula nas universidades cresceu 74% no total, mas 121% no setor privado e apenas 30% no setor público. (COLIGAÇÃO LULA PRESIDENTE, 2002, p. 25).

Dentre suas propostas com relação às estatísticas divulgadas da situação do Brasil, no que se refere à educação superior, foram apresentadas como estratégias anunciadas como compromissos básicos “[...] o governo Lula promoverá um amplo debate nacional sobre a constituição e implantação de políticas de outras ações afirmativas na educação”. (COLIGAÇÃO LULA PRESIDENTE, 2002, p. 10).

Assim Oliva (2010, p. 19, grifo do autor) destaca que,

A constituição de um conjunto consistente de políticas e programas sociais, construído parcialmente com base em algumas linhas de ação preexistentes e, sobretudo, a criação de um sem número de programas inovadores também destinados a distribuir renda, gerar oportunidades e promover a inclusão social (Prouni, Reuni, Economia Solidária, Luz para Todos, Territórios da Cidadania, Minha Casa, Minha Vida, etc.) resultaram em um aumento exponencial na organicidade, alcance e eficácia da política social do Estado brasileiro. Assim, no governo Lula as políticas de distribuição de renda e de inclusão social ganham uma **centralidade** antes completamente inexistente.

“O chamado neodesenvolvimentismo é um fenômeno recente e localizado, indissociável das particularidades da economia e da política brasileira na segunda metade dos anos 2000”. (SAMPAIO JR, 2012, p. 678). Destacam-se cinco características dessa política:

Quadro 9 – Caracterização inicial do programa neodesenvolvimentista no Governo Lula

Características do Nacional-Desenvolvimentismo do Governo Lula	
Economia	Apresenta um crescimento econômico que, embora seja muito maior do que aquele verificado na década de 1990 é bem mais modesto que aquele propiciado pelo velho desenvolvimentismo. p. 06.
Mercado	Confere importância menor ao mercado interno, posto que mantenha a abertura comercial herdada de Collor e de FHC. Atribui importância menor à política de desenvolvimento do parque industrial local (BRESEER-PEREIRA, 2012). p. 06.
Industrialização	Aceita os constrangimentos da divisão internacional do trabalho, promovendo, em condições históricas novas, uma reativação da função primário-exportadora do capitalismo brasileiro. p. 06.
Distribuição de renda	Tem menor capacidade distributiva da renda. p. 06.
“Neo”	O novo desenvolvimentismo é dirigido por uma fração burguesa que perdeu toda veleidade de agir como força social nacionalista e anti-imperialista. Todas essas seis características, que se encontram estreitamente vinculadas umas às outras, fazem do neodesenvolvimentismo um programa muito menos ambicioso que o seu predecessor e tais características advêm do fato de o neodesenvolvimentismo ser a política de desenvolvimento possível dentro dos limites dados pelo modelo capitalista neoliberal. p. 06.

Fonte: elaborado pelo autor do texto, a partir de Boito Jr (2012).

O conceito de Estado Desenvolvimentista sugere implicações para o nosso debate político. Segundo Perissinotto (2014) tem-se a hipótese de que a presença de uma elite modernizante capaz de instituir um processo de construção institucional e de gerar agentes estatais portadores de um viés desenvolvimentista constitui-se uma elite portadora desses atributos como um elemento político estratégico para o caso brasileiro, quando parte da literatura tem se voltado para a discussão do que se convencionou chamar de “neodesenvolvimentismo”.

Deste modo, a ênfase é apresentar os condicionamentos econômicos desse suposto novo desenvolvimento que vá além de pressupostos economicistas, mas mostrar condições institucionais e políticas propícias, tomando a sério o papel central das elites estatais e de suas capacidades políticas nesse processo. Com efeito,

Por que recorrer ao termo “desenvolvimentista”? De maneira tentativa e inicial, diríamos que é porque esse é um programa de política econômica e social que busca o crescimento econômico do capitalismo brasileiro com alguma transferência de renda, embora o faça sem romper com os limites dados pelo modelo econômico neoliberal ainda vigente no país. Para buscar o crescimento econômico, os governos Lula da Silva e Dilma Rousseff lançaram mão de alguns elementos importantes de política econômica e social que estavam ausentes nas gestões de Fernando Henrique Cardoso. (BOITO, 2012, p. 05).

Nesse sentido, ao destacarmos a caracterização do governo Lula com relação à concepção de Estado, políticas públicas e a questão social no período que a literatura denominou de “desenvolvimentismo”, merecem destaque nesse cenário as propostas elaboradas e materializadas para educação superior para enfrentamento da falta de investimento e financiamento público, vagas ociosas e ausência de uma política universal de acesso e permanência de estudantes para esse nível de ensino. Nesse embate queremos identificar as contradições inerentes ao sistema do capitalismo e como afetaram o setor da educação no que diz respeito às desigualdades apresentadas no caso brasileiro.

Em consulta ao programa de governo pontuam-se as seguintes estratégias,

d) a **expansão** significativa da oferta de vagas no ensino superior, em especial no setor público e em cursos noturnos; e) a **ampliação** do financiamento público ao setor público, revisão e ampliação do crédito educativo; e criação de **programa de bolsas universitárias**, com recursos não vinculados constitucionalmente à educação; f) a defesa dos princípios constitucionais da **gratuidade do ensino superior público** (artigo 206, IV, da CF). (COLIGAÇÃO LULA PRESIDENTE, 2002, p. 26-7, grifo nosso).

Sua proposta assume com a educação superior o compromisso de abrir novas vagas no setor público para os cursos noturnos, ampliação do financiamento e a criação de bolsas universitárias e defende a gratuidade da educação superior tendo como base os

dispositivos legais. Para a ampliação do número de vagas existentes, processo de seleção dos estudantes para acesso, evasão escolar e programa de bolsas, as metas para educação superior podem-se destacar:

1. Ampliar, em quatro anos, as vagas no ensino superior, em taxas compatíveis com o estabelecido no PNE (Prover até o final da década, a oferta da educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos).
8. Estabelecer mecanismos e critérios que superem os limites do atual processo de seleção e considerem a possibilidade de novas formas de acesso ao ensino superior, em especial para negros e estudantes egressos da escola pública. Tal medida deve se fazer acompanhar, quando necessário, de programas de nivelamento de conhecimento sob a responsabilidade das instituições de ensino superior.
9. Estabelecer medidas com vistas a reduzir a evasão escolar.
19. Criar um **Programa de Bolsas Universitárias**, no âmbito do Programa Nacional de Renda Mínima, para beneficiar 180 mil estudantes carentes que estudem em cursos de qualidade comprovada e que, em contrapartida, realizem trabalho social comunitário. (COLIGAÇÃO LULA PRESIDENTE, 2002, p. 26-7, grifo nosso).

Nota-se que a prioridade concentra-se em relação à educação superior nas áreas de acesso à universidade e “bolsas universitárias” aos estudantes carentes. Com relação ao aumento no número de ingressantes tendo como base as metas do Plano Nacional de Educação – PNE, instituído pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que vigorou de 2001 a 2010, sendo este PNE aprovado por força da lei, pois pela primeira vez desde a ideia inicial de fomentar um “plano” já expresso no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932 que indicava essa necessidade com relação a educação pública do país, de estabelecer metas e estratégias que visassem a qualidade na educação do Brasil.

No entanto, se depois de 43 anos de regime republicano, se der um balanço ao estado atual da educação pública, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país. Tudo fragmentário e desarticulado. (HISTEDBR, 1932, p. 01).

Para Saviani (2006) o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova pode ser considerado um importante legado que nos é deixado pelo século XX. É um marco de referência que inspirou as gerações seguintes, tendo influenciado, a partir de seu lançamento, a teoria da educação, a política educacional, assim como a prática pedagógica em todo o país.

O manifesto partia do pressuposto de uma educação pública, obrigatória, gratuita, leiga e sem qualquer segregação de cor, sexo ou tipo de estudo. “[...] o manifesto esboça as diretrizes de um sistema nacional de educação, abrangendo, de forma articulada, nos diferentes níveis de ensino, desde a educação infantil até a universidade”. (SAVIANI, 2006, p. 33).

Nessa trajetória temos o PNE o qual passou na história da política brasileira por distintos momentos desde seu processo de elaboração até sua aprovação final que culminou na Lei nº 10.172 em 2001.

Podemos destacar que foi a partir das nossas constituições de 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988, que a proposta vinha sendo discutida e que segundo Sena (2014) as duas constituições posteriores à de 1934 (1937 e 1946) não previram o Plano Nacional de Educação, mas a Lei nº 4.024/1961, antiga Lei de Diretrizes e Bases, incumbiu o então Conselho Federal de Educação de elaborá-lo.

Art. 7º O Conselho Nacional de Educação, composto pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior, terá atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto, de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional. (Redação dada pela Lei nº 9.131, de 1995).

§ 1º Ao Conselho Nacional de Educação, além de outras atribuições que lhe forem conferidas por lei, compete: (Incluído pela Lei nº 9.131, de 1995).

a) subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação; (Incluído pela Lei nº 9.131, de 1995).

Assim, em 1962, foi desenvolvido o primeiro PNE, não sob a forma de lei, mas como uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, aprovada pelo Conselho Federal de Educação. A Constituição de 1967 retomou a obrigatoriedade do Plano Nacional de Educação, e a competência para sua elaboração deixou de ser do órgão

normativo da educação. “Art 8º Compete à União: XIV - estabelecer planos nacionais de educação e de saúde”. (BRASIL, 1967).

Nesse sentido,

A Constituição seguinte, de 1988, previu expressamente o estabelecimento do PNE por lei. E, alguns anos depois, a LDB (Lei nº 9.394/1996) dispôs que a União deveria elaborar o PNE, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios (art. 9º, I) e, no prazo de um ano, encaminhá-lo ao Congresso Nacional, com suas diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (art. 87, § 1º). (SENA, 2014, p. 13).

Deste modo, a responsabilidade por elaborar o PNE fica a cargo da União, mas responsabiliza estados, municípios e o Distrito Federal como articuladores do plano.

Art. 9º A União incumbir-se-á de: I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios; II - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios. (BRASIL, 1996).

Sobre o plano de metas estabelecidas para a educação superior no período de (2001-2010), podemos destacar alguns objetivos e metas que incidem sobre número de vagas, acesso e permanência. Em síntese, o Plano tem como objetivos e metas:

[...] a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, [...].

1. Prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos.

3. Estabelecer uma política de expansão que diminua as desigualdades de oferta existentes entre as diferentes regiões do País.

13. Diversificar a oferta de ensino, incentivando a criação de cursos noturnos com propostas inovadoras, de cursos sequenciais e de cursos modulares, com a certificação, permitindo maior flexibilidade na formação e ampliação da oferta de ensino.

19. Criar políticas que facilitem às minorias, vítimas de discriminação, o acesso à educação superior, através de programas de compensação de deficiências de sua formação escolar anterior, permitindo-lhes, desta forma, competir em igualdade de condições nos processos de seleção e admissão a esse nível de ensino. (BRASIL, 2001, p. 35-36).

E no que diz respeito ao financiamento e gestão da Educação Superior no documento pretende-se:

Estimular a adoção, pelas instituições públicas, de programas de assistência estudantil, tais como bolsa-trabalho ou outros destinados a apoiar os estudantes carentes que demonstrem bom desempenho acadêmico. (BRASIL, 2001, p. 36).

Assim, a noção da ideia de plano no contexto brasileiro e nas políticas pode ser explicada em Cury (1998, p. 164, grifo do autor) como,

Um plano, quando proposto, cumpre várias finalidades. Ele é um *guia da ação* de um governo, de uma empresa, de uma entidade, de uma família ou mesmo de uma pessoa. Esse *guia da ação* é proposto como um modo de se fugir da imponderabilidade das circunstâncias, ou como um meio de se evitar situações críticas que, a médio prazo, tendem à deterioração. Finalmente, esse caráter dirigente obtém-se com investimentos dentro de setores tidos como prioritários.

Nesse sentido este guia de ação de governo encontra vários desafios para alcançar na educação superior às metas prioritárias e setoriais, que incidem sobre a democratização do acesso e da permanência. Desta maneira o plano assume sua importância com a educação superior na implementação de políticas públicas de caráter social. “O Plano Nacional de Educação, tal como proposto pela Constituição Federal em seu art. 214, Lei 9.131/1995 e pela Lei 9.394/1996, constitui-se em mais um mandamento legal tendente a auxiliar a solução do direito à educação no Brasil”. (CURY, 1998, p. 163).

Diante da “crise de Estado” que o governo neoliberal insistiu em afirmar, havendo para isso o corte de verbas nas universidades, o que inviabilizou a ampliação de prédios e equipamentos, incentivos à pesquisa e à extensão, e a ausência de uma política efetiva de assistência estudantil enquanto as universidades encontravam-se sucateadas. Segundo o que consta no Programa de governo (2002), esse quadro de

redução do financiamento público à educação superior do país é um processo que se inicia paradoxalmente com a redemocratização pós-ditadura militar, aprofunda-se com o ajuste do governo Collor e atinge seu clímax nos dois mandatos presidenciais de Fernando Henrique Cardoso. Ele compromete o presente e o futuro do sistema universitário brasileiro.

Os desafios da educação no País são de tal magnitude em todos os níveis, desde a educação básica até a educação superior cada nível segundo sua especificidade e demanda por políticas de inclusão que visem à expansão do acesso e da permanência.

Assim, a política do governo Lula para a educação superior iniciou-se com a constituição de um Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), criado pelo Decreto de 20 de outubro de 2003, que institui o Grupo de Trabalho Interministerial encarregado de analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando à reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES.

Buscou sugerir ideias para enfrentar a crise atual das universidades federais e orientar o processo de reforma da universidade brasileira, para fazer dela um instrumento decisivo da construção do Brasil ao longo do século XXI.

Segundo Trópia (2009) o diagnóstico foi realizado pelo grupo acerca da educação superior, em especial das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). O resultado foi catastrófico, dada à crise fiscal do Estado e à suposta incapacidade do Estado brasileiro de realizar novos investimentos. A análise inferiu que às instituições privadas estavam ameaçadas, as justificativas foram,

De um lado, as universidades governamentais sofreram consequências da crise fiscal do Estado que incidem sobre seus recursos humanos, de manutenção e de investimento. De outro lado, a prioridade ao setor privado em todas as áreas também chegou ao setor do ensino superior: as universidades privadas, que viveram uma expansão recorde nos últimos anos, chegando a responder, em 2002, por 63,5% do total de cursos de graduação e 70% das matrículas, encontram-se agora ameaçadas pelo risco de uma inadimplência generalizada do alunado e de uma crescente desconfiança em relação a seus diplomas. Essas duas faces de uma mesma realidade demandam soluções estruturais, possíveis somente se houver: um **programa emergencial** de apoio ao ensino superior, especialmente às universidades federais e uma reforma universitária mais profunda (BRASIL, 2003, grifo nosso).

Segundo o decreto, o “plano de ação” possuía validade de sessenta dias a contar da publicação do Decreto, assim a proposta tinha como objetivo analisar a situação atual e apresentar o mesmo visando à reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior - IFES.

“A urgência na adoção de medidas justificar-se-ia em função da meta de expansão de vagas no ensino superior – expansão acordada entre o Brasil e os Organismos Internacionais – e definida pelo Plano Nacional de Educação [...]”. (TRÓPIA, 2009, p. 170).

Deste modo, com relação às ações emergenciais contidas para “superar” a crise da universidade brasileira, seguiu etapas da proposta de Reforma Universitária Brasileira e no caso específico brasileiro, implicou também a necessidade de viabilizar soluções para,

Ampliar a oferta de cursos e vagas nas universidades públicas, federais, estaduais e municipais, sem sacrificar a qualidade, em um tempo de escassez de recursos financeiros;

Possibilitar, para milhões de jovens sem possibilidade de vaga nas universidades públicas, e sem recursos pessoais para pagar seus cursos nas instituições particulares, o sonho de concluir um curso superior;

Promover a responsabilidade social da universidade, em compromisso com o desenvolvimento inclusivo da economia e da sociedade brasileiras;

A resposta democrática a esses desafios exige um processo de diálogo, debate e crítica. E também a responsabilidade de, em tempo hábil, formular uma proposta que possa ser enviada ao Congresso Nacional ainda no primeiro semestre de 2004, com vistas a efetivar a primeira grande reorientação de rumo da universidade brasileira, desde aquela feita nos anos de 1968, com base no acordo MEC-USAID dos tempos da ditadura, antes da revolução científica, tecnologia, política e de costumes do final do século XX.

Como um segundo passo, rumo ao necessário redesenho emergencial, é imperativo reconhecer que a universidade pública brasileira, nos limites impostos pela educação presencial, mesmo com aumento substancial de recursos, não teria condições de aumentar as vagas de forma maciça no curto e media prazos. Em um país de dimensões continentais a **educação a distância** surge como um caminho viável e necessário. (IDEM, 2003, grifo do autor).

Dessa forma, as principais medidas se concentram no discurso da democracia e inclusão, tendo como enfoque a ampliação de cursos e vagas via iniciação pública e privada e a educação à distância. Neste sentido haveria a necessidade de formar um pacto, denominado de “Pacto de Educação Superior para o Desenvolvimento

Inclusivo”. O MEC se propõe a assegurar um fluxo regular adicional de recursos para aquelas instituições universitárias que o aderirem.

Sobre a questão do financiamento, a proposta nos aponta pistas por quais caminhos e alternativas o governo federal buscará, no documento não deixa explícito a origem do financiamento, pois afirma que “surgiram alternativas de fontes de financiamento que não foram aprovadas por todos os membros do Grupo”. Para este trabalho escolheu-se 4 (quatro), na proposta original apresenta-se 8 (oito). Destacamos:

Lei de Incentivo Fiscal para o ensino superior — o Brasil dispõe de diferentes leis nacionais, estaduais e municipais de incentivo fiscal, a exemplo, na área de cultura, da Lei 8.313/91 (Lei Rouanet). De modo análogo, poder-se-ia conceber e implementar um dispositivo específico destinado à educação superior, tendo por foco a destinação de recursos para apoiar cursos universitários ofertados pelas universidades federais. Grandes seriam as vantagens para as universidades públicas caso fosse dado ao contribuinte o direito de investir na educação superior em troca de reduções tributárias. As condições de elegibilidade dos possíveis destinatários do apoio concedido seriam definidas pelo MEC, com base no recém-instituído instrumento de avaliação e progresso dos cursos ofertados pelas instituições de ensino superior brasileira, o chamado IDES (Índice de Desenvolvimento do Ensino Superior).

Fundos empresariais para o ensino superior — todo o desenvolvimento econômico brasileiro, em todas as áreas, só foi possível graças à universidade. A dinâmica de nossa agricultura não teria ocorrido sem pesquisas e pessoal de nível superior. No futuro, isso será ainda mais decisivo. A quebra da universidade levará à quebra do desenvolvimento da produção. Seria do interesse de todos a criação de Fundos Empresariais para o Ensino Superior, nos moldes dos Fundos Setoriais que apóiam as pesquisas com recursos dos Fundos de Pensão. Eles poderiam ser usados para financiar o funcionamento das universidades federais, dando-lhes possibilidades de desenvolvimento de ciência e tecnologia.

Abrir às universidades a possibilidade de utilizar recursos oriundos de um possível acordo, atualmente em discussão, para viabilizar a troca da dívida por investimentos na educação, poderia ser uma opção. Essa idéia foi aprovada em reuniões bilaterais e multilaterais de Chefes de Estado Latino-americanos e Ibero-americanos, e prevê o uso desses recursos apenas para a educação básica. Nada impediria que parte dos recursos se destinasse à educação superior. (BRASIL, 2003).

Assim, o governo deu continuidade a lei de incentivo fiscal e o uso de novas formas de acesso e financiamento para educação superior. Os mecanismos adotados

foram visíveis ainda no mandato do Governo de Lula no que diz respeito à expansão do ensino privado, dando continuidade à tendência crescente deste setor.

Temos como exemplo a regulamentação do Programa Universidade para Todos – PROUNI, Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005 que se destina²⁵ à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos.

Os recursos públicos destinados para a iniciativa privada e o PROUNI prevê a isenção dos impostos para a instituição que o aderir, segundo a referida lei no seu artigo 8º incisos I²⁶, II²⁷, III²⁸ e IV²⁹. (LIMA, 2006).

Art. 8º A instituição que aderir ao Prouni ficará isenta dos seguintes impostos e contribuições no período de vigência do termo de adesão: (Vide Lei nº 11.128, de 2005).

I - Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas;

II - Contribuição Social sobre o Lucro Líquido, instituída pela Lei nº 7.689, de 15 de dezembro de 1988;

III - Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social, instituída pela Lei Complementar nº 70, de 30 de dezembro de 1991; e

IV - Contribuição para o Programa de Integração Social, instituída pela Lei Complementar nº 7, de 7 de setembro de 1970.

Segundo Otranto (2006) o PROUNI adquiriu centralidade como mecanismo de acesso às IES particulares com a implementação do Decreto nº 5.245, de 18 de outubro de 2004 e a Portaria nº 3.268, de 19 de outubro de 2004, que estabeleceu procedimentos para adesão das Instituições Privadas de Educação Superior. O programa era para ser lançado em 17 de abril de 2003, mas Lula recebeu oposição de universidades federais e

²⁵ Extraído do Artigo 1º da Lei Nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm>.

²⁶ Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas.

²⁷ Contribuição Social sobre o Lucro Líquido, instituída pela Lei nº 7.689, de 15 de dezembro de 1988.

²⁸ Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social, instituída pela Lei Complementar nº 70, de 30 de dezembro de 1991.

²⁹ Contribuição para o Programa de Integração Social, instituída pela Lei Complementar nº 7, de 7 de setembro de 1970.

de associações de entidades privadas que exigiram em troca isenção do Imposto de Renda e outros tributos para as instituições de fins lucrativos.

O PROUNI segundo Rocha (2011, p. 470-471) “No início do Programa (2005), o total de bolsas distribuídas no Brasil foi de 112.275, das quais 71.905 (64%) eram integrais e 40.370 (36%) parciais”. Em 2009, foram 247.643 bolsas concedidas, das quais 153.126 (62%) foram integrais e 247.647 (38%) parciais. Evidencia-se, portanto, a crescente distribuição de bolsas que em cinco anos de programa 2005 a 2010, mais que dobrou seu número.

Mesmo com a MP nº 251, de 14/06/05, que autorizou a concessão da bolsa permanência no valor de R\$ 300,00 mensais, destinada ao estudante beneficiário de bolsa 100% (desde que matriculado em turno integral), o problema da permanência do estudante permanece, uma vez que a maioria absoluta de alunos do PROUNI não frequenta cursos de turno integral ou não tem bolsa de 100% (Rocha, 2011).

Como, pelo perfil social, esses estudantes não terão como custear seus cursos, a solução encontrada pelo MEC foi repassar verbas públicas para o pagamento de mensalidades. O mais grave é que o programa não prevê mecanismos e controle sobre a qualidade dos cursos (OTRANTO, 2006).

As principais ações políticas para a educação superior, no primeiro governo Lula, segundo Trópia (2009) foram: a instituição do Programa Universidade para Todos – PROUNI, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, a Lei de Inovação Tecnológica, a educação à distância e as Parcerias Público-Privadas e acrescento o Fundo de Financiamento Estudante da Educação Superior – FIES.

Com relação a este último, destacam-se algumas provocações. O Fies instituído pela Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. O FIES destina-se a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em instituições não gratuitas. É um programa destinado a financiar, prioritariamente, educação superior de estudantes matriculados em instituições de educação superior não gratuita, com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação. Trata-se do mais importante instrumento de financiamento estudantil atualmente existente.

Em 2010 o FIES passou a funcionar em um novo formato. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) passou a ser o Agente Operador do Programa. Neste primeiro semestre, o Fies teve um total de 252.442 novos contratos concluídos pelo site oficial. Mas, no total, o fundo recebeu mais de 500 mil pedidos de novos contratos para custeio parcial ou total das mensalidades de estudantes de instituições privadas de ensino superior. O número foi maior que em 2014, quando o sistema do Fies teve 480 mil solicitações de novos contratos³⁰. Os dados sobre o número de contratos e investimentos são detalhados a seguir.

Em 2008, foram firmados 33.319 contratos, com investimentos na ordem de R\$ 706,4 milhões. Com a promulgação da Lei nº 12.202, de 14 de janeiro de 2010, esse processo se intensificou. Foram cerca de 75.991 mil contratos e R\$ 813,4 milhões investidos somente no exercício 2010. Em 2011, muitos estudantes puderam contratar o financiamento pelo Fies sob a modalidade do Fundo de Garantia de Operações de Crédito Educativo (FGEDUC), sem a necessidade de fiador. No exercício de 2011, foram firmados 154.586 novos contratos de financiamento, com investimentos superiores a R\$1,1 bilhão. A disponibilização do financiamento em fluxo contínuo e a desburocratização do processo de concessão, somados à diminuição dos juros, ampliação dos prazos de carência, amortização e percentual de financiamento, possibilidade de ressarcimento do valor contratado com trabalho e criação do FGEDUC, propiciaram maior acessibilidade ao financiamento, **indo ao encontro dos objetivos do Programa de estimular a inclusão e permanência dos jovens no ensino superior**. A partir desse novo formato, ou seja, entre 2010 e 2011, já foram firmados 230.591 contratos de financiamento, com investimentos de aproximadamente R\$ 2,0 bilhões. O Fies vem sendo aperfeiçoado ao longo do tempo. O total de contratos firmados no período de 2008 até 2011 chegou ao número de 296.658, com um montante da ordem de R\$ 3,4 bilhões, o que demonstra um contínuo aperfeiçoamento do Programa ao longo dos anos. (PPA, 2012, p. 53, grifo nosso).

Segundo Filho e Chaves (2016) o Fies sofreu duas importantes alterações no curso de sua execução. A primeira foi promovida em 2010. Com essa mudança, a solicitação do financiamento passou a ocorrer em qualquer período do ano, de acordo com a conveniência do estudante pleiteante. A taxa de juros foi reduzida para 3,4% ao ano; o limite máximo de financiamento foi elevado para até 100% do valor do curso; a

³⁰ Notícia disponível em: <<http://www.pronatec2015.com/saiba-das-ultimas-noticias-do-fies-2015/>>. Acesso em 29 jul.2015.

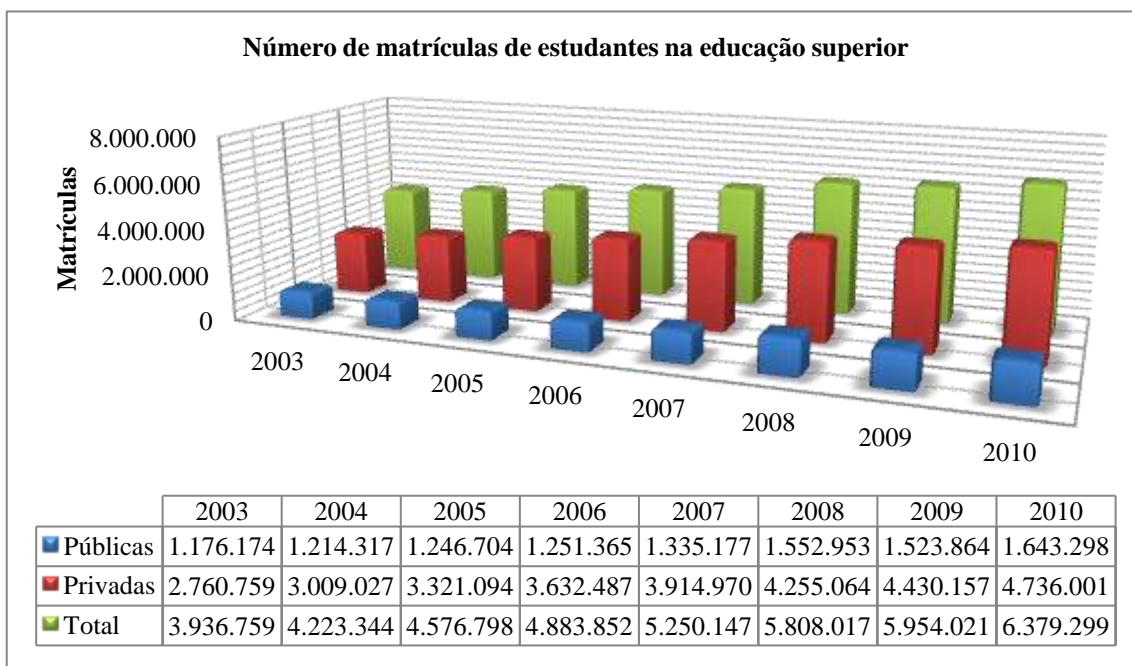
carência foi ampliada para 18 meses após a formatura; o prazo de quitação passou a ser de até três vezes o período financiado do curso e foi criado o Fundo de Garantia de Operações de Crédito Educativo (FGEDUC), que possibilitou a entrada de novos estudantes no programa, por substituir a necessidade do fiador.

A segunda mudança foi em 2014, com fixação de critérios mínimos para que os alunos pleiteantes ao Fies pudessem ser contemplados, como exigência de nota média mínima de 450 pontos no Enem e ter nota diferente de zero na prova de redação do referido exame do ensino médio. Em 2015, em face dos cortes no orçamento do Ministério da Educação, houve redução do número de parcelas anuais de repasses do Fies às instituições participantes, de 12 para oito parcelas, bem como aumento na taxa de juros ao ano de 3,4% para 6,5%. Conforme a Lei 10.260 de 2001, a operacionalização do Fies ocorre por meio da emissão de títulos da dívida pública, representados por certificados de emissão do Tesouro Nacional - Certificados Financeiros do Tesouro (CFT-E). (FILHO; CHAVES, 2016).

Nesse sentido, a discussão iniciada a partir das metas de planos de ação propostos para educação superior pode ser analisada a partir dos dados que incidem sobre o número de matrículas realizadas na educação superior nos anos de 2003 a 2011 durante o mandato presidencial de Lula.

Para melhor visualização a proposta é apresentar na forma de gráficos e tabelas, o número de matrículas de estudantes na educação superior contendo duas categorias administrativas, a esfera pública composta por instituições (federais, estaduais e municipais) e instituições privadas.

Gráfico 6 – Número de matrículas de estudantes na educação superior por categoria administrativa Pública e Privada - Brasil 2003 - 2010

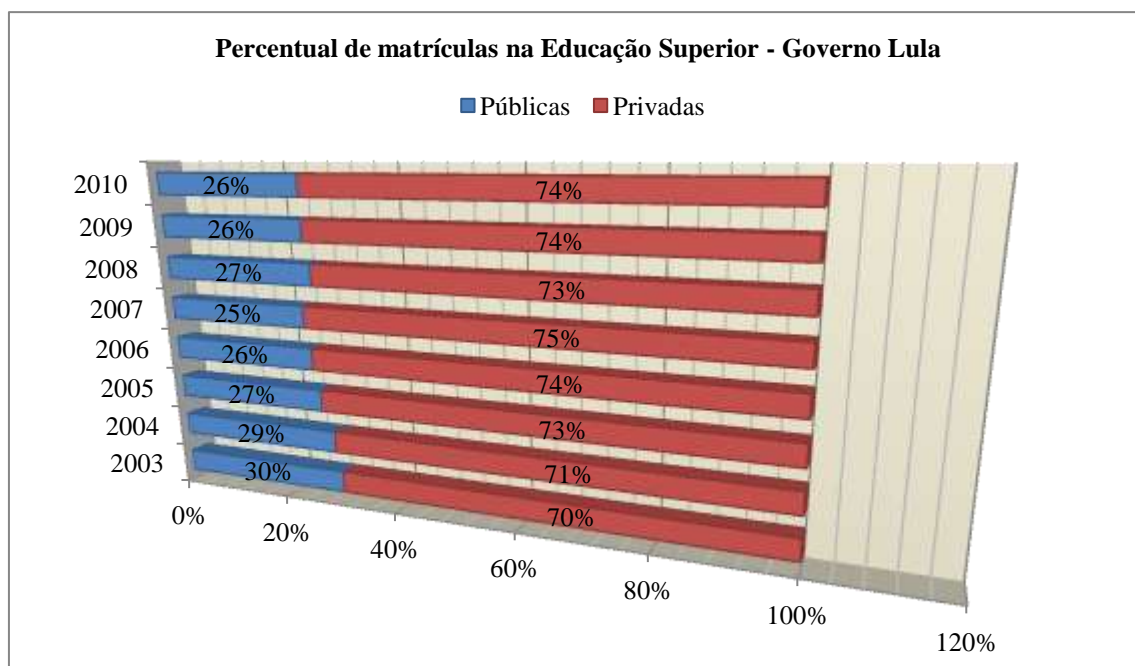


Fonte: MEC/Inep; Tabela elaborada pelo autor a partir dos dados do Inep/DEED (2015), com modificações para este texto.

Pode-se observar, em todo o período, a predominância da IES privada, sendo que em 2003 ela representou 2.760.759 matrículas com 70,1% chegando em 2010 com 4.736.298, isto é, com um incremento de 1.975.242 matrículas com 73,7%. As IES públicas tiveram um pequeno aumento no mesmo período deste total aumentando o número de matrículas em 467.124 das IES, e com relação ao percentual do período destaca-se um decréscimo em 2003 representava 29,9% para 25,76% em 2010, mandato final do governo Lula.

Segundo dados do Inep (2003) apesar do crescimento paulatino do número de IES ao longo da última década 71,0% de crescimento de 2001 a 2010, é perceptível à tendência de estabilização do número de IES. Abaixo colocamos o percentual dessas matrículas.

Gráfico 7 – Percentual de matrículas de estudantes na educação superior nas IES Pública e Privada - Brasil 2003 - 2010



Fonte: MEC/Inep; Tabela elaborada pelo autor a partir dos dados do MEC/INEP/ (2003), com modificações para este texto.

Podemos observar que as matrículas na rede pública e privada apresentam diferenças de crescimento, enquanto que as matrículas no setor privado cresceram entre 2003 a 2010 4%, a rede pública diminuiu 4%. Isso pode ser explicado pelos programas de incentivo a bolsas de estudos e financiamentos na rede privada.

Tabela 3 – Número de Instituições de Educação Superior por Organização Acadêmica – Brasil – 2003-2010

Ano	Total	Universidades	%	Centros Universitários	%	Faculdades	%	IFs e Cefets	%
2001	1.391	156	11,2%	66	4,7%	1.143	82,2%	26	1,9%
2002	1.637	162	9,9%	77	4,7 %	1.367	83,5%	31	1,9%
2003	1.859	163	8,8%	81	4,4%	1.576	84,8%	39	2,1%
2004	2.013	169	8,4%	107	5,3%	1.703	84,6%	34	1,7%
2005	2.165	176	8,1%	114	5,3%	1.842	85,1%	33	1,5%
2006	2.270	178	7,8%	119	5,2%	1.940	85,5%	33	1,5%
2007	2.281	183	8,0%	120	5,3%	1.945	85,3%	33	1,4%
2008	2.252	183	8,1%	124	5,5%	1.911	84,9%	34	1,5%
2009	2.314	186	8,0%	127	5,5%	1.966	85,0%	35	1,5%
2010	2.378	190	8,0%	126	5,3%	2.025	85,2%	37	1,6%

Fonte: MEC/Inep. Foram consideradas em faculdades: faculdades, faculdades integradas, institutos ou escolas superiores e faculdades de tecnologia.

Quanto à organização acadêmica das instituições de educação superior, tal como ilustrado pela Tabela 3, prevalece, ao longo de todo o período, majoritariamente, a participação de faculdades, com percentuais relativamente constantes para as demais categorias. Em 2010, das 2.378 instituições, 85,2% são faculdades, 8,0% são universidades, 5,3% são centros universitários e 1,6% são institutos federais de educação, ciência e tecnologia (IFs) e centros federais de educação tecnológica (Cefets). Ainda acerca dessas instituições, as taxas de variação registradas em relação ao ano anterior representam aumento de 5,7% para os IFs e Cefets, 3,0% para as faculdades, 2,2% para as universidades e decréscimo de 0,8% para os centros universitários. (INEP, 2010).

O exemplo da inferência quanto ao número de instituições e matrículas na graduação também revela que a educação superior brasileira é majoritariamente privada.

Tabela 4 – Número de Concluintes de Graduação por Modalidade de Ensino e Categoria Administrativa, segundo Grau Acadêmico – Brasil – 2003-2010

Ano	Concluintes em Cursos de Graduação				
	Total Geral	Modalidade de ensino Presencial		Privada	
		Total	%	Total	%
2003	528.223	169.159	32,02%	359.064	67,98%
2004	626.617	202.262	32,28%	424.355	67,72%
2005	717.858	195.554	27,24%	522.304	72,76%
2006	736.829	183.085	24,85%	553.744	75,15%
2007	756.799	193.531	25,57%	563.268	74,43%
2008	800.318	187.758	23,46%	612.560	76,54%
2009	826.928	187.804	22,71%	639.124	77,29%
2010	829.286	178.407	21,51%	650.879	78,49%

Fonte: MEC/Inep.

De acordo com o Censo, em 2010 o Brasil contava com 6.379.299 matrículas em cursos de graduação, esse total representa mais que o dobro das matrículas de 2001. Apesar do caráter preponderantemente privado da expansão ao longo desse período, tais resultados apontam para certa estabilização da participação desse setor, que, em 2010, atende a 74,2% das matrículas. Por outro lado, nesse mesmo período, o setor público assiste a uma significativa expansão. As categorias federal e estadual apresentam crescimento no número de matrículas de 2001 a 2010 da ordem de 85,9% e 66,7%,

respectivamente mais recentes. Portanto, é de se esperar uma correspondente elevação do percentual de concluintes dessas instituições nos próximos anos. (INEP, 2010).

A partir dos dados mostrados, evidencia-se neste período uma nova fase expansionista na educação superior com relação direta de oferta para o acesso, por meio das matrículas e aumento do número de instituições e suas diversificações especificamente no setor privado, isto é, há uma continuidade das políticas de governo com viés da privatização.

Sobre isto podemos destacar que é no período compreendido Pós-LDB (Lei nº 9.394/1996) que se assiste um período de forte expansão universitária no Brasil principalmente no nível de graduação. Nesse sentido, a abertura ao capital do setor privado encontrou um campo para sua operacionalização principalmente no que concerne especificamente aos governos FHC (1995-2002) e governo LULA (2003-2010). (MANCEBO, 2005).

Uma das referências para essa explicação encontra-se no artigo 45 da LDB “A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privada, com variados graus de abrangência ou especialização”.

Segundo Mancebo (2013), a expansão denota um crescimento extremamente complexo, compreende um ininterrupto crescimento de instituições de educação superior – IES privadas, com fins lucrativos.

Mancebo (2013) destaca que a iniciativa pública, em especial do governo federal, expande vagas e multiplica o número de instituições, por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) aprovado pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui-se o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI.

Cujos objetivos foram de:

[...] criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais.

§ 1º O Programa tem como meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais

por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano.

§ 2º O Ministério da Educação estabelecerá os parâmetros de cálculo dos indicadores que compõem a meta referida no § 1º.

Art. 2º O Programa terá as seguintes diretrizes:

I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;

II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;

III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;

IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;

V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e

VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica. (BRASIL, 2007).

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI instituído no ano de 2007, teve como objetivo criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais. Por meio dele, materializaram-se ações isoladas como a abertura de novos campi e um incremento nas matrículas nos cursos noturnos.

Destaca Amaral (2009) que no final do primeiro governo, em 2005, foram oferecidos recursos para a expansão de campi no interior do País. Para efetivar esse objetivo foram assinados contratos de gestão em que eram explicitadas as metas a serem cumpridas e em consequência eram liberados os recursos. Em 2007 foi lançado o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) em que, novamente contratos de gestão foram assinados, para o período 2008-2012.

Nos *contratos de gestão* do REUNI estão previstos recursos para contratação de professores e servidores técnico-administrativos, obras, equipamentos e outros custeios. Em contrapartida, as Universidades criarão novos cursos, sobretudo noturnos, e elevarão suas relações alunos por docentes para 18³¹ e a taxa de

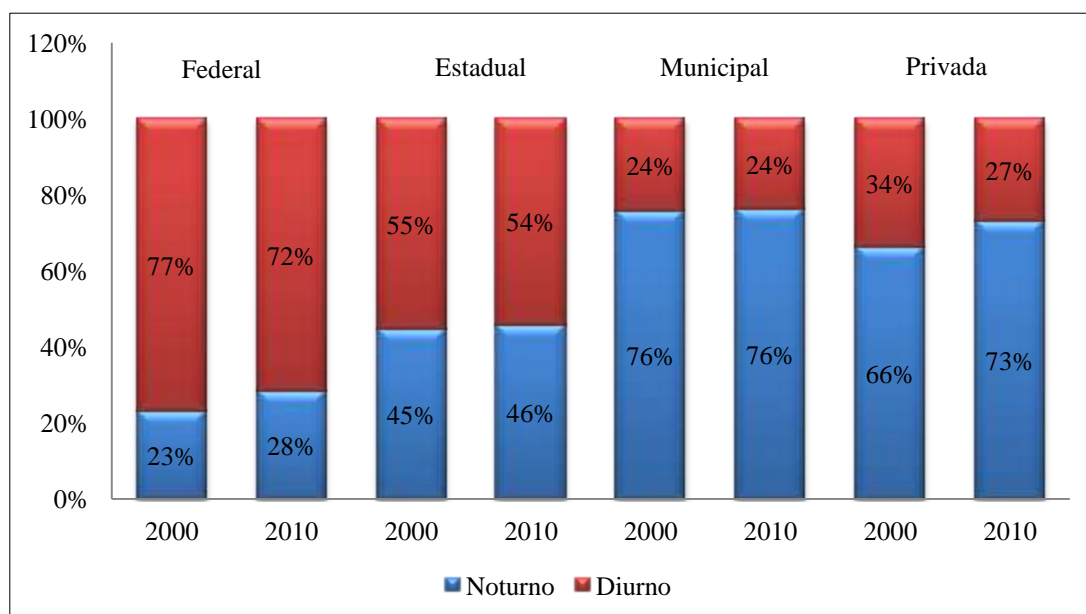
³¹ Esta relação aluno/professor foi definida como sendo a razão entre matrícula projetada em cursos de graduação presenciais e a medida ajustada do corpo docente. A matrícula projetada considera que um

conclusão dos cursos de graduação (TCG³²) deverá se elevar para 90%. (AMARAL, 2009, p. 332, grifo do autor).

Os contratos de gestão na administração do governo Lula estão previstos nos programas para educação superior com as parcerias público-privado, isto é, a abertura para contratação e a precarização dos serviços públicos.

As políticas em destaque são instrumentos e parâmetros avaliativos que permitem um ranqueamento fácil e imediato das instituições de educação superior.

Gráfico 8 – Percentual de Matrículas dos Cursos Presenciais por Turno e Categoria Administrativa – Brasil – 2000 – 2010 – Brasil



Fonte: MEC/Inep.

Nota: Para o ano de 2010, o cálculo de turno diurno equivale à soma dos seguintes turnos: matutino, vespertino e integral.

determinado quantitativo de alunos, por curso, fica retido e conclui em maior tempo do que o tempo padrão para o curso e a medida ajustada do corpo docente leva em conta o quantitativo de estudantes de pós-graduação *stricto-sensu* e os conceitos CAPES. (AMARAL, 2009, p. 332).

³² A taxa de conclusão dos cursos de graduação é um indicador calculado anualmente por meio da razão entre diplomados e ingressos. O valor de TCG não expressa diretamente as taxas de sucesso observadas nos cursos da universidade, ainda que haja uma relação estreita com fenômenos de retenção e evasão. Na verdade TCG também contempla a eficiência com que a universidade preenche as suas vagas ociosas decorrentes do abandono dos cursos. Taxa de conclusão dos cursos de graduação (TCG): relação entre o total de diplomados nos cursos de graduação presenciais (DIP) num determinado ano e o total de vagas de ingresso oferecidas pela instituição (ING5) cinco anos antes. (BRASIL, 2007, p. 14).

O Gráfico 8 apresenta os resultados sobre a participação percentual das matrículas presenciais por turno, considerando o atendimento oferecido por categoria administrativa para os anos de 2000 a 2010. Observa-se o aumento progressivo na participação dos cursos noturnos – no total, sem considerar a categoria administrativa –, cujas matrículas presenciais passam de 56,1% em 2000 para 63,5% em 2010.

Em relação à participação percentual das categorias administrativas, verifica-se que, no caso das instituições municipais, o atendimento noturno foi predominante ao longo de todo o período.

Em 2010, 76,2% das matrículas presenciais municipais são noturnas. Para as instituições federais, diferentemente, predomina o atendimento diurno. Entretanto, elas vêm aumentando proporcionalmente o atendimento noturno que, em 2010, representa 28,4% das matrículas presenciais. As instituições estaduais, por sua vez, apresentam o atendimento mais equilibrado por turno, sendo que, em 2010, 54,2% de suas matrículas são diurnas; vale destacar que também no caso dessas instituições, entre 2005 e 2006 as matrículas presenciais noturnas iniciam a recuperação de sua participação. (INEP, 2010).

Em relação às instituições privadas, o atendimento noturno tem aumentado progressivamente desde o início do período. É, portanto, na categoria privada que as matrículas presenciais noturnas apresentam elevação mais expressiva, atingindo em 2010 o correspondente a 72,8% de seu atendimento e totalizando 2.902.241 matrículas. (INEP, 2010).

Nesse sentido, em consonância com o documento, as diretrizes preconizadas pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais enfatizaram a ampliação da oferta de vagas no período noturno como mecanismo de inclusão e de melhor aproveitamento das estruturas físicas visando atender o estudante trabalhador.

Dentre as características deste programa na educação superior merecem destaque Carvalho (2015, p. 86):

O incremento de vagas pactuado com as IFES seria realizado pela melhoria, sobretudo, de dois indicadores específicos: a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação

presenciais para 90% e da relação alunos/professor para 18 para 1 em 5 anos. Previa-se a redução das taxas de evasão; ocupação de vagas ociosas; e o aumento das vagas de ingresso, em especial, no período noturno.

O programa de expansão extensiva e intensiva do governo federal materializou-se em ação concreta, à medida que as universidades federais abriram novos campus no interior dos Estados, conforme o Quadro 10.

Quadro 10 – Expansão da Rede Federal na Educação Superior (REUNI)

Categoria acadêmica	Ano		
	2003	2010	2014
Universidades	45	59 (14 novas)	63 (4 novas)
Câmpus/Unidades	148	274 (126 novos)	321 (47 novos)
Municípios Atendidos	114	230	275

Fonte: Sesu/MEC.

A expansão trouxe um expressivo crescimento não somente das universidades federais, mas também de câmpus no interior do país. De 2003 a 2014, houve um salto de 45 para 63 universidades federais, o que representa a ampliação de 40%, e de 148 câmpus para 321 câmpus/unidades, crescimento de 117%. (SESU, 2014).

Tabela 5 – Expansão universitária por categoria acadêmica entre os anos de 2002 e 2014

Categoria acadêmica	2002	2014
Universidades Federais	45	63
Câmpus	148	321
Cursos Graduação Presencial	2.047	4.867
Vagas Graduação Presencial	113.263	245.983
Matrículas Graduação Presencial	500.459	932.263
Matrículas Educação a Distância	11.964	83.605
Matrículas Pós-Graduação	48.925	203.717

Fonte: Sesu/MEC/Censo 2013 – Relatório “A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014”.

Segundo o relatório Reuni, o documento revela que a expansão foi alicerçada nos princípios da democratização e inclusão, com vistas à contribuição para o desenvolvimento e à diminuição das assimetrias regionais existentes no país. O

processo englobou três frentes de ação – a interiorização, iniciada em 2003, posteriormente, a integração e a regionalização da educação superior.

Esse crescimento é extremamente complexo, que compreende um ininterrupto crescimento de instituições de educação superior (IES) privadas, com fins lucrativos; iniciativa pública, em especial do governo federal, expande vagas e multiplica o número de instituições, com destaque para o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)³³ e uma grande expansão da pós-graduação com redefinição de seus rumos. “O maior projeto público de expansão da educação superior, no período em estudo, foi o REUNI, sendo o responsável pelo aumento de 60,05 % das matrículas presenciais na rede federal, entre 2007 e 2012”. (MANCEBO, 2015a, p. 151).

Como estratégia de ação para implantar as mudanças estruturais necessárias, a expansão da educação superior foi concebida em três etapas. A Fase I, que abrange o período de 2003 a 2007, teve como principal meta interiorizar o ensino superior público federal. Por sua vez, o período entre 2008 a 2012, no qual foi implantada a Fase II, foi marcado pela execução do Reuni. Finalmente, na Fase III, a expansão da educação superior caracteriza-se pela continuidade das propostas anteriores e a sua complementação com iniciativas específicas de desenvolvimento regional. (SESU, 2014).

Outra importante aprovação que ocorreu no âmbito federal foi o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Art. 1º O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso) é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007).

O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE que consiste num conjunto de ações estruturadas e articuladas que envolvem quatro eixos norteadores: Educação Básica; Alfabetização, Educação Continuada e Diversidade; Ensino Profissional e

³³ Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Art. 1º Fica instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais.

Tecnológico e Educação Superior (PPA, 2012). O PDE abrange um conjunto de programas que visam melhorar a Educação no Brasil, em todas as suas etapas, num prazo de quinze anos a contar de seu lançamento, em 2007.

Pode-se dizer que nele estão fundamentadas todas as ações do Ministério da Educação – MEC. A prioridade do plano é a Educação Básica, que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. O plano se estrutura em cinco eixos principais: Educação Básica; Educação Superior; Educação Profissional, alfabetização e diversidade. O PDE foi lançado em conjunto com o Plano Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto Lei nº 6.094 já citados. (BRASIL, 2007). O Reuni e PDE foram aprovados no mesmo mês e ano, com objetivos relacionados à educação superior.

Segundo Bernardi e Uczak (2014), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) se constitui em uma política educacional implementada pelo governo de Luiz Inácio Lula da Silva e mantida por Dilma Rousseff. Tal programa se materializou através do Plano de Ações Articuladas (PAR), o qual, partindo de um diagnóstico da realidade local, propõe a elaboração de um plano de educação que é constituído de ações e subações.

Para a Educação Superior, o PDE propôs como metas o alcance da expansão da oferta de vagas; a garantia de qualidade; a promoção de inclusão social pela Educação; a ordenação territorial, permitindo que o ensino de qualidade seja acessível às regiões mais remotas do país e o desenvolvimento econômico e social. Para tanto, se criou diversas políticas com programas e sistema de avaliação da educação superior que podemos destacar: Reuni Pnaes, PNE, Prouni e Sinaes.

As propostas contidas nestes programas atuaram como políticas públicas de Estado que nortearam propostas voltadas para educação superior voltada para acesso, permanência, expansão, financiamento e assistência ao estudante.

A totalidade de ações, metas e planos que os governos traçaram para o interesse público, compreendem as políticas públicas para educação superior definida e alinhada aos ditames do Plano Nacional de Educação (2001-2010), instituído pela Lei nº 10.172/2001, o qual definiu como prioridade a ampliação do número de estudantes em todos os níveis e etapas de ensino desde a educação básica até a superior.

Com relação a estes programas destaca-se o Plano Nacional de Educação – PNE e com relação à educação superior estabeleceu a meta 12 que objetiva elevar a taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada à qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público (PNE, 2014-2024).

Nota-se que para alcance desta meta são propostos três objetivos em uma mesma meta e para isso o MEC estabeleceu três indicadores para contemplar o efetivo objetivo proposto. O Indicador 12A: Taxa bruta de matrículas na graduação (TBM), Indicador 12B: Taxa líquida de escolarização na graduação (TLE) e Indicador 12C: Participação do segmento público na expansão de matrículas de graduação.

Em consulta ao relatório de monitoramento das metas do PNE disponível para consulta que apresenta os indicadores selecionados pelo Ministério da Educação e Inep referente ao biênio 2014-2016, no documento com relação à taxa bruta de matrículas na graduação, por rede de ensino apresentou como dados na rede pública em 2014 7,5% e rede privada 24,7% totalizando a nível Brasil 32,1%. (BRASIL, 2016). Assim, “Nesse biênio, a rede privada foi responsável por 84,2%, enquanto a rede pública respondeu por 15,8% desse crescimento”. (BRASIL, 2016, p. 274).

Portanto, com relação à expansão de matrículas de graduação da rede pública segundo o relatório “[...] a participação da rede pública no crescimento total de matrículas foi de apenas 8,1% – índice muito distante da meta do PNE de 40% até 2024”. (IDEM, 2016, p. 288).

Sobre essa meta no documento Reuni, consta que o “aumento de quase 100% do número de alunos na ampliação da taxa de conclusão nos cursos de graduação para 90% em média”. Essas duas metas são apresentadas em todos os documentos preliminares ao decreto, por isso, são chamadas pelos movimentos de docentes e de estudantes de metas pétreas. (ANDES, 2007).

A ênfase está em pelo menos uma política do MEC que reflete muito os dados com relação à oferta de vagas na educação superior o REUNI, pois foi um dos programas desenvolvidos no governo Lula e posteriormente no governo Dilma, que determinou expansão de vagas nos cursos presenciais das Universidades Federais.

Com relação ao sistema de avaliação da educação superior, criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) que define como objetivos da avaliação: promover a responsabilidade social das IES, respeitando a identidade institucional e a autonomia; e orientar a expansão da oferta e identificar o mérito e o valor das instituições, áreas, cursos e programas nas dimensões do ensino, pesquisa, extensão, gestão e formação.

Dentre as críticas ao Sinaes destaca-se que,

O Sinaes surgiu como uma nova proposta para a avaliação da Educação Superior, buscando superar a ênfase de mercado dada pelo governo anterior. [...] Assim, assiste-se a um fenômeno semelhante que ocorreu na era FHC: a sobreposição e a primazia de um instrumento de avaliação sobre os demais. Naquele governo, o “Provão” ganhava a mídia e ficavam no ostracismo os outros instrumentos: Avaliação das Condições de Ensino (ACE) e a Avaliação Institucional. O fenômeno se repete no segundo mandato do governo Lula. O Enade ganha à mídia, enquanto a Avaliação Institucional e, principalmente, a Autoavaliação ficou no ostracismo. Desta forma, o Provão e o Enade, que têm na sua essência a elaboração de *rankings* se constituem nos instrumentos indutores da qualidade por meio da concorrência, dinamizando o mercado educacional. (CALDERÓN; POLTRONIERI e BORGES, 2011, p. 821-822).

Assim, as IES vivenciam uma nova forma de avaliação e controle, houve um afastamento e repulsa dos modelos e da lógica de autoavaliação para uma avaliação voltada em rankings estabelecidos pelos indicadores do MEC.

As avaliações das IES são realizadas com base nas informações do Censo da Educação Superior e do cadastro institucional das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. O processo é supervisionado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) e operacionalizado pelo Inep.

Logo, os dados mostram que a educação superior ganhou novo entorno e contornos com relação às políticas de financiamento, acesso, permanência, inclusão e avaliação.

Nota-se que, atualmente chega a 88% o total das matrículas na Educação Superior no setor privado, as condições são criadas para o fortalecimento do mercado educacional, na medida em que o estudante poderá ter outras opções sobre os diversos

cursos ofertados, seja por universidades públicas ou privadas, fato que auxiliará no momento da escolha.

Além de aumentar a taxa de conclusão média, há a necessidade de garantir que a taxa de reprovação média alcance valores muito mais baixos do que os permitidos pelas atuais condições de ensino no país. Em geral, baixas taxas de reprovação estão relacionadas a um atendimento mais individualizado do aluno pelo professor. Portanto, o índice de conclusão de 90% é incompatível com os 18 alunos por professor previstos no REUNI (ANDES, 2007).

A proporção de concluintes frente aos ingressantes tem estado constante nos últimos anos em torno dos 40% nas instituições públicas, metade do estipulado como meta pela estratégia. Isso indica que ainda há dificuldade em manter os alunos até o fim dos cursos (MEC, 2015).

O termo expansão precisa ser analisado neste contexto e em sua concepção de acordo com o exposto por Silva e Nogueira (2011, p. 14, grifo nosso):

Concebe-se **expansão** e **acesso** à educação superior como fenômenos interligados, com reflexos mútuos, razão porque, neste trabalho, são evidenciados de forma integrada. Por acesso entende-se a participação na educação superior, o que implica, idealmente, em considerar as dimensões de ingresso, **permanência**, conclusão e formação/qualidade desse nível de ensino.

As autoras destacam que o uso do termo acesso e permanência adquirem diferentes sentidos, um deles consiste no conjunto de relações que determinam o desenvolvimento do estudante em sua vida acadêmica e envolve o ingresso, a permanência e a conclusão de seus respectivos cursos. Nos documentos do governo, segundo Maciel; Silva; Veloso (2015) o termo acesso pode ser comparado ao ingresso somente. Tal diferença conceitual está relacionada às contradições presentes na elaboração das políticas nacionais, bem como às políticas de inclusão que determinam a lógica de alguns dos Programas desenvolvidos no governo em questão.

Essa condição está presente nos programas e ações governamentais, principalmente os que são voltadas para a educação superior que elegem entre os

objetivos a expansão das vagas nas IES federais e o uso da palavra inclusão como acessam a educação pública.

A ênfase nas palavras expansão e inclusão nas políticas é alvo de pesquisas e sobre o uso da palavra inclusão em políticas desenvolvidas em um sistema capitalista é possível entender nesta pesquisa que,

Enquanto o desenvolvimento de políticas de inclusão ameniza os efeitos de algumas fraturas sociais, mantém condições mínimas para que os grupos considerados excluídos permaneçam consumindo. Ou seja, o discurso de inclusão é ambíguo porque favorece certo apaziguamento social, “beneficiando” pessoas que necessitam de ações afirmativas e, ao mesmo tempo, também a manutenção no poder daqueles que possuem condições privilegiadas na estrutura de classes. (MACIEL, 2011, p. 15).

Assim o discurso da inclusão tem duas faces a de apaziguamento social e manutenção da classe burguesa. Segundo a tese de Almeida (2009) o discurso de inclusão, especificamente nas políticas de educação superior desenvolvidas no Governo Lula, constatou que durante este período (2002-2008) houve uma melhora nas condições de vida dos brasileiros. No entanto, Brasil permanece sendo um país cujos índices (de qualidade de vida e econômico) precisam ser melhorados, uma vez que expressam a realidade social do país. As desigualdades sociais são fraturas sociais presentes e geram condições que demandam políticas denominadas de inclusão (ALMEIDA, 2009).

Deste modo, um exemplo de apaziguamento social está presente na medida Provisória do governo nº 251 de 14 de junho de 2005 que autorizou a concessão da bolsa-permanência no valor de R\$ 300,00 mensais destinada ao custeio dos estudantes bolsistas 100% da bolsa integral nas universidades e faculdades privadas. Após três meses convertida em Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005 e uma nova redação pela Lei nº 12.431/2011.

Art. 11. Fica autorizada a concessão de bolsa-permanência, até o valor equivalente ao praticado na política federal de concessão de bolsas de iniciação científica, exclusivamente para custeio das despesas educacionais, a estudantes beneficiários de bolsa integral do

Programa Universidade para Todos (Prouni), instituído pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, matriculado em curso de turno integral, conforme critérios de concessão, distribuição, manutenção e cancelamento de bolsas a serem estabelecidos em regulamento, inclusive quanto ao aproveitamento e à frequência mínima a ser exigida do estudante. (BRASIL, 2011).

Hoje a bolsa foi reajustada sendo de R\$ 400,00 mensais, pois segundo a notícia vinculada do portal do Ministério da Educação em maio de 2012, o governo federal concedeu um reajuste de 10% para mestrandos, doutorandos, pós-doutorandos e alunos de iniciação científica, o que igualou o valor da bolsa permanência as outras de caráter científico.

A expansão não somente ocorreu e ocorre na graduação presencial. Ela se expandiu e se consolidou em três diferentes modalidades de cursos: sequencial, tecnológico e a distância.

Com relação aos programas de expansão universitária tanto em relação à graduação e Pós-graduação foram descritas importantes iniciativas de caráter expansionista de vagas, mas que de certa forma preconizaram a permanência e sucesso acadêmico, e destaca-se os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Estes tiveram seu protagonismo no governo Lula pelo Decreto nº 5.224 de 1º de outubro de 2004.

De acordo com (MACIEL; GOMES, 2015, p. 736) “Nesse cenário de expansão da educação superior no Brasil [...] privilegia-se o acesso por meio da modalidade EAD, reforçando a ótica das políticas neoliberais, aprofundando a análise de que a educação tem se transformado em mercadoria”.

Nesse contexto, convém problematizar o que diz Silva, Nogueira (2011, p.11, grifo do autor):

[...] que o desdobramento dessa complexa configuração, se pode afirmar que a expansão da educação superior suscita a questão da dualidade no acesso que oferece. Em outras palavras: se de um lado tem-se o acesso elitizado, o que se volta aos interesses da *tecnociência* (cursos nobres, universidades de excelência), o outro lado da moeda refere-se a sua massificação (cursos de baixo custo, instituições que vendem serviços educacionais).

Uma das principais críticas à expansão de vagas é a massificação da educação superior. Entende-se massificação como a expansão indiscriminada da educação superior, com foco no atendimento a metas de crescimento e absorção da demanda por acesso, sem necessariamente levar em conta a preocupação com a formação, que presume financiamento, titulação e dedicação docente, estrutura institucional, ensino articulado à produção da pesquisa, autonomia de gestão e acadêmica, entre outros aspectos (SILVA, NOGUEIRA, 2011).

Os dados indicam que, além da ampliação de vagas e do investimento no setor público, por meio do Reuni, as IES privadas também foram beneficiados por meio do FIES e do Prouni. Ainda na educação superior pública, outra estratégia de expansão foi à implantação da UAB, que expandiu 52 cursos, e em 2010, 32% dos cursos não presenciais eram ofertados pelas instituições federais e 54% nas IES particulares.

Merece destaque neste cenário, o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES estabelecido pelo Decreto Nº 7.234, de 19 de julho de 2010, com o objetivo de viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para o sucesso acadêmico desses estudantes, a partir de medidas que buscam combater a repetência e evasão. Executado no âmbito do Ministério da Educação, este programa tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal³⁴.

Nesse contexto, cabe ressaltarmos que esta política veio atender de alguma forma as políticas de bolsas conhecidas como distributivas de rendas anteriores aos outros presidentes, mas que não tinha uma política de Estado definida e sim política de governo. Entre os objetivos deste programa estão:

Art. 2º São objetivos do PNAES:

- I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;
 - II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;
 - III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e
 - IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.
- (BRASIL, 2010, p. 01).

³⁴ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm> Acesso em 22 out. 2015.

A presente política denota condições favoráveis àqueles que por situações de vulnerabilidade socioeconômica não tem condições de permanecer no curso. Desta forma, o programa visa especificamente ajudar estes jovens e democratizar a permanência.

Nota-se a importância do PNAES para as Instituições de Educação Superior (IES) no âmbito federal. Essa política denota investimentos para minimizar os efeitos das desigualdades regionais que são causadas pelos efeitos do capital, ou seja, à insuficiência e à pouca abrangência do valor, visto que o país tem vivenciado momentos de crise econômica acarretando problemas sociais. A mesma não é destinada a todos os estudantes, pois a própria IES é encarregada de divulgar o edital e assim estabelecer critérios de seleção social.

O Governo Lula segundo Lima; Ferreira (2011) se ressentiu de uma “herança maldita” deixada por FHC. No cômputo dessa herança, estariam as privatizações. Entretanto, não deixam de incentivar o mesmo setor, por meio de programas, planos de ação e financiamentos.

Considerando que nosso objeto está na educação superior pública federal é a política de acesso e permanência em uma universidade pública federal, as análises priorizam tal condição.

Pode-se afirmar que houve simultaneamente no plano político-ideológico, uma tomada de acordos e decisões que tomaram como concepção um Estado desenvolvimentista e a Reforma Universitária posta em prática no governo Lula.

É importante destacar nesse contexto que consolidou uma nova concepção de educação superior por meio das reformas em curso que definiram os instrumentos para a sua implementação, por meio do PDE, PNE, REUNI, PNAES, SINAES, PROUNI e FIES. Esses programas e ações de governo passaram a serem considerados prioritários para a democratização do acesso, novos processos de avaliação, a melhoria da qualidade do ensino e a garantia de permanência. No próximo item discutiremos as políticas de educação superior no governo Dilma.

2.4 AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: GOVERNO DILMA (2011 – 2015)

A agenda governamental de Dilma Rousseff pelo partido dos trabalhadores (PT) representou uma continuidade das propostas de Lula. Segundo Carvalho (2015) os programas Prouni e o Reuni permaneceram em andamento, bem como seus impactos na ocupação de vagas ociosas e política afirmativa no primeiro caso e redução das desigualdades regionais e ampliação das vagas noturnas no segundo caso. O Enem, como política de acesso à demanda, foi incrementado pela implantação do SISU³⁵ (Sistema Unificado) nos estabelecimentos federais.

A iniciativa mais significativa no 1º mandato Dilma foi à aprovação da política afirmativa para ingresso nas instituições federais de educação superior. A Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. O Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, que regulamentou a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Conforme descrito abaixo com relação ao ingresso na educação superior nas universidades federais à lei esclarece,

Art. 2º As instituições federais vinculadas ao Ministério da Educação que ofertam vagas de educação superior reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo cinquenta por cento de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, inclusive em cursos de educação profissional técnica, observadas as seguintes condições:

I - no mínimo cinquenta por cento das vagas de que trata o caput serão reservadas a estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a um inteiro e cinco décimos salário-mínimo per capita; e

II - proporção de vagas no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição, segundo o último Censo Demográfico divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, que será

³⁵ O Sistema de Seleção Unificada (Sisu) é o sistema informatizado, gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC), pelo qual instituições públicas de educação superior oferecem vagas a candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Disponível em: <<http://sisu.mec.gov.br/tire-suas-duvidas>>.

reservada, por curso e turno, aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas.

Essa é mais uma lei que deve ser colocada em práticas pelas IES federais no que tange a regulamentação por força de lei, o ingresso na educação superior pela reserva de vagas em cursos de graduação.

Logo, merece destaque o estabelecido no segundo programa de governo da Presidente Dilma apresentado, especificamente, com relação à educação superior nas eleições de 2014,

No governo Dilma, ampliou-se fortemente a oportunidade de chegar à universidade. Além de oportunidades reais de entrada na rede pública de ensino superior, o estudante também pode ter acesso, a partir do ENEM, a um caminho de oportunidades também na rede privada, seja por meio do ProUni ou do FIES. Desde 2010, foram firmados mais de 1,6 milhões de contratos de financiamento no ensino superior. Expressa-se na adoção da lei de cotas nas universidades públicas e nos 3 milhões de estudantes que tiveram oportunidade de fazer um curso superior graças ao ProUni e ao FIES. Expressa-se também nas 18 novas universidades federais e 173 campi criados nos últimos 12 anos. Expressa-se na afirmação do ENEM como critério nacional de acesso ao ensino técnico e superior, reconhecido pelos 9,5 milhões de brasileiras e brasileiros que se inscreveram para o exame em 2014. Ou ainda no fortalecimento, a cada ano, do SISU como processo seletivo nacional para nossas universidades, baseado na nota do ENEM. (PROGRAMA DE GOVERNO – DILMA ROUSSEFF, 2011, p. 21).

Pode-se compreender que a educação superior na agenda da presidente mostrou-se em continuidade da política educacional implementada pela gestão de Lula. A expansão das vagas em seu governo se deu por meio da construção de novas Instituições Federais de Educação Tecnológica (IFET).

Dentre as características desta política destaca-se: o crescimento via Sisu de cursos para tecnólogos nas redes federais que apresentaram crescimento expressivo de 26% em dois anos de governo.

O Censo (2010) confirma a trajetória de expansão da matrícula nos cursos tecnológicos, que em 2001 era de 69.797 e atingiu, em 2010, um total de 781.609 matrículas – aumento de mais de dez vezes no período (Gráfico 13). O crescimento dos CST aponta no sentido dos investimentos na educação profissional e tecnológica de

nível superior, principalmente pela iniciativa privada, mas também pela expansão dos IFs. O número de matrículas nas Instituições Federais de Educação Superior (Ifes) em CST aumentou 481% de 2001 para 2010. Do total de 63.481 matrículas em cursos tecnológicos das Ifes no ano de 2010, 47.439 estão nos IFs. (INEP, 2010).

Os Programas Prouni e Reuni permaneceram em andamento, bem como seus impactos na ocupação de vagas ociosas e política afirmativa, redução das desigualdades regionais e ampliação das vagas noturnas. O ENEM, como política de acesso à demanda, foi incrementado pela implantação do SISU conforme descrito nos estabelecimentos federais, tendo o alcance de um acréscimo de 55% no número de inscrições no exame (CARVALHO, 2015).

No Quadro 11 mostra programas do governo federal nas IES públicas durante o governo Dilma Rousseff.

Quadro 11 – Programas do Governo Federal nas IES Públicas (2011-2015)

Programas na Graduação- Inclusão, acesso e permanência	
Programa/Ano/Lei	Objetivo/finalidade/ação
Lei de Cotas - A Lei nº 12.711/2012.	As ações afirmativas são políticas adotadas para promover maior equidade no acesso à educação, rompendo a herança de exclusão e preconceito que se perpetua na sociedade brasileira.
Programa de Bolsa Permanência (PBP) – 2013.	É uma ação do Governo Federal de concessão de auxílio financeiro a estudantes matriculados em instituições federais de ensino superior em situação de vulnerabilidade socioeconômica e para estudantes indígenas e quilombolas.

Fonte: Balanço Social SESU. A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014.

Os programas que se referem à Educação Superior que foram regulamentados no governo Dilma (2011-2015) foram dois: a Lei de cotas em 2012 e o Programa Bolsa Permanência/MEC³⁶. Segundo o MEC, a bolsa pode acumular com outras modalidades de bolsas acadêmicas, a exemplo da bolsa do Programa de Educação Tutorial – PET, e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica.

³⁶ Programa de Bolsa Permanência – PBP é uma ação do Governo Federal de concessão de auxílio financeiro a estudantes matriculados em instituições federais de ensino superior em situação de vulnerabilidade socioeconômica e para estudantes indígenas e quilombolas. O recurso é pago diretamente ao estudante de graduação por meio de um cartão de benefício. Disponível em: <<http://permanencia.mec.gov.br/>>. Acesso em: 19 dez. 2016.

É possível afirmar que nos últimos governos (Lula e Dilma) as políticas de educação superior priorizam o acesso e a permanência nas IES públicas e interferem na ampliação das vagas públicas. Entretanto, o incentivo às IES privadas permanece em desenvolvimento.

A população atendida com relação ao número de matrículas na educação superior é desproporcional ao alcance da meta 12 do Plano de Desenvolvimento Educacional – PNE (2014-2024) se compararmos com a meta da educação superior que é elevar a taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada à qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público. Nesse sentido, grande parte da sociedade, educadores, movimentos sociais e associações acompanham os desdobramentos dessa meta, que representa um desafio.

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD³⁷ de 2014, que obtém informações anuais sobre características demográficas e socioeconômicas da população, como sexo, idade, educação, trabalho e rendimento, constatou-se que a porcentagem de matrículas na Educação Superior em relação à população de 18 a 24 em (2014) foi de 34,2% e a meta do Plano Nacional de Educação (2014-2014) é atingir 50%. A porcentagem de matrículas da população de 18 a 24 anos na Educação Superior em 2014 somou 17,7% e a meta é 33%, como já foi explicitada.

Esse percentual representa um dos indicadores mais comumente utilizados para avaliar o acesso, ou seja, a taxa líquida de matrícula e a taxa bruta de matrícula. Segundo Saraiva (2010), a Taxa de Matrícula Bruta – TBM é também denominada de Taxa de Escolarização Bruta ou Taxa Bruta de Matrícula. Essa taxa é a porcentagem dos estudantes (de um grupo etário) em relação ao total de pessoas (do mesmo grupo etário). (IBGE, 2015).

A TBM é a razão entre o número total de alunos matriculados em um determinado nível de ensino (independente da idade) e a população que se encontra na faixa etária prevista para cursar esse nível.

³⁷ A PNAD teve início no segundo trimestre de 1967, sendo os seus resultados apresentados com periodicidade trimestral até o primeiro trimestre de 1970. A partir de 1971, os levantamentos passaram a ser anuais com realização no último trimestre. O sistema de pesquisas domiciliares, implantado progressivamente no Brasil a partir de 1967, com a criação da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD tem como finalidade a produção de informações básicas para o estudo do desenvolvimento socioeconômico do País. (IBGE, 2015, p. 10).

A TMB tem por objetivo ser um indicador que permite quantificar a capacidade potencial de atendimento do sistema educacional, informando se a oferta de vagas para os três níveis educacionais contempla a totalidade da população que se encontra na faixa etária recomendada para cursar cada um dos níveis.

A taxa é obtida dividindo-se o total de matrículas pela população com idade prevista para cursar o nível. Desse modo, para se obter, por exemplo, a taxa de matrícula bruta referente à Educação Superior, divide-se o total de matrículas nesse nível pela população de 18 a 24 anos. Vale ressaltar que o PNE considera a idade de referência para a matrícula na educação superior a de 18 a 24 anos. (BRASIL, 2014).

Ainda assim, a TMB pode ser considerada mais um indicador da possibilidade de acesso, indicando a cobertura do sistema em termos de oferta de vagas. Por exemplo:

$$\text{TMB da Educação Superior: } \frac{\text{Total de matrículas efetuadas} \times 100}{\text{População de 18 a 24 anos}}$$

A Taxa de Matrícula Líquida é também denominada Taxa de Escolarização Líquida ou Taxa Líquida de Matrícula. Saraiva (2010) explica que é a razão entre o número total de matrículas de alunos com a idade prevista para estar cursando um determinado nível e a população total da mesma faixa etária. Tem como objetivo verificar o acesso ao sistema educacional daqueles que se encontram na idade recomendada para cada um dos três níveis. Essa taxa indica a porcentagem da população que está matriculada no nível adequado a sua faixa etária.

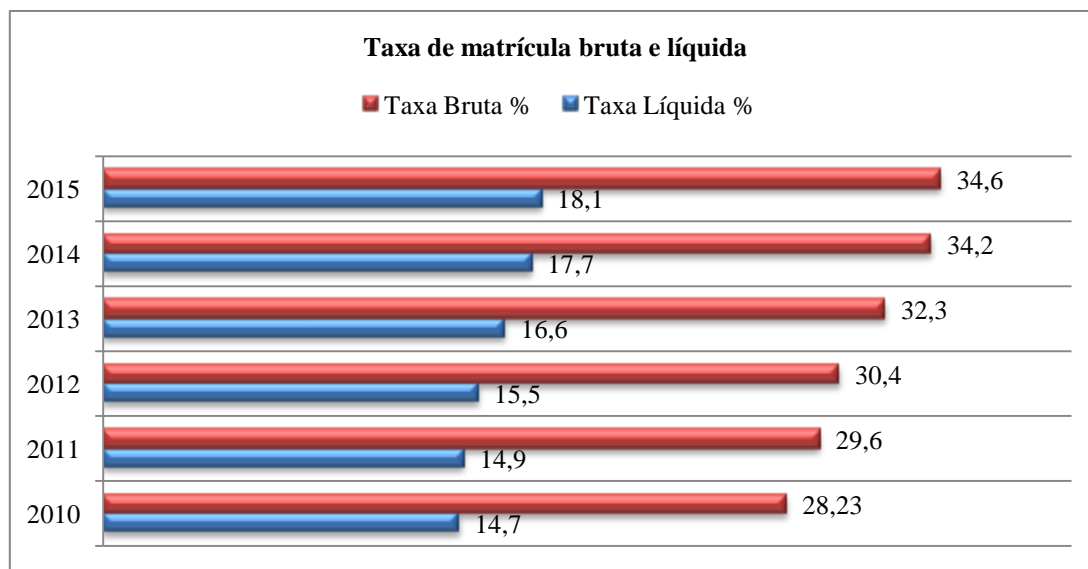
O cálculo da taxa é feito dividindo o número total de matrículas de indivíduos que se encontram na idade recomendada para o nível que cursam e o número total de indivíduos da mesma faixa etária. Por exemplo: para calcular a Taxa de Matrícula Líquida – TML da Educação Superior.

$$\text{TML da Educação Superior: } \frac{\text{Total de estudantes de 18 a 24 anos matriculados}}{\text{População de 18 a 24 anos} \times 100}$$

Exemplificando, a Taxa Líquida é calculada pelo total de estudantes de 18 a 24 anos matriculados na educação superior dividido pela população de 18 a 24 anos

multiplicado por cem. Podemos observar no Gráfico 9 os seguintes números com relação a taxa de matrícula bruta e líquida na educação superior no período de 6 (seis) anos.

Gráfico 9 - Percentual de matrículas na Educação Superior em relação à população de 18 a 24 anos – Taxa bruta e líquida dos anos 2010 – 2015



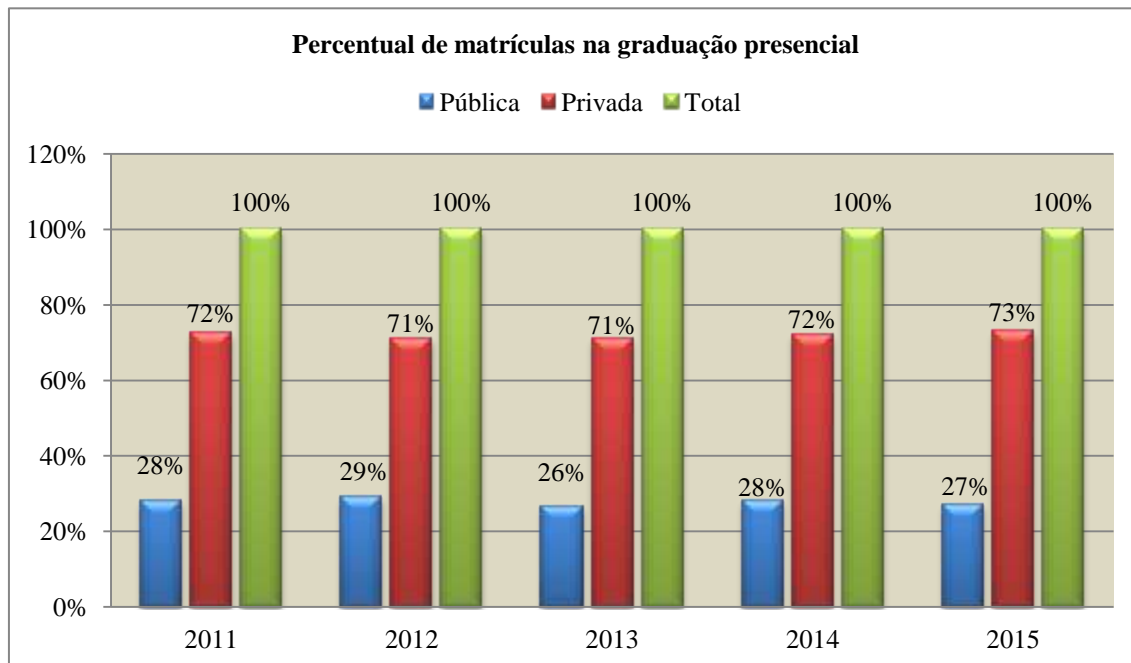
Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados do Observatório PNE.

De acordo com o Gráfico 9, o crescimento da taxa bruta de matrícula foi mais acentuado, atingindo, em 2013, 2014 e 2015 quase o dobro da taxa líquida. Isso reflete um aumento no contingente de indivíduos fora da idade ideal que ingressou na educação superior, visto que a taxa bruta engloba a população total matriculada e não apenas aquela na faixa etária adequada.

Dentre os principais fatores que contribuíram para esse crescimento, poderiam ser as novas formas de seleção do acesso via SISU, a melhoria do fluxo por meio da criação e expansão de novas instituições públicas e privadas, abertura de novos cursos, aumento das vagas e cursos noturnos, o incentivo e financiamento de bolsas de estudos vinculados ao FIES e PROUNI.

Apresenta-se, a seguir, a distribuição dos percentuais de matrículas de graduação presencial por categoria administrativa nas instituições públicas e privadas.

Gráfico 10 – Percentual de Matrículas em Cursos de Graduação Presencial por Categoria Administrativa – Brasil – 2011 – 2015



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados MEC/Inep/DEED (2015).

O Gráfico 10 mostra a totalidade de uma série histórica por um período de 5 (cinco) anos do governo Dilma. As instituições públicas representam as categorias administrativas das esferas federal, estadual e municipal seguido das instituições privadas.

Comparando-se as categorias pública e privada pelo período, tem-se que o percentual de matrículas de graduação presencial em instituições privadas manteve-se em torno dos 71% a 73% que supera a soma dos respectivos percentuais de matrícula nas instituições públicas em torno de 28% em 2011 para 27% em 2015.

Em ambas as categorias administrativas as matrículas de graduação presencial concentram-se, na esfera privada, nas públicas a esfera federal detém 15% das matrículas, seguido da estadual entre 8% e 9% e municipal varia ente 1% a 3%.

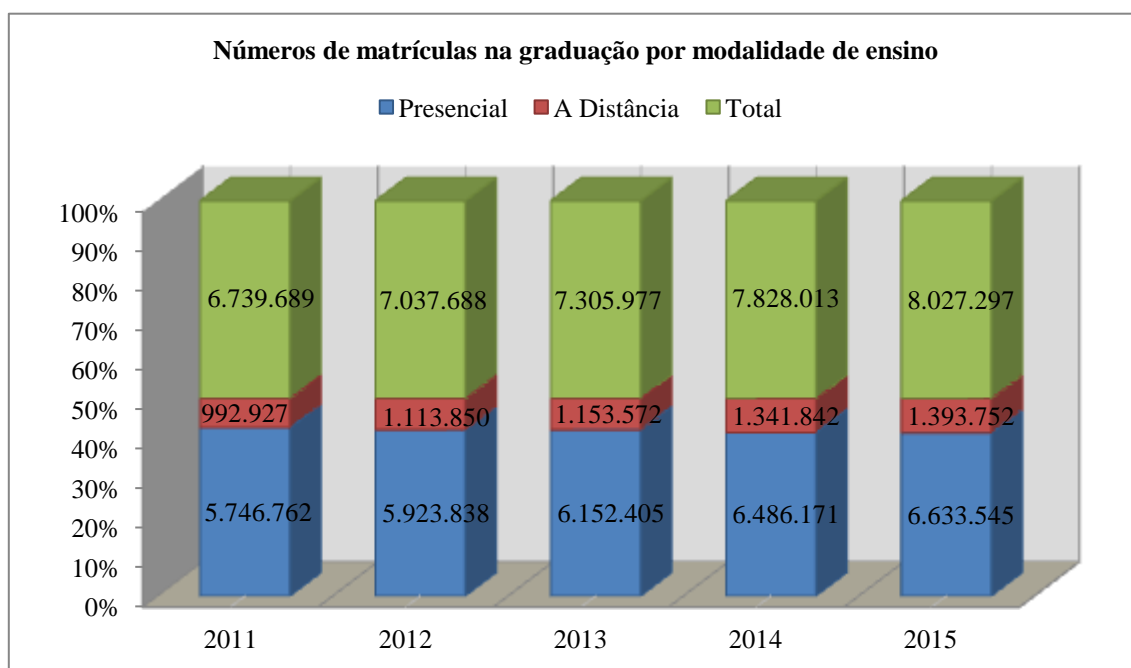
A participação da IES privada corresponde, respectivamente, a 73% na categoria passando de 4.151.371 matrículas para 4.809.793, somando-se com a educação a distância este número aumenta passando em 2011 em 6.739.689, ou seja, total de 74% para em 2015, alcançar 8.027.297, um percentual de 76%.

Até 2015, a matrícula na educação superior aumentou 75,7%. Em relação a 2014, o crescimento foi de 2,5%. No Brasil, há 2,6 alunos matriculados na rede privada para cada aluno matriculado na rede pública em cursos presenciais (INEP, 2015).

Segundo o relatório Inep (2015), constatou-se que das 195 universidades existentes no Brasil equivalem a 8,2% do total de IES. Por outro lado, 53,2% das matrículas em cursos de graduação estão concentradas nas universidades e, 83,8% das IES brasileiras são faculdades, mas, nessa organização acadêmica, estão matriculados apenas 28% dos estudantes.

O Gráfico 11 integra informações sobre o número de matrículas de graduação presencial e a distância entre os anos de 2011 a 2015.

Gráfico 11 – Números de matrículas na graduação por modalidade de ensino – Brasil – 2011-2015



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados disponibilizados pelo MEC/INEP/DEED (2015).

A partir do Gráfico 11, nota-se que a maioria das matrículas de graduação é oferecida na modalidade de ensino presencial. Embora a educação a distância corresponda a uma pequena parcela do total de matrículas de graduação, ela atingiu o maior percentual de crescimento, entre os anos 2014 e 2015, saltou em 2011 de 999.927 matrículas para 1.393.752 milhão, ou seja, um crescimento de 35,3%.

O número de alunos na modalidade a distância continua crescendo, atingindo 1,34 milhão em 2014, o que já representa uma participação de 17,1% do total de matrículas da educação superior. Em 2015 representou uma participação de 17,4% do total de matrículas da educação superior (INEP, 2015).

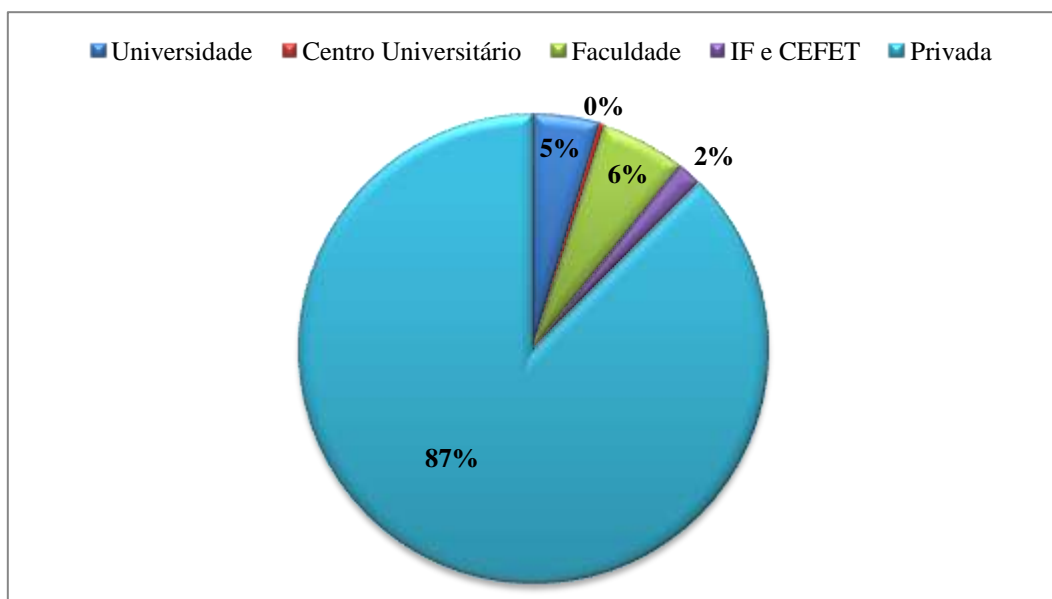
A maioria das matrículas dos cursos a distância está na rede privada e a maior parte está em cursos de licenciatura. Na modalidade presencial, as IES privadas possuem 72,5% do total de matrículas na graduação em 2015 e na modalidade à distância esta participação é ainda maior, 90,8%.

Em comparação com 2014, o número de ingressos nos cursos a distância diminuiu 4,6% em 2015, enquanto que nos cursos presenciais a queda foi de 6,6%, após um maior crescimento ocorrido nos anos anteriores.

De modo complementar, especialmente a partir de meados dos anos 2000, o governo federal promoveu a expansão dos campi das instituições federais de educação superior e a criação de novas universidades via REUNI em 2007 são as universidades, públicas e privadas, que, embora sejam menos significativas em termos quantitativos no modelo de educação superior brasileiro, abarcam o maior percentual de matrículas.

Considerando-se o universo de IES que ofertam cursos de graduação, o Gráfico 12 integra informações sobre o número percentual de instituição por organização acadêmica (universidade, centro universitário, faculdade, IF e CEFET) e as privadas, o que nos permite visualizar no ano de 2015 a hegemonia do setor privado.

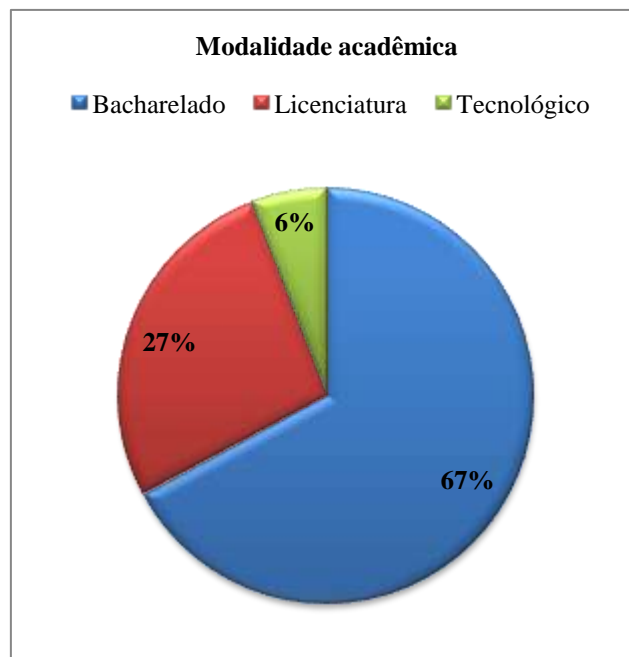
Gráfico 12 – Percentual de instituições de educação superior por organização acadêmica – Brasil – 2015



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados disponibilizados pelo MEC/INEP/DEED (2015).

No Gráfico 12, é possível constatar que, 87% das instituições de educação superior são privadas. Merece destacar que deste percentual 13% das IES são públicas. Dentro das IES públicas, 40,7% são estaduais, 36,3% são federais e 23,0% são municipais. A maioria das universidades é pública 54,9%. Entre as IES privadas, predominam os centros universitários 94,0% e as faculdades 93,0%. No setor privado não existe Institutos Federais.

Gráfico 13 – Percentual de instituições de educação superior por modalidade acadêmica – Brasil – 2015



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados disponibilizados pelo MEC/INEP/DEED (2015).

O Gráfico13 registra a distribuição percentual de instituições de educação superior segundo a modalidade acadêmica. O grau bacharelado superou os demais, em todos os anos, representando 67% do total em 2015.

Os cursos de bacharelado correspondem a 67% do total de matrículas. Os de licenciatura representam 27% e os tecnológicos 6%. De 2005 a 2015, as matrículas nos cursos tecnológicos aumentaram mais de quatro vezes. No bacharelado, o crescimento das matrículas foi de 83,8% no mesmo período e, 51,7% foi o aumento observado no número de matrículas dos cursos de licenciatura entre 2005 e 2015.

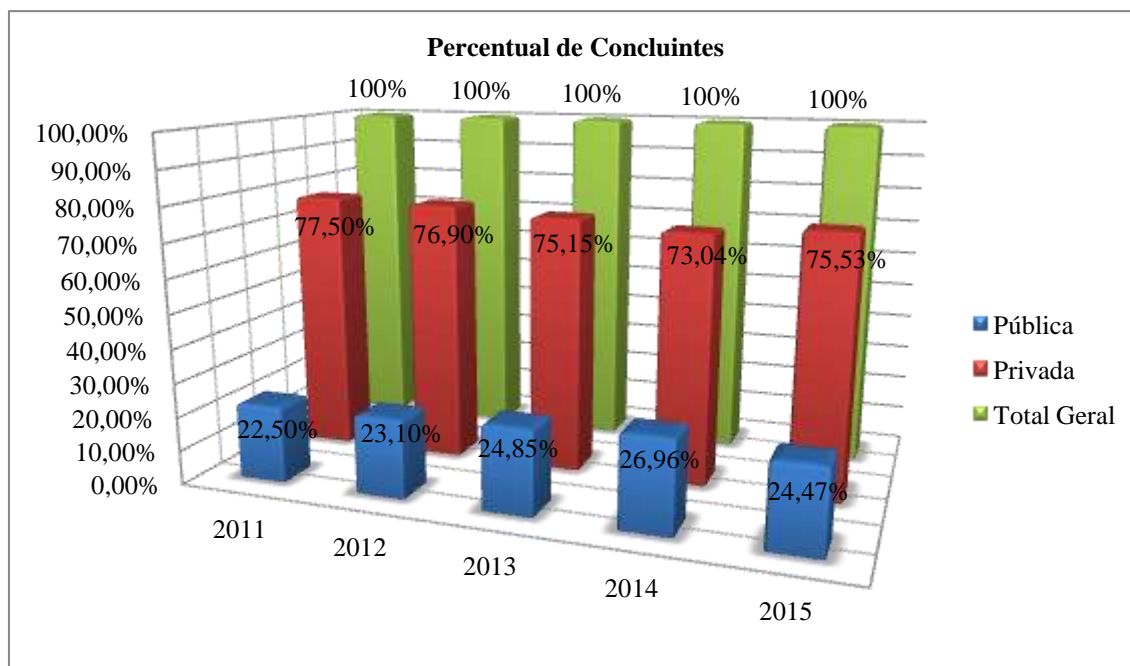
O fato dos cursos tecnológicos possibilitarem uma formação mais rápida que integram educação, trabalho, ciência e tecnologia pode ter contribuído para aumentar a sua demanda. Assim, notam-se as iniciativas de caráter público-privado e suas estratégias alinhadas com as políticas governamentais aproveitando as oportunidades da economia e do mercado.

Em um período de quatro anos, os Institutos Federais – IFs e os Centros Federais de Educação Tecnológica – Cefets atingiram o maior percentual de crescimento, 53,4%. Entretanto, é nas universidades que se concentra a maior quantidade de cursos. Mais de

um terço das matrículas de cursos tecnológicos são à distância. Isso se deve ao crescimento das matrículas a distância no grau tecnológico. 62,6% dos estudantes matriculados na educação tecnológica estão em cursos presenciais. Entre 2014 e 2015, o número de matrículas em cursos tecnológicos a distância teve um crescimento de 2,1%.

Dados do relatório do Censo da Educação Superior de 2015 apontam que os cursos de bacharelado mantêm sua predominância na educação superior brasileira, apresentando o maior crescimento no número de matrículas entre 2014 e 2015, ou seja, 3,9%. Os cursos de licenciatura tiveram um leve crescimento de 0,4% e os cursos tecnológicos caíram 1,9%, no mesmo período.

Gráfico 14 – Percentual de concluintes de graduação por modalidade de ensino e categoria administrativa, segundo grau acadêmico – Brasil – 2011-2015.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados disponibilizados pelo MEC/INEP/DEED (2015).

O Gráfico 14 registra os dados obtidos no Censo da Educação Superior de 2011 a 2015. Os dados mostram que os estudantes concluintes em cursos de graduação, representaram um crescimento de 9,5% no número de concluintes até 2012. A rede privada tem a maior participação no número de concluintes do País, registrando ainda, em números absolutos, o maior aumento em 2015, de 75,53% concluintes, em relação ao apresentado em 2011, 77,50%, ou seja, teve uma queda de 1,97%.

Entre 2013 e 2014, o número de concluintes na rede pública aumentou 5,4%, enquanto que na rede privada a variação foi um pouco menor, 3,1%.

Entre 2014 e 2015, o número de concluintes na rede pública diminuiu 0,8%, enquanto que na rede privada a variação foi um de aumento de 15,9%. No período de 2011 a 2015, o maior aumento percentual do número de concluintes em cursos de graduação se deu na rede privada com 75,5%, enquanto na pública teve crescimento passando de 22,50% 2011 para 24,47% considerando o mesmo período.

Vale destacar que a participação do número de concluintes dos cursos a distância de 2014 para 2015 aumentou em 23,1%. Na modalidade presencial, houve um aumento de 9,4% no período mesmo período. O perfil dos concluintes revelou que 51,8% estão na universidade, 28,9% em faculdades e 18,2%, em centros universitários. Apenas 1,1% dos concluintes de cursos de graduação estavam em institutos federais.

Se formos analisar os dados do Censo de 2015 com relação aos concluintes por modalidade acadêmica bacharelado, licenciatura e tecnológico teremos os seguintes dados percentuais: “Em 2015, os concluintes de bacharelado correspondem a 59,2% do total de concluintes em cursos de graduação, enquanto a licenciatura tem uma participação de 20,7% e os tecnológicos 20,1%”. (INEP, 2015).

Portanto, cabe destacarmos tendo como base nos dados apresentados pelo Censo da educação superior dos anos 1996 a 2015, grandes mudanças e percebe-se que o acesso às vagas na educação superior brasileira, historicamente, esteve localizado por uma elite.

Os dados mostram que os cursos de bacharelado e na modalidade de ensino presencial e a distância são os que apresentaram maior crescimento. Diante da necessidade de rápida resposta para a formação de profissionais, novos formatos de cursos foram adotados. A saber, os cursos na modalidade de ensino a distância e os cursos de menor duração são chamados tecnológicos.

Desse modo, as políticas até aqui discutidas sobre a perspectiva do acesso e da permanência na educação superior por meio da inclusão social nos levaram a várias reflexões e certas (in) conclusões.

Nesse sentido, cabe retomarmos para algumas questões debatidas ao longo deste texto. Em resumo, o governo federal na perspectiva de interferir na política de educação

superior iniciou uma política de reestruturação da educação superior brasileira, popularmente conhecida como a reforma universitária, ampliando o acesso a educação superior.

Dessa forma, ampliaram-se as alternativas para a ampliação das redes acadêmicas, bem como a construção de novas modalidades de cursos superiores como vimos nos dados apresentados.

Houve um fortalecimento da educação tecnológica com a reestruturação dos trinta e três Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), que mudaram o foco do ensino médio para a educação superior, tornando-se Institutos Federais de Educação de Ciência e Tecnologia (IFETs).

Outra mudança ocorreu no aumento significativo do número de matrículas, nos cursos de graduação, presencial e a distância e nas modalidades de ensino nos últimos anos como visto. Vários fatores podem ser atribuídos a essa expansão, do lado da demanda: o crescimento econômico alcançado pelo Brasil nos últimos anos vem desenvolvendo uma busca do mercado por mão de obra mais especializada; já do lado da oferta: o somatório das políticas públicas de incentivo ao acesso e à permanência na educação superior, dentre elas: o aumento do número de financiamento (bolsas e subsídios) aos alunos, como os programas Fies e Prouni e o aumento da oferta de vagas na rede federal, via abertura de novos campi e novas IES, bem como a interiorização de universidades já existentes (CNE, 2011).

As políticas no governo Dilma abarcam a continuidade do governo Lula, apresentando poucas novidades com relação à educação superior. Muitos são os desafios e nessa direção temos o novo Plano Nacional de Educação (2014- 2024), que propõe o alcance da meta de “elevar a taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público”. (PNE, 2014).

Nessa perspectiva, notou-se o crescimento das instituições privadas tanto em cursos, matrículas, modalidade e por categoria administrativa, o que ao setor público maiores investimentos em políticas de acesso e permanência, condição esta em que o papel do Estado deve não ser apenas o executor de iniciativas e propostas, mas o grande

investidor, o que temos visto é a nossa educação pública entregue aos investimentos do mercado e a educação sendo vendida como mercadoria de bens e serviços.

No capítulo seguinte, identificaremos ações de permanência na educação superior por meio da assistência estudantil no contexto das políticas implementadas para acesso e permanência dos estudantes na universidade pública.

3 ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E AÇÕES DE PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

“O coração de uma Universidade é o estudante. A razão da existência de uma Universidade só tem sentido se houver estudantes”. (Martins, 2012, p. 182).

O objetivo deste capítulo é investigar políticas e ações para o acesso e permanência na educação superior materializada por meio da assistência estudantil no contexto das políticas implementadas para os estudantes na universidade pública.

Para tanto, foi necessário explorar as políticas de acesso à educação superior a partir da criação de cursos superiores e o surgimento da primeira universidade no Brasil, identificando a preocupação com a permanência dos estudantes por meio de ações na assistência estudantil no contexto das políticas de expansão e inclusão na educação superior.

Buscamos por meio dos estudos de Cunha (2007a; 2007b; 2007c), Fávero (2006, 1991), Romanelli (2006), Vieira (2011) e Saviani (2006) apontar a gênese da educação superior e da universidade no Brasil, e discutir a continuidade das reformas no que se refere ao acesso e à permanência na universidade do país. Com base nos estudos de Sposati (2014); Borsato (2015), Silveira (2012) discutir o conceito de assistência ao estudante. Por último, os estudos de Sobrinho (2016), Leher (2015) trazem uma reflexão sobre a universidade atual em seu movimento com a história da educação e o quanto as políticas imprimem modelos, estratégias e diferentes concepções sobre ao acesso e permanência dos estudantes na universidade.

Assim cabe retomarmos importantes acontecimentos históricos no contexto da universidade brasileira que sem dúvida “A História emerge, pois, como um problema não apenas prático, mas também teórico. O homem, além de ser histórico, busca agora apropriar-se da sua historicidade. Além de fazer história, aspira a se tornar consciente dessa sua identidade”. (SAVIANI, 2006, p. 08).

Nesse sentido, pensar na história do acesso ao conhecimento, é afirmar segundo Cunha (1991) que sempre foi por parte de uma camada da sociedade que recebia os

privilégios de uma educação determinada pelas condições econômicas, políticas, sociais e meritocrática. A sociedade brasileira se tornou herdeira direta do sistema discriminatório da sociedade escravagista sobre a dominação imperial. Cabe destacarmos alguns períodos históricos que marcam essa trajetória de dominação e determinação.

3.1 UNIVERSIDADE NO BRASIL: PERÍODO COLONIAL (1500-1822)

No período Brasil – Colônia entre (1500-1822), para ter acesso à educação superior, os alunos graduados nos colégios jesuítas se deslocavam para a Universidade de Coimbra ou para outras universidades europeias, a fim de completar seus estudos.

Os primórdios da educação superior no Brasil começaram em 1572 com a criação dos cursos de Artes e Teologia no Colégio dos Jesuítas da Bahia. Depois da expulsão dessa ordem religiosa, em 1759, houve a abertura de aulas de matérias isoladas até que, em 1776, uma faculdade foi criada no Seminário dos franciscanos no Rio de Janeiro e, em 1798, no Seminário de Olinda (CUNHA, 2007).

A partir de 1808 foram instalados cursos superiores no Rio de Janeiro com o intuito de suprir as necessidades do Estado, formando profissionais para a burocracia e também profissionais liberais, ou seja, no começo do século XIX, o desenvolvimento da educação superior esteve ligado à formação profissional.

Sobre o número de matrículas neste período “[...] em 1880 havia 2 mil e 300 estudantes, em 1915 somavam mais de 10 mil matrículas. Em 1930, havia quase 20 mil alunos. Entre 1892 e 1910, foram criadas 27 instituições de ensino superior”. (BARREYRO, 2008, p. 15).

Barreyro (2008), como se pode observar até aqui, a educação superior no Brasil esteve ministrada por escolas isoladas e não por universidades – sendo essa uma tendência do sistema. Mais especificamente, só se pode falar em ensino superior privado no Brasil a partir da República. Essas instituições eram de confissão católica ou criada pelas elites locais, às vezes com o apoio de governos estaduais ou exclusivamente pela iniciativa privada.

O modelo “universidade” respondia às iniciativas de uma elite intelectual laica que defendia a idéia da instituição como “pluralidade de organização universitária; a autonomia administrativa, pedagógica e financeira diante do Estado; a inclusão de museus e institutos de pesquisa ao lado das faculdades; a criação da escola normal superior e de faculdades de Ciências e/ ou Letras; a criação do “espírito universitário” pela contiguidade geográfica dos edifícios, integração dos cursos entre si e dos alunos com os professores; a atuação no sentido da renovação da cultura brasileira pela pesquisa científica, o incentivo às obras de cultura e à extensão, divulgando conhecimentos técnicos, científicos e artísticos”. (CUNHA, 2007, p. 203).

Vários acontecimentos foram determinantes para que a educação superior não tivesse êxito no território brasileiro e nem incentivo para tal. Com a expulsão dos jesuítas e o conseqüente desmoronamento da sua obra educacional, a ideia de universidade reapareceu, com a vinda da família real para o Brasil. Cavalcante (2000) destaca que prevaleceu nessa época, à criação de estabelecimentos superiores eminentemente profissionalizantes, com o objetivo de atender às necessidades imediatas da corte.

“Assim houve na história da criação de universidades no Brasil considerável resistência tanto por parte de Portugal, como reflexo de sua política de colonização, como parte de brasileiros, que não viam justificativa para a criação de uma instituição [...]”. (FÁVERO, 2000b, p. 17).

Sobre o ensino, Aranha (2006) aponta sobre este período, o mesmo se mostrou diferente ao século anterior, pois a educação interessava apenas a poucos elementos da classe dirigente, que passou a atender a pequena burguesia urbana que aspirava à ascensão social. Para ter acesso à educação superior, a maioria dos estudantes dirigia-se para a Universidade de Coimbra, confiada aos jesuítas, estudavam ciências teológicas ou jurídicas. Vale observar ainda que, no Brasil havia cursos superiores (seminários) que formavam exclusivamente padres, aqueles que não queriam receber este tipo de formação religiosa deveriam ingressar nas Universidades de Portugal e/ou França.

Nesse sentido, os brasileiros ao receberem a educação dos europeus, traziam novas aspirações que contrapunham o modo de vida rural e patriarcal do período colonial, assim a Universidade de Coimbra, a Universidade de Évora ambas em Portugal e a Universidade de Montpellier na França (medicina) tiveram sua contribuição favorecendo o nascimento de novos estilos de vida até então desconhecidos. Estes

foram os acontecimentos desse período, iniciaremos o próximo item com o período monárquico.

3.2 UNIVERSIDADE NO BRASIL: PERÍODO MONÁRQUICO (1822 – 1889)

Este período histórico foi determinado pelas transformações ocorridas no século XVIII desencadeadas a partir da Revolução Francesa (1789) e da Revolução Industrial iniciada na Inglaterra, que abriram o caminho para o avanço do capitalismo para outros países. A presença da corte portuguesa no Brasil, com todo o seu aparato, propiciou o desencadeamento de transformações na Colônia. Neste processo, foram abertos os portos brasileiros ao comércio exterior acabando com o monopólio português. (NASCIMENTO, 2006).

Aranha (2006) aponta que foram criados vários cursos superiores a partir da vinda da família real portuguesa para o Brasil, tais como a Escola politécnica (engenharia civil), academia Militar, cursos médico-cirúrgico, de química, de agricultura, de economia, além de cursos avulsos como matemática superior, retórica e filosofia, desenho e história.

Os cursos que inauguraram a educação superior no Brasil foram,

Academia Real da Marinha (1808) e Academia Real militar (1810). Inaugurando os cursos médicos, foram criados, em 1808, o curso de cirurgia (Bahia) e o curso de anatomia e cirurgia (Rio de Janeiro). Atendendo à necessidade de formação de técnicos em economia, agricultura (1812), química (1817) e o desenho técnico (1818); no Rio de Janeiro, o laboratório e química (1812) e o curso de agricultura (1814). (ZOTTI, 2004, p. 35).

Segundo Zotti (2006), pela primeira vez, a educação no Brasil respondia às necessidades imediatas e reais do Estado, com a formação de profissionais liberais, através da organização de cursos isolados com objetivo profissionalizante.

Entretanto, continuava a tradição da não preocupação com os demais níveis de ensino, ou seja, o desinteresse completo pela educação do povo (primário e secundário), ficando claro que o objetivo era a educação da elite.

Romanelli (1998, p. 38-39) afirma que “a preocupação exclusiva com a criação do ensino superior e o abandono total em que ficaram os demais níveis de ensino demonstram claramente esse objetivo, com o que se acentuou uma tradição – que vinha da colônia [...]”.

Foi nesse período que foi aprovada a Constituição Política do Império do Brasil, a Constituição Política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25 de Março de 1824.

Nela ficavam expressos as garantias, os direitos civis e políticos dos cidadãos, e inclusive demonstrava a oferta de gratuidade da educação e a criação de colégios e universidades. O Art. 179. “XXXII. A Instrução primária, e gratuita a todos os Cidadãos. XXXIII. Colégio, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Ciências, Belas Letras, e Artes” (BRASIL, 1824).

Cunha (2007a) afirma que a admissão dos candidatos às escolas superiores estava condicionada desde 1808, à aprovação nos chamados exames preparatória, prestada no estabelecimento de ensino procurado. Mais tarde, a partir de 1837, os concluintes do curso secundário do recém-criado Colégio Pedro II passaram a ter o privilégio de matrícula, sem exames, em qualquer escola superior do Império.

Mesmo sendo significativo para época estar previsto em lei a gratuidade e a criação de estabelecimentos para os demais níveis, o quadro real não se altera, pois a Constituição não apresenta os meios para o cumprimento desse dispositivo, sendo a educação conduzida de acordo com os interesses da classe dirigente, ou seja, uma educação elitista a serviço dessa mesma classe (ZOTTI, 2006).

3.3 UNIVERSIDADE NO BRASIL: PERÍODO REPUBLICANO (1889 – ATUAL)

A Primeira República, chamada de República Velha é caracterizada com o período que vai de 1889 até a Revolução de 1930. Essa demarcação, comum na historiografia, é conveniente para o estudo das transformações sofridas pela educação superior. Seu início coincide com a influência positivista na política educacional, marcada pela atuação de Benjamin Constant em (1890-1891), o seu término, com o início da política educacional da era Vargas, desencadeada em (1930-1931).

Foi durante este período que surgiram as escolas superiores livres, isto é, não dependentes do Estado, empreendidas por particulares. Seu crescimento foi bastante grande, tendo ocorrido correlativamente à facilitação do ingresso nesse nível de educação (CUNHA, 2007a).

Em 1909 surgiu a Universidade de Manaus³⁸; em 1911 é instituída a de São Paulo³⁹ e em 1912, a do Paraná⁴⁰. (FÁVERO, 2006). Podemos aferir que a Universidade de Manaus foi a pioneira a surgir, embora dissolvida após 11 anos. Em 7 de setembro de 1920, por meio do Decreto nº 14.343, o Presidente Epitácio Pessoa institui a Universidade do Rio de Janeiro (URJ). Desse modo, a primeira universidade oficial é criada (FÁVERO, 2006).

Na década de 1960 a definitiva implantação da pós-graduação, com cursos de mestrado e doutorado, recebeu significativo apoio a partir da década de 1970, por fundamentar a concepção de desenvolvimento nos governos militares. (ARANHA, 2006).

Fávero (1991) escreve que o regime instituído em 1964 não deixou de organizar sua hegemonia, de aparelhar-se institucionalmente para o seu exercício, isto é, o Plano Atcon e o Relatório Meira Mattos ambos recomendaram a implantação de uma nova estrutura administrativa baseada no modelo empresarial, cuja finalidade é o rendimento, a eficiência, e não a produção acadêmica, científica e cultural. A burocracia passa a ser o seu meio de realização e as leis de mercado, sua condição. Estes estudos propuseram uma reformulação estrutural da universidade no país, o americano Rudolph Atcon⁴¹ que realizou a consultoria no Brasil. Assim, o estudo contou com recomendações defendendo a necessidade de uma reforma universitária tanto fiscal como administrativa.

No documento Atcon fica expresso sua posição com relação à universidade americana, defendendo a privatização estatal, e ainda prevendo que o custo do ensino

³⁸ Em 1926, a Universidade de Manaus se dissolveu, fragmentando-se em três estabelecimentos isolados. (CUNHA, 2007, p. 179).

³⁹ É possível que a Universidade de São Paulo não tenha durado muito mais tempo após 1917.

⁴⁰ A Universidade do Paraná não sobreviveu à reforma Carlos Maximiliano.

⁴¹ Assessor da USAID (*United States Agency for International Development*), que presta assessoria ao governo brasileiro no período. Neste escrito, denominado *Rumos à reformulação estrutural da universidade brasileira*, mais conhecido como Plano Atcon. O segundo documento governamental é o *Relatório da Equipe da Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior*, publicado pelo MEC (Brasil, 1969), depois da promulgação da Lei nº 5.540/1968 [...]. (VIEIRA 2011, p. 159, grifo do autor).

seja dividido entre os estudantes, da mesma forma que seja estabelecido um fundo assistencial de bolsas a fim de ajudar os estudantes carentes e para servir de compensatório para aqueles que porventura abandonarem os estudos. “[...] sugere que seja estabelecido um **fundo assistencial de bolsas adicionais** a fim de ajudar os estudantes efetivamente carentes e compensar o gradual desaparecimento do ensino público gratuito” (FÁVERO, 1991, p. 22, grifo nosso).

O relatório Meira Mattos⁴² surge no governo militar, momento este caracterizado por grande movimento estudantil no meio universitário durante o governo do presidente Costa e Silva levando-o a instituírem uma comissão de estudos por meio do Decreto nº 62.024 de 29 de setembro de 1967 com a finalidade de resolver e atender as reivindicações/demandas estudantis. Segundo o relatório a comissão sugere que o MEC adote um critério, mas propõe medidas que, segundo seus membros, visava, “impedir que o assunto continuasse a ser explorado como foco de agitação durante todo o ano escolar”. Com relação às bolsas de estudos merece destaque:

V – Os **alunos carentes** de recurso e que demonstrarem bom aproveitamento receberão **bolsas de anuidade**, uma vez apurada a sua hipossuficiência econômica.

VII – Àqueles que não provarem falta ou insuficiência de recurso e que demonstrarem aproveitamento, a administração da escola, faculdade ou instituto concederá uma “**bolsa de anuidade**”, a qual será utilizada pelo estudante para o pagamento da anuidade. (FÁVERO, 2011, p. 40, grifo nosso).

Denota-se que a sugestão estava centralizada no ensino não público. Os alunos/as que se matriculavam sejam em escolas, faculdades ou institutos tinham que pagar sua matrícula cobrada pelas taxas de anuidade, que é uma prestação anual com que se amortiza uma dívida, ou seja, antes mesmo de ter o direito à educação o estudante tinha a responsabilidade de arcar com seus estudos.

Segundo Fávero (1991) essa medida pretendia introduzir o ensino pago nos estabelecimentos oficiais de educação superior, condição que até hoje permanece. Neste momento, a concepção de bolsa era “bolsa anuidade” para aqueles com falta de recursos e que provassem tal condição. Assim este relatório representou um momento de

⁴² Coronel Meira Mattos pertencia ao corpo permanente da Escola Superior de Guerra, promovido a general de brigada em 25 de abril de 1968. (FÁVERO, 1991, p. 36).

retrocesso, pois o governo almejava reprimir o movimento estudantil, pois precisava estabelecer a ordem vigente.

Pode-se concluir que, nas palavras de Fávero (1991) se pretendia propor um modelo de instituição universitária em que o poder ficasse concentrado e centralizado nas mãos de uns poucos dirigentes de confiança. Segundo a autora eram urgentes reformas na universidade para evitar toda a possibilidade de contestação interna e externa, expressaram assim no campo educacional interesses empresariais.

Durante todo o período da Primeira República, parecem terem sido os positivistas quem “pensaram” a educação e efetivaram as reformas educacionais, em nível nacional. Benjamin Constant, Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, entre 1890 e 1891, realiza a reforma do ensino primário e secundário. Em seguida, o gaúcho Rivadávia Corrêa, Ministro da Justiça e Negócios Interiores realiza, durante sua gestão (1910-1914). Depois destas, aconteceram a reforma de Carlos Maximiliano (1915) e a reforma de ensino de Rocha Vaz em 1925. (MAGALHÃES, p. 03). Segundo Cunha (1980, p. 139) “uma das mais ousadas e heterodoxas reformas da educação escolar no país.”.

A demanda por educação e o acesso à educação superior no século XVIII foi marcado pela facilitação por meio das condições de admissão e multiplicação das faculdades, por dois motivos:

[...] o aumento da procura de ensino superior produzido, por sua vez, pelas transformações econômicas e institucionais [...]. Outro fator, este ideológico, foi à luta de liberais e de positivistas pelo “ensino livre” e destes últimos contra os privilégios ocupacionais conferidos pelos diplomas escolares. (CUNHA, 2007a, p. 151).

Benjamin Constant (1890 – 1891) enquanto ministro da Instrução Pública, sofreu assim a influência na política educacional. A reforma do ensino primário e secundário realizada por Benjamin Constant altera-se como mecanismo de seleção de candidatos a educação superior.

Benjamin Constant altera o currículo do Colégio Pedro II denominado de Ginásio nacional, sendo que no fim da última série os estudantes

seriam submetidos a exame de madureza⁴³ e se aprovados poderiam se matricular em qualquer escola superior do país e os alunos das escolas particulares prestaria o mesmo exame não precisando mais prestar o exame preparatório. (CUNHA, 2007a, p. 155).

Assim verifica-se que houve um alargamento dos canais de acesso a educação superior por meio da Reforma de Benjamin Constant e isso refletiu na educação superior.

O resultado de todo esse movimento expansionista foi à alteração quantitativa e qualitativa da educação superior. Os estabelecimentos de ensino se multiplicaram e já não eram todos subordinados ao setor estatal nem à esfera nacional: os governos estaduais abriam escolas, assim como pessoas e entidades particulares.

No período que vai da reforma Benjamin Constant, em 1891 até 1910, foram criadas no Brasil 27 escolas superiores; 9 de Medicina, Obstetrícia, odontologia e farmácia, 8 de Direito, 4 de Engenharia, 3 de Economia e 3 de Agronomia. (CUNHA, 2007a).

Até no presente período nota-se a presença das reformas no ensino primário, secundário e superior que alteraram as formas e o acesso às escolas superiores e o surgimento de escolas superiores e do ensino secundário particular.

Segundo Zotti (2006, p. 01) “A educação brasileira começou a ser construída pela ponta da pirâmide, ensino superior e secundário, enquanto o ensino elementar era função da família, que possuía as condições econômicas para tal, basicamente até a República”.

As reformas do ensino empreendidas nesse tempo foram: depois de dez anos da reforma Carlos Maximiliano, outra foi realizada sendo considerada a última da Primeira República, no qual reforça o controle do Estado do governo federal sobre o ensino secundário e superior. “A reforma Carlos Maximiliano permitia frequência livre às aulas, caso a congregação de cada faculdade a preferisse, em detrimento da frequência

⁴³ Decreto nº 43.033, 14 de janeiro de 1958. Art. 1º Os exames de madureza a que e refere o art. 91 da Lei Orgânica do Ensino Secundário, com a redação que lhe deu o art. 1º, da Lei nº 3.293, de 29 de outubro de 1957, destinam-se a permitir a obtenção do certificado de licença ginásial ou colegial - clássica ou científica - àqueles que tenham realizado estudos sem observância dos regimes escolares previstos na legislação do ensino. § 1º Os exames de madureza serão realizados em estabelecimentos de ensino secundário federal ou, a juízo da respectiva Inspeção Seccional, em estabelecimento equiparado que disponha de condições pedagógicas adequadas.

obrigatória. A reforma Rocha Vaz, ao contrário, determinava obrigatoriedade de frequência”. (CUNHA, 2007, p.171).

O caráter seletivo e discriminatório dos exames vestibulares sofreu alteração. O movimento contendor foi iniciado pela introdução dos exames vestibulares (exames de admissão), em 1911, aperfeiçoado pela exigência de certificação de conclusão do ensino secundário, em 1915; e burilado pela limitação de vagas e a introdução do critério classificatório (CUNHA, 2007a).

Segundo Fávero (2006) a Universidade não era para todos e o ensino público não era totalmente financiado pelo Estado. Havia uma parcela da sociedade ou grupo privilegiado que tinham acesso por meio do pagamento ou através dos exames classificatórios conhecidos como vestibulares, que ganharam força na reforma de Maximiliano o que alterou a expansão das vagas e dificultou mais o seu acesso.

Após esse período, agora na Nova República (1930-1964) com a progressiva industrialização ocorre uma concentração cada vez mais ampla da população nos centros urbanos, o que contribuiu para a promoção de exigências cada vez maiores em relação à educação.

Durante a Nova República, foram criadas 22 (vinte e duas) universidades federais, constituindo-se o sistema de universidades públicas federais. Cada unidade da federação passou a contar em suas respectivas capitais, com uma universidade pública federal. Durante esse mesmo período, foram, também, criadas nove universidades religiosas e oito católicas. (SOARES, 2002).

Foi uma fase que merece algumas características como o desenvolvimento da economia, o aumento do poder da burguesia industrial, a centralização do aparelho do Estado e a repressão às expressões políticas da sociedade civil e um regime político autoritário.

Momento marcado por conflitos armados entre os setores das classes dominantes, da burocracia do Estado e setores das camadas médias e classes trabalhadoras, que fizeram nascerem duas políticas educacionais, identificadas como o autoritarismo – “[...] um sistema de poder que emerge de condições reais de atendimento das exigências da divisão social do trabalho, e não das necessidades do domínio de uma elite ou uma classe sobre toda a sociedade”. (CUNHA, 2007, p. 251) e

o liberalismo – “[...] um sistema de ideias construído por pensadores ingleses e franceses, nos séculos XVII e XVIII, utilizado como arma ideológica da burguesia nas lutas contra a aristocracia”. (CUNHA, 2007a, p. 229).

A Era Vargas foi de (1930-1945), com Getúlio Vargas então presidente, onde se criou o Ministério de Educação e Saúde. O Governo provisório ao assumir o poder em 1930 cria condições de infraestrutura administrativa, para isso criou novos Ministérios, sendo o Ministério da Educação e Saúde Pública instituído nesse contexto.

Durante o governo provisório em 1930 ocorria uma disputa no campo educacional em que o aparelho de Estado era disputado pelas correntes políticas do liberalismo e autoritarismo, ou seja, Estado liberal e Estado autoritário.

No Brasil o liberalismo sofreu arranjos ideológicos em diversos campos, atuou para legitimar a ditadura das oligarquias e repressão dos trabalhadores. No campo educacional, sua presença pode ser constada desde o Império, para legitimar a igualdade das escolas particulares às escolas estatais e para justificar a frequência livre dos estudantes das escolas superiores e a livre docência, com o fundamento de estender a instrução elementar a todos os cidadãos. (CUNHA, 2007a, p. 231).

Com relação à educação superior, Cunha (2007a) destaca que o então ministro Francisco Campos em 1931 como primeiro Ministro da Educação e Saúde elaborou o Estatuto das Universidades Brasileiras conhecido como “A reforma de Francisco Campos⁴⁴”, que vigorou por trinta anos. (CUNHA, 2007a, p. 270).

O estatuto admitia duas formas de organização do ensino superior: a universidade, forma própria desse ensino, e o instituto isolado. A universidade poderia ser oficial e livre. A oficial seria aquela mantida pelo governo federal ou pelo estadual. A universidade livre seria mantida por fundações ou associações particulares. (CUNHA, 2007a, p. 263).

Assim, para ter uma estrutura de Universidade era preciso atender as exigências do estatuto, isto é, no Art. 5º do estatuto preconiza a seguinte redação: Art. 5º A

⁴⁴ Ver Romanelli (2006, p. 131). A chamada reforma Francisco Campos efetivou-se de uma série de decretos. Decreto nº 19.850; Decreto nº. 19.851; Decreto nº. 19.852 (11 de abril de 1931) e Decreto nº. 19.890 (18 de abril de 1931); Decreto nº. 20.158 (30 de junho de 1931) e o Decreto nº. 21.241 (14 de abril de 1932).

constituição de uma universidade brasileira deverá atender às seguintes exigências: I - congregar em unidade universitária pelo menos três dos seguintes institutos do ensino superior: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação Ciências e Letras. Assim, corroboramos com Romanelli (2006) que “a lei refletia, assim, uma das contradições de nossa vida política e social [...] e consagrava-se a falta de diversificação de nosso ensino superior, ao mesmo tempo em que reforçava a velha concepção aristocrática de ensino”.

Houve-se a junção de algumas faculdades isoladas, a criação de faculdades, universidades e institutos tecnológicos de pesquisa, ou seja, era preciso além de recursos financeiros, recursos humanos como professores, técnicos e estudantes.

Nesse sentido, podemos dizer que o ideal universitário foi se constituindo aqui no Brasil de forma endógena. Foi na elaboração do pensamento de República Independente e da mudança na economia que a ideia de Universidade emerge distante, assim, das propostas de outros territórios colonizados que tiveram como marca principal a organização e implantação da Universidade, com vistas a reforçar o processo de colonização e formação de uma nova identidade. (BRITO, CUNHA, 2009).

O Estatuto das Universidades Brasileiras por meio do Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931 que dispõe sobre a vida social universitária, que as universidades brasileiras, solidárias nos mesmos propósitos e aspirações de cultura, devem manter ativo intercâmbio de entendimento e de cooperação, afim de que eficazmente contribuam para a grande obra nacional que lhes incumbe realizar. Destacam-se os seguintes incisos sobre professor e estudante:

§ 3º Para efetivar as providências relativas à primeira das secções⁴⁵ acima referidas, será organizada a "Caixa do Professorado Universitário", com os recursos provenientes de contribuição dos membros da **Sociedade**, de donativos de qualquer procedência e de uma contribuição anual de cada um dos institutos universitários fixado pelo Conselho Universitário.

⁴⁵ O estatuto autoriza segundo o Art. 100. Os professores das universidades poderão organizar uma associação de classe, denominada "Sociedade dos Professores Universitários", que terá como presidente o respectivo Reitor, e na qual serão admitidos os membros do corpo docente de qualquer instituto universitário. §1º A sociedade dos professores universitários destina-se: 1º, a instituir e efetivar medidas de previdência e beneficência, que possam aproveitar a qualquer membro do corpo docente universitário; 2º, a efetuar reuniões de caráter científico, para comunicações e discussões de trabalhos realizados nos institutos universitários e 3º, a promover reuniões de caráter social.

§ 4º As medidas de providência e beneficência serão extensivas aos corpos discentes dos institutos universitários, e nelas serão incluídas **bolsas de estudo, destinadas a amparar estudantes reconhecidamente pobres**, que se recomendam, pela sua aplicação e inteligência, ao auxílio instituído. (BRASIL, 1931, p. 16, grifo nosso).

Nota-se neste decreto que o pagamento de donativos, ou seja, uma doação que não possui nenhum compromisso de continuidade tinha como objetivo destinar o dinheiro para amparo dos estudantes reconhecidos pobres.

Medidas com relação à gratuidade ficam descritas no artigo 106,

Art. 106. Aos **estudantes que não puderem satisfazer as taxas escolares para o prosseguimento dos cursos universitários**, poderá ser autorizada a matrícula, independente do pagamento das mesmas, mas com a obrigação de indenização posterior.

§ 1º Os estudantes beneficiados por esta **providência** não poderão ser em número superior a 10% dos alunos matriculados.

§ 2º As indenizações, de que trata este artigo, serão escrituradas e constituem um compromisso de honra, a ser resgatado, posteriormente, de acordo com os recursos do beneficiado.

§ 3º Caberá ao diretório indicar ao conselho técnico administrativo quais os alunos do respectivo instituto necessitados do auxílio instituído neste artigo. (BRASIL, 1915, p. 17-18, grifo nosso).

São identificadas nos incisos subsequentes duas questões: a primeira que não existia a gratuidade, pois os estudantes universitários que por falta de condições de continuar e permanecer na universidade poderia receber autorização de se matricular mediante a condição de pagamento posterior da dívida. E a outra questão se relacionava a isenção das taxas da universidade, que a mesma deveria destinar um percentual de no máximo 10% do total dos estudantes universitários matriculados reconhecidamente pobres, isto é, um benefício concedido mediante a uma condição financeira e não direito social.

Evidencia-se para tal efeito de conclusão a ausência da gratuidade na educação superior pública e que mesmo que o estudante não tivesse condições de pagar seus estudos poderia frequentar os cursos universitários, recebendo como condição o pagamento posterior pagamento da dívida. A bolsa de estudo destinada a estudantes sem condições financeiras pela lei era entendida como benefício e amparo.

Cunha (2007a) mostra que nesse período o ensino na universidade era pago pelos estudantes, sendo a gratuidade uma exceção. Os filhos órfãos ou de pais inválidos, ex-professores da universidade, ficavam isentos de taxas de matrículas e de mensalidades, característica que permanece nas políticas para permanência na educação superior, como a condição de vulnerabilidade social, exigida para o recebimento da bolsa permanência.

Segundo Sanches (2014) vulnerabilidade social apresenta um caráter múltiplo onde se podem identificar situações de vulnerabilidade em indivíduos, famílias ou comunidades e que também podem ser relativas ao meio social em que estão envolvidos. É importante ressaltar que vulnerabilidade é uma condição em que indivíduos ou grupos se encontram privados de acesso a oportunidades sociais, econômicas e culturais oferecidos pelo Estado, mercado e sociedade.

Janczura (2012) afirma que pessoas, famílias e comunidades são vulneráveis quando não dispõem de recursos materiais e imateriais para enfrentar com sucesso os riscos a que são ou estão submetidas, nem de capacidades para adotar cursos de ações/estratégias que lhes possibilitem alcançar patamares razoáveis de segurança pessoal/coletiva.

[...] o conceito de vulnerabilidade social requer olhares para múltiplos planos, e, em especial, para estruturas sociais vulnerabilizantes. De tal modo, quando se fala em vulnerabilidade social, é relevante que se compreenda que essa é o estado no qual grupos ou indivíduos se encontram, destituídos de capacidade para ter acesso aos equipamentos e oportunidades sociais, econômicas e culturais oferecidos pelo Estado, mercado e sociedade. A deficiência no acesso a bens e serviços, tais como educação, lazer, trabalho e cultura, colabora para o crescimento da situação de vulnerabilidade social. Cabe ressaltar que esses elementos são considerados fundamentais para o desenvolvimento dos recursos materiais e socioculturais. (PADOIN; VIRGOLIN, 2014, p. 01).

Assim o termo vulnerabilidade social pode ser identificado como de caráter multifacetado e está condicionado à questão do acesso a bens que promovem e garante o direito a cidadania como educação, trabalho e lazer.

Nesses termos o ingresso de um estudante no setor público e reconhecidamente em situação de vulnerabilidade social historicamente excluído do acesso à educação

superior, passa a ter maiores oportunidades que, outrora inexistem, nesses espaços educacionais.

Em defesa pelo ensino gratuito podemos citar o Manifesto que segundo (ROMANELLI, 2006) foi elaborado por Fernando de Azevedo e assinado por 26 educadores brasileiros, líderes do movimento “renovação educacional”, inicia-se estabelecendo a relação dialética que deve existir entre educação e desenvolvimento.

Segundo Romanelli (2006) Fernando de Azevedo elogiou a Constituição de 1937, declarando ser ela a mais democrática em matéria de ensino, ou seja, há uma contradição, pois não se observou que o ensino profissional estava destinado aos pobres, estava o Estado cometendo um ato lesivo aos princípios democráticos; estava o Estado instituindo oficialmente a discriminação social, por meio da escola. Art. 129 “O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado”. (BRASIL, 1937, p. 28).

Segundo Saviani (2006) o manifesto propunha-se a realizar a reconstrução social pela reconstrução educacional, partindo do pressuposto de que a educação é uma função essencialmente pública, e baseado nos princípios da laicidade, gratuidade, obrigatoriedade, coeducação e unicidade da escola, o manifesto esboça as diretrizes de um sistema nacional de educação, abrangendo, de forma articulada, nos diferentes níveis de ensino, desde a educação infantil até a universidade.

O Manifesto é um documento de política educacional em que, mais do que a defesa da Escola Nova, está em causa a defesa pela escola pública. [...] O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova pode, pois ser considerado um importante legado que nos é deixado pelo século XX. É um marco de referência que inspirou as gerações seguintes, tendo influenciado, a partir de seu lançamento, a teoria da educação, a política educacional, assim como a prática pedagógica em todo o país. (SAVIANI, 2006, p. 34-35).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação destaca a importância da gratuidade em todos os níveis de ensino sem qualquer tipo de exclusão social.

Nesse sentido, convém destacarmos a criação das Escolas Técnicas Federais (SENAI e SENAC) – Serviço Nacional dos Industriários instituído pelo Decreto/Lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942 no período da Era Vargas precisamente no Estado

Novo. O SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, foi decretado em um momento delicado de nossa economia no qual o Brasil passava por uma nova expansão das indústrias, e com essa medida entre outras tomadas neste mesmo período criou-se as escolas profissionais destinadas às indústrias de transportes, pesca, comunicação entre outras, isto é, uma política de atendimento de mercado.

A educação também sofreu seus ajustes estruturais passando a ser um importante elemento de propagação e atendimento de interesses da classe burguesa, sendo neste período a permanência de um sistema que Romanelli (2006, p. 169, grifo nosso) chama de “dual de ensino”, pois aponta que as escolas de aprendizagem acabaram em transformar-se em escolas das camadas populares, ligadas ao sistema “paralelo” de ensino profissional. Como o ensino profissional oficial tinha uma matrícula sensivelmente inferior à do sistema paralelo, tornou-se evidente que o sistema oficial de ensino, em seus ramos secundário e superior, continuou sendo o **sistema das elites**, ou menos, das classes médias e altas, enquanto o sistema “paralelo” de ensino profissional, ao lado das escolas primárias, passou a ser mais acentuadamente o sistema educacional das camadas populares.

É válido supor que, o surgimento tardio da Universidade mostra o quadro de disputas e tensões que marcaram o país desde o Período colonial (1500-1822), passando pelo Império (1822-1889), a Primeira República (1889-1930), na Era Vargas (1930-1945) e principalmente após a Segunda Guerra que acirraram ainda mais a economia no país no qual o Estado passou a interferir, assim cresceram disparidades regionais, inflação, desigualdade social e concentração de renda, período este conhecido por República populista que teve sua duração até o golpe militar de 1964.

A década de 1960 foi um momento de grande efervescência marcado no campo das ideologias com manifestações políticas de educação e cultura popular no qual podem ser destacadas: Centros populares de Cultura (CPC). O primeiro deles surgiu em 1961, por iniciativa da União Nacional dos Estudantes (UNE). Movimentos de Cultura Popular (MCP); Movimentos de Educação de Base (MEB). (ARANHA, 2006, p. 312).

Segundo Fávero (1991) o período entre 1964-1968 foi precedido pelo movimento dos estudantes, e se caracteriza por ser de protestos, passeatas, greves e

choques com a polícia. Os anos do governo militar foram marcados pelo inconformismo ante ao governo autoritário com medidas arbitrárias e repressivas do Estado.

O Brasil ingressou na era da política neoliberal apenas nos anos 1990. Uma novidade da política neoliberal foi que ela inaugurou um amplo processo de transferência de renda e de propriedade do setor público para o setor privado. O modelo econômico que se desenvolve reforça então, o papel do setor privado, fortalece os grandes grupos monopolistas, amplia a internacionalização do aparelho produtivo e aumenta a pobreza das massas. (BOITO JR, 1999).

A estratégia governamental de política no período de 1990/1992 resultou em ataques à presença do Estado na vida social. A descentralização passa a ocorrer de forma caótica e acelerada, o que provocou vazios em setores da política social e superposições em outros. As políticas sociais desta época foram caracterizadas por cortes drásticos de orçamento sobre a justificativa de necessidade de descentralização administrativa. Provando para Fagnani que o governo federal literalmente “lavou as mãos” quanto à responsabilidade em uma série de programas, que vinha gerindo há mais de três décadas. (MEDEIROS, 2001, p. 12).

As mudanças promovidas no período entre 1985 e 1988 que priorizam o resgate da dívida social foram: o reforço dos programas emergenciais no campo da suplementação alimentar, a incorporação da reforma agrária e do seguro-desemprego. Foi promulgado o processo da nova constituição em outubro de 1988, que passou a ampliar direitos especialmente no campo trabalhista e na seguridade social. (MEDEIROS, 2001).

Assim, a repressão a movimentos sociais reivindicatórios tornou-se num dos elementos da estratégia de desenvolvimento nacional. A concentração de renda, no entanto, tem custos sociais pesados. Pra compensá-los e garantir a estabilidade política necessária ao crescimento econômico, o governo programou uma série de políticas sociais de natureza assistencialista.

Percebe-se que, a educação superior não era totalmente gratuita. Havia uma concepção de amparo aqueles reconhecidamente pobres, estudantes carentes, com hipossuficiência e para a permanência foi identificados à concepção de “prosseguimento

e desaparecimento” e “bolsa anuidade”, “bolsa adicional” e “bolsa de estudo”. Sobre o acesso temos exames preparatórios e vestibulares destinados à elite.

Atualmente no Brasil em pleno século XXI, as instituições de educação superior de acordo com sua organização acadêmica e segundo a Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, são classificadas como: I – faculdades; II – centros universitários; III – universidades; IV – institutos federais de educação, ciência e tecnologia; e V – centros federais de educação tecnológica. Cabe destacarmos cada uma destas classificações com base no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP e seus decretos e leis.

As faculdades incluem institutos e organizações equiparadas, nos termos do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Os centros universitários são instituições de ensino superior pluricurriculares que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmicas oferecidas à comunidade escolar. São requisitos de atendimento por essas instituições: I – um quinto do corpo docente em regime de tempo integral; e II – um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado. (Decreto nº 5.786, de 24 de maio de 2006).

As universidades são instituições pluricurriculares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: I – produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático de temas e problemas mais relevantes tanto do ponto de vista científico e cultural quanto regional e nacional; II – um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III – um terço do corpo docente em regime de tempo integral. (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

Os institutos federais de educação, ciência e tecnologia – IFs são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas. No âmbito da educação superior, equiparam-se às universidades federais para efeitos regulatórios. (Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008).

Os centros federais de educação tecnológica – Cefets têm por finalidade formar e qualificar profissionais no âmbito da educação profissional e tecnológica, nos

diferentes níveis e modalidades de ensino, para os diversos setores da economia, bem como realizar pesquisa aplicada e promover o desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, especialmente de abrangência local e regional, oferecendo mecanismos para a educação continuada (Decreto nº 5.224, de 1º de outubro de 2004). Conforme a Portaria Normativa nº 40, para efeitos regulatórios, os Cefets equiparam-se aos centros universitários. (INEP, 2012).

Estes abrangem cursos, sequenciais de formação específica e complementação pedagógica, graduação e Pós Graduação integrada pelos programas de mestrado e doutorado *stricto sensu* e Especialização *lato sensu* e cursos de extensão.

Assim, a educação superior regulamentada pela LDB 9.349/1996, possui finalidades e segundo o artigo 43 da referida lei, uma delas é “II. formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua”. (BRASIL, 1996).

Deste modo, a educação superior tem o compromisso social tanto de colaborar com a sociedade como diplomar indivíduos capazes de exercer sua profissão, ou seja, o estudante para se diplomar na IES deve concluir o curso com sucesso atendendo todos os requisitos e atingindo o tempo de integralização do curso, isto é, o cumprimento da carga horária do curso e da estrutura curricular, previstas no Projeto Pedagógico do Curso e de acordo com as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação.

Neste sentido, para compreender a educação superior não apenas a trajetória recente de organização universitária “[...] mas também como sua atual configuração se funda, hoje, em concepções específicas de universidade, que se encaixam nos próprios fundamentos do atual ajuste neoliberal [...] do Estado”. (SGUISSARDI, 2009, p. 141).

Cunha (2007c, p. 14) afirma que,

A universidade, a entendemos como Gramsci, aparelho de hegemonia, que tem sua especificidade na formação de intelectuais orgânicos da burguesia. Como aparelho e hegemonia, a universidade encontra-se sujeita ela própria a uma luta hegemonia que desenvolve no seu próprio seio, o que explica muitas crises de identidade desse aparelho. Ao contrário de outros aparelhos de hegemonia, a universidade encontra-se, no Brasil, no cruzamento da Sociedade Política com a

Sociedade Civil, combinando de modo próprio a coerção com a hegemonia.

Como explica Cunha (2007a), a universidade como a concebeu passa por suas crises e ao mesmo tempo o corpo discente que fazem parte dessa estrutura acadêmica sofre aos ditames do capitalismo, neoliberalismo entre outros motivos com viés mercadológico e que não visa apoiar o estudante em sua trajetória acadêmica que já é dificultada pela falta de vagas e essa situação se agrava na própria universidade quando não têm condições de permanência. Na próxima seção será abordada a assistência estudantil de forma conceitual na política educacional da educação superior.

3.3.1 Políticas de assistência estudantil na educação superior: a permanência do assistencialismo

O surgimento de cursos superiores e de universidades na trajetória da educação superior e sua diversificação representam mudanças na cultura institucional e nas formas de ingresso, com isso a permanência e a assistência estudantil na educação superior é um tema relevante, pois sabemos que hoje é uma das questões debatidas no cenário nacional e que a permanência está relacionada nas universidades com ações de assistência estudantil.

As reivindicações na trajetória das políticas estudantis levaram à criação de políticas e dispositivos legais para a sua implementação e/ou ampliação, a partir do reconhecimento de sua importância para a efetivação do direito à educação.

Assim, diante dos velhos e novos desafios no cenário educacional do país, a assistência estudantil pode ser definida,

A Assistência Estudantil pode ser traduzida como um mecanismo de **direito social** que transita por diversas áreas, compreendendo ações que vão desde o acompanhamento das necessidades especiais dos estudantes até o provimento de recursos mínimos (moradia, alimentação, transporte, recursos financeiros) para o alcance dos objetivos de **permanência** na educação superior. (MENEZES, 2012, p. 73, grifo nosso).

E,

A Assistência Estudantil pode ser definida como um conjunto de medidas de inclusão social que visa possibilitar que estudantes, em especial os oriundos dos grupos desiguais, tenham condições para a **permanência** na universidade e realização da formação acadêmica e para que o **direito à educação superior** possa ser efetivamente alcançado. (MAGALHÃES, 2013, p. 59, grifo nosso).

Há diferenças entre os dois conceitos. Menezes (2012) diz que é um mecanismo de direito social com vistas a ações para provimento de recursos para a permanência estudantil, para Magalhães (2013) define-se como um conjunto de medidas de inclusão social oriundos de grupos desiguais, mas que visa à permanência e formação acadêmica para que o direito seja efetivado. Assim, infere-se que ambas possui em comum a palavra permanência e direito seja no âmbito social e educacional, dessa forma a permanência e o direito deve ser visto como direito do homem como explica Bobbio (2004, p. 9):

[...] os direitos não nascem todos de uma vez. Nascem quando devem ou podem nascer. [...] Embora as exigências de direitos possam estar dispostas cronologicamente em diversas fases ou gerações, suas espécies são sempre — com relação aos poderes constituídos, apenas duas: ou impedir os malefícios de tais poderes ou obter seus benefícios.

Nesse processo, conforme o autor os direitos são históricos, revelam progresso histórico, originam-se com o moderno individualismo filosófico e possuem universalidade, mas não possuem “fundamento absoluto”, seus fundamentos consistem em determinados fatos. Por conseguinte, a essência histórica dos direitos naturais está nos fatos históricos em progressão, por meio de fases ou de gerações. Só tais fatos históricos comprovam o que ele chama de “fundamento histórico do consenso”, que universaliza os “Direitos do Homem”. (VIEIRA, 2009, p. 160).

Os direitos e os benefícios eram concedidos desde a antiguidade por meio das políticas e o Estado se mostrava presente nas sociedades e nas suas relações com a sociedade civil. Como exemplo a Grécia (Atenas) com o filósofo Aristóteles (384-322 a.C.), já evidenciava a presença de grupos (classes sociais) divisão entre ricos e pobres.

Nesse entendimento a assistência estudantil é dirigida à marginalidade social urbana causada pela insuficiência de renda. “[...] a ênfase dos programas assistenciais não deve se dar na provisão da necessidade, mas sim na adoção de um “sistema moderno”, fugindo do “assistencialismo tradicional”, ou seja, adotar um modelo de “promoção social” [...]”. (SPOSATI, 2014, p. 89).

Entende-se que nas políticas sociais públicas, a palavra “assistência” é considerada pelo Estado como despesa governamental, a nossa defesa é pela emancipação social do sujeito e não o repasse de fatores externos, mas por mecanismos e estratégias de permanência com vistas a sua formação profissional como cidadão de direito à educação a ele dirigida na forma pública, gratuita e de qualidade.

Em primeiro lugar, o direito a educação deve ser entendido como direito social de natureza coletiva, é reconhecida nacionalmente e internacionalmente a qualquer indivíduo, pois os dispositivos mencionados no texto como a Constituição Federal de 1988, LDB, ECA, PNE entre outros ampliam os direitos de cidadania na direção do fortalecimento da responsabilidade social do Estado para com a sociedade na elaboração e implementação de políticas educacionais.

O surgimento da universidade no Brasil foi marcado por grande resistência política no campo social e econômico do país assim como pelo período histórico de uma sociedade tradicional. Evidencia-se neste quadro uma universidade elitista nascida sobre a égide de acesso por meio de processos seletivos e mediante financiamento próprio dos estudos e ainda quem tivesse condições poderia estudar.

O direito à assistência foi historicamente sendo substituído pelo apelo à benevolência das almas mais e caridosas e que a constituição histórica do assistencial tem por objetivo assinalar a abrangência de sua temporalidade e que ao longo do tempo algumas ações vão sendo incorporadas como responsabilidades públicas e, dentre elas, a assistência. Sobre esta leitura pode compreender que “assistencial é a concessão de benefícios individuais e as atividades que, mesmo coletivas, não permitem o seguimento da ação e se extinguem no imediato”. (SPOSATI et al, 2014, p. 94).

As primeiras iniciativas com relação à assistência estudantil foram na década de 1930 concomitantemente com a criação das primeiras universidades. No Brasil, as implantações dos grandes centros universitários, multidisciplinares, de ensino e pesquisa pura, aconteceram somente durante o século XX. Em 1827, consta o

surgimento da fundação da faculdade de Direito de São Paulo e de Olinda (PE), que seguiam o modelo das universidades europeias. Contudo, a criação das primeiras universidades brasileiras decorreu do movimento de uma restrita intelectualidade nacional, na década de 1920, no sentido de modernizar o sistema educacional. (KOWALSKI, 2012).

Borsato (2015, p. 42) afirma que,

A criação das primeiras universidades, no Brasil, possibilitou a organização das primeiras ações de Assistência Estudantil. O Decreto nº 19.850 de 1931, que criou o Conselho Nacional de Educação e o Decreto nº 19.851 de 1931, que cria o Estatuto das Universidades, foram às primeiras regulamentações das ações de Assistência Estudantil. Tais decretos previam alguns benefícios, entre os quais se destaca a concessão de bolsas para determinados acadêmicos.

Assiste-se no Brasil os reflexos de profundas transformações no cenário universitário acima mencionado a partir dos posteriores decretos que desde a Reforma de Francisco Campos e demais reformas universitárias implementadas denotam mudanças no cenário político, econômico e social, mas ainda com políticas focalizadas, ou seja, a um grupo talvez mais “frágil” em detrimento de outro.

Cabe destacar nesse contexto, que a assistência é uma prática antiga na humanidade. De acordo com Sposati (2014, p. 59) “Não se limita nem à civilização judaico-cristã nem às sociedades capitalistas. A solidariedade social diante dos pobres, dos viajantes, dos doentes, dos incapazes, dos mais frágeis, se inscreve sob diversas formas nas normas morais de diferentes sociedades”.

Nesse contexto, segundo os estudos de Menezes (2013, p. 64-65) considera que a educação superior no Brasil historicamente destinou-se aos jovens filhos das elites, e as iniciativas de assistência estudantil criadas no contexto político da ditadura militar não visavam apoiar a permanência de grupos desiguais. De fato, a assistência estudantil constituía-se principalmente de ações pontuais e limitadas ao atendimento de algumas necessidades básicas como moradia e alimentação, sem que necessariamente houvesse relação da concessão dos benefícios com a condição socioeconômica e de desigualdade social dos estudantes.

Cabe ressaltar segundo os estudos de Bittar et al (2012) que a crise dos anos 1970 fez acelerar o processo de mundialização do capital e em todo o mundo, as instituições de Educação Superior foram visceralmente atravessadas pelas mudanças ocorridas na esfera do trabalho e pelas novas demandas que se fizeram presentes para a produção científica, tecnológica e para a expansão da formação em nível superior.

Silveira (2012) afirma que no Brasil, a primeira ação de assistência estudantil ocorreu no ano de 1930, com a construção da Casa do Estudante do Brasil, no Rio de Janeiro. Era um casarão com três andares que possuía um restaurante popular frequentado por estudantes “carentes” e membros da comunidade que se faziam passar por alunos, para poderem realizar as refeições na casa. Durante o governo de Vargas, a casa recebeu grandes doações do governo federal, principalmente por ser interesse desse governante o apoio aos estudantes, porém continuou sendo uma entidade de apoio e solidariedade aos estudantes, sem conotações políticas nem corporativas.

Cunha (2007a) mostra que a Casa do Estudante do Brasil (CEB) estava interessada em promover a criação de tal associação. Essa era uma sociedade beneficente, fundada em 1929 por um grupo de estudantes cariocas, transformando-se logo num instrumento de troca entre o Estado, distribuidor de empregos e recursos financeiros, e estudantes pobres, fornecedores de apoio político ou, pelo menos, complacência diante do poder.

No entanto, pode-se afirmar que a tradição do apoio estudantil se alicerça principalmente no provimento direto ou mesmo na facilitação, por algum meio indireto, da moradia estudantil e na garantia de alimentação subsidiada, via de regra, mediante os restaurantes universitários, por parte do ente público ou mantenedora privada responsável pelo orçamento da instituição de educação superior de que se trate.

A Secretaria Nacional de Casas de Estudantes – SENCE⁴⁶ criada 1987, durante o período da Ditadura Civil-Militar (1964-1985), assim define o conceito de casa do estudante:

⁴⁶ Art. 1º – A Secretaria Nacional de Casas de Estudantes (SENCE) é a entidade autônoma, que congrega todas as Casas de Estudantes do Brasil que a ela se filiarem. A SENCE é uma pessoa jurídica, de direito privado, apartidária, laica, filantrópica, sem fins lucrativos, com prazo de duração indeterminado, com sede na cidade de São Luís, Estado do Maranhão, à Rua da Paz, 527, Centro, CEP: 65020-450, fundada no dia 23 de abril de 2006, por ocasião do XXVII Encontro Nacional de Casas de Estudantes, na cidade de São Luís, Estado do Maranhão. Disponível em: <<http://sencebrasil.redelivre.org.br/estatuto-2/>>. Acesso em 25 jan. 2017.

Casa de Estudante é todo o espaço destinado à moradia de estudantes, podendo receber as seguintes denominações: alojamento estudantil, residência estudantil, casa de estudante (universitária, secundária, pós-graduação, autônoma, estadual, municipal), repúblicas e outras, independente da renda dos (as) moradores (as). Existem três tipos básicos de Moradia Estudantil: Residência Estudantil, Casa Autônoma de Estudantes e República Estudantil. 1 – **Residência Estudantil**: é a moradia de propriedade das Instituições de Ensino Superior e/ou das Instituições de Ensino Secundaristas Públicas; 2 – **Casas Autônomas de Estudantes**: é a moradia estudantil administrada de forma autônoma, segundo estatutos de associação civil com personalidade jurídica própria, sem vínculo com a administração de Instituição de Ensino Superior ou Secundarista; 3 – **República Estudantil**: é o imóvel locado coletivamente para fins de moradia estudantil. (SENCE, 2008, p. 01).

A problemática das moradias estudantis e dos restaurantes universitários vem sido tratada historicamente como aspecto integrante da política de assistência estudantil desenvolvida seja pelas esferas de governo responsáveis pelos respectivos equipamentos institucionais, seja pelas mantenedoras do ensino privado com relação às suas mantidas, ou ainda, o que é mais comum, pelas próprias instituições, que a tratam como matéria de política interna institucional.

Pode-se aferir que, a Reforma Francisco Campos, que por meio do Decreto 19.85/031, denominado Lei Orgânica do Ensino Superior, constituiu-se na primeira ação de regulamentação da política de assistência estudantil brasileira, concomitante com a aprovação do Estatuto das Universidades Brasileiras. A participação dos estudantes no conselho universitário era não só mais ampla do que previa do decreto de 1931, como também mais democrática. Portanto, desde 1889 até a Revolução de 1930, a educação superior no país sofreu várias alterações em decorrência da promulgação de diferentes dispositivos. (FÁVERO, 2006).

O primeiro passo da longa caminhada pela modernização da educação superior no Brasil foi dado pelo segmento militar do Estado, adiantando-se ao segmento especificamente educacional (CUNHA, 2007b).

O projeto de uma reforma da educação superior brasileira, tendo em vista a democratização, nasceu e se desenvolveu nos meios estudantis. Foi só nos fins da república populista, quando a reforma universitária constava do rol das “reformas de base” que alguns professores

engrossaram o movimento. À medida que o movimento pela reforma universitária se intensificava, o Estado passou a incorporar essa bandeira, acabando, depois de 1964, por arrebatá-la completamente, redefinindo o seu sentido para torná-lo mero apoio à modernização do ensino superior. (CUNHA, 2007b, p. 169).

Com a criação da UNE em 1937 o governo incentivou a sua participação, por meio da elaboração de um documento chamado de “O Plano da União Nacional dos Estudantes” que apresentava cinco sugestões de reforma.

Para a solução do problema educacional; 2 – para solução do problema econômico do estudante; 3 – para a reforma dos objetivos gerais do sistema educacional tendo em vista a unidade e a continuidade; 4 – para a reforma universitária; e 5 – para organizações extraescolares. (CUNHA, 2007b, p. 169-170).

Nesse momento a pesquisa científica ganha seus contornos e o CNPq, não poupavam proclamações, em seus relatórios, a respeito da necessidade de modernização da educação superior no Brasil, sem o que não haveria pesquisadores. A dinamização superior pela pesquisa científica e tecnológica, praticamente inexistente nas escolas e faculdades, era um reclamo paralelo e complementar a esse. (CUNHA, 2007b).

Mas é possível que o principal efeito do CNPq na modernização do ensino superior no Brasil tenha sido indireto, produzido pelas centenas de professores bolsistas quem de volta às suas universidades, procuravam reproduzir nelas a organização da atividade acadêmica, quando não a temática e a metodologia vigentes nas universidades dos países onde estudaram, em particular nos EUA. (CUNHA, 2007b, p. 133).

Nesse sentido, a implantação da Reforma Universitária em 1968, foi uma das primeiras reformas que assim surgiriam. Fávero (2006) destaca que, a partir da década de 1980 constata-se que surgiram várias propostas para a reformulação das instituições universitárias, no que se refere tanto à reorganização do movimento estudantil, como de outros grupos da sociedade civil, que só se efetivou no final dos anos 1970, com a abertura política e a promulgação da Lei da Anistia. Nas universidades públicas, após

esta Lei se processa o retorno de vários professores afastados, compulsoriamente, após o AI 5⁴⁷.

A partir da década de 1980, iniciou-se um novo movimento no Brasil com o processo de redemocratização e apesar de a LDB/1996 ter sido aprovada na década de 1990, verifica-se a inexistência de recursos em uma perspectiva nacional voltados para a assistência estudantil na educação superior. Apesar de nesse período ter se iniciado uma discussão sobre o assunto, a assistência estudantil ainda tinha uma forma fragmentada e se restringia a instituições isoladas e a poucos recursos. Foi, então, apenas na década de 2000 que as ações de assistência estudantil passaram a ganhar uma perspectiva de política governamental. (SILVEIRA, 2012).

Vale observar ainda que, a educação superior no Brasil mostrou-se tardia e que as reformas empreendidas por determinados contextos e movimentos sociais no ensino do país, imprimiram um modelo institucional não único, mas característico e marcado pela economia, política, filosofia e sociedade em meio à crise capitalista. E a presença do Estado na assistência estudantil é um mecanismo de luta política pela melhoria e qualidade dos serviços públicos recebidos pelos estudantes das Instituições de Educação Superior – IES.

O modelo de Universidade surgiu principalmente na França, Inglaterra e Itália, durante a Idade Média, e se expandiu principalmente por estar ligada à educação teológica. Segundo Souza e Sousa (2009), foi por volta do século XI que alguns ambientes episcopais de educação cristã viraram universidades. Acredita-se que a mais antiga universidade seja a de Salerno, que no século X já dispunha de uma escola de medicina. Com ela, rivalizam em antiguidade as de Paris e Bolonha, seguidas pelas de Oxford, Cambridge, Montpellier, Salamanca, Roma e Nápoles. Na Alemanha, no século XV, surgem as Universidades de Heidelberg e Colônia. (SOBRINHO, 2014, p. 26).

⁴⁷ O Ato Institucional nº 5, AI-5, baixado em 13 de dezembro de 1968, durante o governo do general Costa e Silva, foi a expressão mais acabada da ditadura militar brasileira (1964-1985). Vigorou até dezembro de 1978 e produziu um elenco de ações arbitrárias de efeitos duradouros. Definiu o momento mais duro do regime, dando poder de exceção aos governantes para punir arbitrariamente os que fossem inimigos do regime ou como tal considerados. O movimento estudantil celebrizou-se como protesto dos jovens contra a política tradicional, mas principalmente como demanda por novas liberdades. O radicalismo jovem pode ser bem expresso no lema "é proibido proibir". Esse movimento, no Brasil, associou-se a um combate mais organizado contra o regime: intensificaram-se os protestos mais radicais, especialmente o dos universitários, contra a ditadura. Por outro lado, a "linha dura" providenciava instrumentos mais sofisticados e planejava ações mais rigorosas contra a oposição. Araujo (2016) Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/FatosImagens/AI5>>. Acesso em: 08 jun. 2016.

Porém, vivenciamos uma realidade em que as instituições de educação superior precisam se preparar para atender as demandas da sociedade contemporânea de conhecimento e enfrentar o desafio de ampliar e democratizar o acesso à educação superior e propor além de políticas, estratégias para o estudante universitário concluir o curso.

Assim, com a criação do FONAPRACE – Fórum Nacional de Pró – Reitores de Assuntos Comunitários e Acadêmicos, órgão assessor da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), passou a realizar pesquisa nacional do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes das IFES em dois períodos distintos: entre 1996/1997 e 2003/2004, com a finalidade de, a partir dos resultados, traçar parâmetros definidores de diretrizes para os programas e projetos de assistência a serem desenvolvidos pelas instituições, nos dois períodos.

A política de Assistência Estudantil é um conjunto de princípios e diretrizes que norteiam a implantação de ações para garantir o acesso, a permanência e a conclusão de curso de graduação dos estudantes das IFES, na perspectiva de inclusão social, formação ampliada, produção de conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida, agindo preventivamente, nas situações de repetência e evasão, decorrentes da insuficiência de condições financeiras (FONAPRACE, 2007).

As pesquisas evidenciaram que a maioria dos estudantes é composta por jovens do sexo feminino, solteiras e sem filhos, que residem com familiares, têm o genitor como provedor principal e utilizam o transporte coletivo como meio de transporte. Elas procuram estudar nas IFES pela gratuidade e qualidade de ensino, e querem desenvolver suas aptidões pessoais imbuídas do ideal de contribuir para mudar a sociedade. Essas pessoas leem pouco, informam-se através dos telejornais, divertem-se dançando e frequentando barzinhos, envolvem-se pouco com movimentos sociais, têm a atividade física como lazer, preferindo as caminhadas. Uma parcela de alunos migrou para outras cidades para estudar, não contando, portanto, no cotidiano, com o convívio familiar.

Com base nos resultados da primeira pesquisa, o FONAPRACE, no final de 1999, solicitou a inclusão da Assistência Estudantil no 1º Plano Nacional de Educação PNE – tendo sido prontamente atendido pelo Deputado Nelson Marchezan, relator do PNE, que determinou a adoção de programas de assistência estudantil tais como bolsa – trabalho ou outros destinados a apoiar os estudantes carentes que demonstrem bom

desempenho acadêmico. 1 Sejam elas públicas (federais, estaduais ou municipais) ou privadas (com ou sem fins lucrativos), universidades, centros universitários, institutos ou faculdades, as IES brasileiras vêm então desenvolvendo à moda própria seus projetos e programas de assistência estudantil, nos quais os itens mais presentes são o apoio à alimentação e as bolsas parciais/integrais de estudo, programas estes com condições de admissão variadas conforme as respectivas normativas internas. A partir dos anos 1990, o que se pode dizer é que o alunado da educação superior alcançou expansão inédita em comparação com as décadas precedentes, pressionando naturalmente por mais ajuda estudantil.

Em 2007, o Plano Nacional de Assistência Estudantil foi aprovado pela ANDIFES em julho, na cidade de Belém/PA. Este fato deu início a um processo de discussão junto ao MEC no sentido da implantação do Programa Nacional de Assistência Estudantil. O MEC, considerando a assistência estudantil como estratégia de combate às desigualdades sociais e regionais, bem como de sua importância para a ampliação e a democratização das condições de acesso e permanência dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos no ensino superior, instituiu, por meio da Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007, o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES.

O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) nasce como resultado de vários movimentos: a luta histórica do movimento estudantil, em resposta à “nova” demanda de estudantes atribuída ao REUNI e às políticas afirmativas que acessa as universidades federais, mas que possui dificuldades financeiras para manter-se nelas. Apontamos que o caráter do PNAES mantém-se em disputa, que se dá em torno da natureza do programa. Encontramos, de um lado, o Estado, que defende seu caráter focalizado, com priorização de grupos específicos que “mais necessitam”, e, de outro lado, os movimentos estudantis, que possuem a compreensão da assistência estudantil como um direito coletivo e, portanto, seu caráter de política universalizada. (STOLF, 2014, p. 109).

Enquanto a Portaria de 2007 dizia apenas que os estudantes deveriam ser “prioritariamente selecionados por critérios socioeconômicos” (Artº 4), o decreto aponta que os atendidos devem ser os “estudantes advindos de escolas públicas ou com renda familiar de até um salário mínimo e meio”. Ou seja, o governo aparenta garantir

autonomia às IFES, mas determina critérios focalizados para o acesso às ações de assistência. (STOLF, 2014, p. 109).

O PNAES se apresenta desta forma, assim como outras políticas planejadas em documentos anteriores, como uma política focal, definida para uma parcela específica da sociedade, conforme é possível observar no artigo abaixo:

Art. 5º Serão atendidos no âmbito do PNAES prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas 109 instituições federais de ensino superior. (BRASIL, 2010).

Observa-se, portanto, que o MEC, por meio do PNAES, tem preferido repassar às universidades, faculdades e institutos mantidos pelo poder público federal, recursos que são administrados localmente, seja para custear por bolsas próprias tais itens de assistência ao estudante, sejam para ajudar no custeio dos restaurantes universitários e moradias estudantis das próprias instituições, que operam com regras próprias. (ANDRÉS, 2011).

As políticas e os programas de permanência são identificados para minimizar os efeitos da desigualdade social na universidade, demonstra a expansão da esfera privada, a redução do papel do Estado e que as ações para a permanência não são suficientes. Portanto, se faz necessário o fortalecimento de políticas de permanência relacionado à assistência estudantil.

O período e o contexto em que, na educação superior, foram apresentados elementos que evidenciam preocupação com a assistência ao estudante pensando não apenas no acesso, mas na permanência deste estudante marca o início de maiores reflexões e novos achados de pesquisa.

Na seção a seguir destacaremos as políticas de inclusão em defesa dos direitos e garantias por meio dos movimentos estudantis organizados coletivamente em prol do acesso à educação superior, pois desde o surgimento da educação superior no país cresce a demanda por esse nível de ensino, ou seja, as transformações da sociedade têm ocorrido concomitantemente com o capital.

3.3.2 Políticas de inclusão: os movimentos sociais e estudantis

A proposta deste tópico é discutir a interface dos movimentos sociais e estudantis em prol de demandas específicas da sociedade como o direito do acesso e permanência na educação superior. As lutas, conquistas e contribuições também farão parte deste contexto, pois a bandeira de luta é por uma sociedade menos desigual e mais inclusiva, envolvida na luta pelas garantias e direitos sociais.

Oliveira e Pinto (2001) destacam que na etapa contemporânea de expansão do sistema capitalista, acentua-se de forma crescente sua natureza mundializada, colocando-se novas questões e no mundo atual, a desigualdade social revela-se cruel e bastante extensiva, pois diversos processos de exclusão atingem diversos segmentos da sociedade e do mundo, desafiando as possibilidades de acesso ao desenvolvimento e ao bem-estar que seriam oferecidas a todos.

O movimento social tem, nesse sentido, caminhado para a formulação de demandas específicas e é nesse quadro de explosão de demandas e de pressões pelo avanço nas conquistas sociais que se configuram os novos desafios de ajuste do Estado e do setor privado (OLIVEIRA E PINTO, 2001).

Segundo Groppo (2006) os movimentos estudantis dos anos 1960, conforme o momento local onde se deram, foram expressões em modulações diversas de crises, por meio de demandas como a politização da vida universitária, propostas de cogestão e autogestão, ideias do “poder estudantil” e práticas da universidade crítica.

A universidade passou por muitas crises e transformações que a modernizaram como instituição educacional diante de uma sociedade em transformação. Assim, “O embate de forças políticas e de interesses diversos induz a elaboração de políticas que considerem aspectos relacionados aos interesses de grupos específicos [...]” (ALMEIDA, 2009, p. 112).

No Brasil, as demandas por maior acesso a educação e na forma como são conduzidos os processos seletivos nas universidades, concentra-se nas forças estudantis em favor da democratização da educação superior. Assim, as reivindicações estudantis são a resposta que o país precisa, pois os movimentos fazem anunciar as contradições do sistema universitário existente no Brasil, ou seja, falta de qualidade no ensino,

número reduzido de vagas, sucateamento dos prédios e equipamentos, falta de financiamento, isto é, o espaço público que a maioria da população não tem acesso à educação superior, um lugar voltado para alta formação das elites.

A pesquisa de Almeida (2009) identifica que o discurso da inclusão é presente nas políticas de educação superior e incorpora questões defendidas pelos organismos multilaterais⁴⁸ como: expansão, flexibilização, diversificação da educação. Aponta que, o grande aumento de oferta das IES privadas tem tido continuidade, mas vem acompanhado de políticas que favorecem o acesso de grupos considerados excluídos às vagas nas IES do país, o que denota um rompimento voltado à educação elitista.

O discurso da inclusão preconiza acesso aos direitos constitucionais a todos, pressupondo que cada sujeito tem méritos próprios que determinam seu sucesso ou fracasso, sem considerar que esse sujeito pertence à determinada classe social, condição econômica específica e que estes e outros fatores interferem no acesso aos seus direitos e na forma como desenvolve sua escolarização. (MACIEL, 2009).

Como explica Gohn (2012), a relação movimento social e educação existe a partir das ações práticas de movimentos e grupos sociais. Ocorre de duas formas: na interação dos movimentos em contato com instituições educacionais, e no interior do próprio movimento social, dado o caráter educativo de suas ações.

No Brasil, essa relação foi sendo vagarosamente construída a partir do fim dos anos 1970, quando foram criadas novas associações ou ativadas entidades científicas já existentes, a exemplo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), a Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) e as Conferências Brasileiras de Educação (CBEs), realizadas anualmente e outras bienalmente, que passaram a debater os problemas socioeconômicos e políticos e a destacar os grupos e movimentos sociais envolvidos.

Esses eventos pautaram, durante a década de 1980, em seus grupos de trabalho e pesquisa, mesas e debates, o tema dos movimentos sociais. A relação movimento social

⁴⁸ Os organismos multilaterais – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD), Fundo Monetário Internacional (FMI), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Organização Mundial do Comércio (OMC), dentre outros. Lima, Oliveira e Batista (2016).

e educação foi construída a partir da atuação de novos atores que entravam em cena, sujeitos de novas ações coletivas que extrapolavam o âmbito da fábrica ou os locais de trabalho. Os movimentos tiveram papel educativo para os sujeitos que o compunham. (GOHN, 2012).

Sobre o que são movimentos sociais,

Nós os encaramos como ações sociais coletivas de caráter socio-político e cultural que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas. Na ação concreta, essas formas adotam diferentes estratégias que variam da simples denúncia, passando pela pressão direta (mobilizações, marchas, concentrações, passeatas, distúrbios à ordem constituída, atos de desobediência civil, negociações etc.) até as pressões indiretas. Na atualidade, os principais movimentos sociais atuam por meio de redes sociais, locais, regionais, nacionais e internacionais ou transnacionais, e utilizam-se muito dos novos meios de comunicação e informação, como a internet. Por isso, exercitam o que Habermas denominou de o agir comunicativo. A criação e o desenvolvimento de novos saberes, na atualidade, são também produtos dessa comunicabilidade. (GOHN, 2012, p. 335).

Assim os movimentos sociais organizam-se com diferentes estratégias como greves, paralisação, mobilizações ou passeatas entre outras. A autora comenta que atualmente a estratégia utilizada tem sido as redes sociais e internet.

Para Gohn (2012) os movimentos sempre existiram, e sempre existirão, isto é, são históricos. Isso porque representam forças sociais organizadas, aglutinam as pessoas não como força, mas como campo de atividades e experimentação social, e essas atividades são fontes geradoras de criatividade e inovações socioculturais.

Nesse sentido, é importante frisar alguns dados que comprovam e atestam uma redução das desigualdades e a progressiva incorporação de grupos historicamente excluídos desse nível de ensino. Importantes programas do governo federal que nos últimos anos contribuíram para redução dos números e maior financiamento das políticas públicas para acesso e permanência tendo em vista a luta dos movimentos sociais.

A educação superior no Brasil teve grande expansão ao longo do século XXI segundo dados do INEP. No período de 2000 a 2014, as matrículas do setor privado cresceram 224%, enquanto no setor público o crescimento foi de 104%. A expansão do

setor privado foi fortemente estimulada pelas políticas públicas como o PROUNI, com bolsas integrais e parciais mediante renúncia de impostos federais, e o crédito a juros baixo oferecido pelo FIES. No setor público, a expansão das redes federais de educação superior e de educação profissional e tecnológica ampliou a presença dessas instituições em todos os estados da federação (LÁZARO, CERQUEIRA, 2016).

As ações afirmativas estão presentes em políticas para o setor público federal e estadual, teve seu início na década de 1960 com a aplicação das políticas de ação afirmativa na educação superior. “As ações afirmativas se constituem num modo de focalização das políticas sociais voltadas para a promoção da inclusão social.” (PEIXOTO, 2010, p. 252).

Segundo Peixoto (2010) a base para sua implantação foi constituída por quatro princípios de justificação utilizados em momentos distintos:

a) compensação ou reparação por injustiças cometidas no passado contra determinado grupo social; b) proteção dos segmentos mais fracos da comunidade; c) igualdade proporcional na distribuição das oportunidades de educação e emprego em relação ao tamanho relativo de cada grupo na sociedade; e d) justiça social, baseada no conceito de justiça distributiva, princípio que justifica a ação afirmativa simplesmente pela constatação de desigualdades passíveis de se tornarem objeto de políticas públicas. (PEIXOTO, 2010, p. 253).

Assim, as políticas de ação afirmativas podem ser consideradas como políticas de inclusão social com alcance de “reparação” ou “compensação”, “proteção”, “igualdade” e “justiça social”.

Na educação superior temos como exemplo a Lei de Cotas (12.711/12) e sua regulamentação pelo Decreto nº 7.824 e pela Portaria Normativa nº 18, apontam caminhos para maior acesso e diversidade na educação superior. Indica melhores condições de acesso à população de baixa renda, aos negros e indígenas.

Segundo Bittar, Cordeiro e Almeida (2007, p. 114),

A política de cotas para negros na educação superior é um tema complexo, tanto do ponto de vista conceitual e teórico quanto prático, isto é, de implementação nas universidades; mesmo porque a questão principal envolve o tema do preconceito racial que tem sido evitado e combatido por vários setores da sociedade brasileira.

Nesse contexto, podemos apontar a aprovação da Lei 10.639/2003 e sua regulamentação pelo Conselho Nacional de Educação em 2004 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e a própria Lei de Cotas Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

Ficando descrita no artigo primeiro a seguinte redação,

Art. 1º 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. (BRASIL, 2012).

Fica demonstrado que são marcos legais decisivos para o combate a desigualdade em nossa sociedade, e a reserva de vagas em concursos públicos Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014, segundo a lei reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União.

As análises evidenciam a necessidade de o país ampliar as políticas públicas que assegurem o efetivo ingresso e a permanência de negros, índios e pessoas das camadas de menor renda da população brasileira nas universidades, aumentar o crescimento de investimentos e participação das mesmas, garantindo políticas de permanência que levem esses jovens à conclusão dos cursos que escolheram, e não como contrapartida políticas assistencialistas em caráter de benefício.

Neste sentido, a articulação dos movimentos sociais na luta por uma universidade popularizada, os movimentos têm de garantir espaço nas instâncias decisórias da universidade; precisam participar das discussões sobre o papel da universidade; apresentar suas demandas no sentido de entender melhor a questão A

universidade deve compreender a realidade, construir conhecimento e ajudar propor saídas. (FERNANDES, 2015).

Fernandes (2015) argumenta que o Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), de forma mesmo que incipiente, tem fortalecido as políticas de ação afirmativa. Por outro lado, não basta apenas permanecer, é preciso permanecer com qualidade e, portanto, é necessário que a universidade rompa com alguns paradigmas para avançar na democratização; o currículo é um deles.

Assim, seja na forma de reserva de cotas para estratos selecionados da população ou os oriundos de famílias com renda per capita de um salário mínimo e meio por pessoa, seja assegurando a estes segmentos maior acesso, ou assegurando repasses financeiros diretos por meio de bolsas e auxílios que as referidas ações afirmativas governamentais têm promovido inserção social de milhares de estudantes.

É importante então verificar o efeito de tais políticas de ação afirmativa em curso no país, com impacto na educação superior nacional e no escopo dos programas de assistência estudantil até então desenvolvidos pelas IES.

Embora haja críticas de uma parte da sociedade, por outro lado professores, movimentos estudantis e movimentos sociais saem em sua defesa com atos em defesa da universidade pública e de sua autonomia universitária, contra privatizações, mas o que nota-se segundo Leher (2012) que “A missão da universidade no neoliberalismo está cada vez mais associada à de prestadora de serviços e de suporte ao padrão de acumulação em que a variável da economia intensiva em recursos naturais ganha um peso extraordinário”.

Nesse mesmo contexto:

Examinando a história recente da universidade e as principais lutas antissistêmicas nas últimas décadas, é possível sustentar que o nexo universidade e movimentos sociais – compreendidos [...] em sentido amplo, abrangendo os movimentos ditos clássicos, novos movimentos, sindicatos e partidos vinculados aos trabalhadores (SANTOS, 2005) – está presente na agenda dos mais importantes movimentos sociais antissistêmicos do Século XXI, como a Coordenação Nacional dos Povos Indígenas do Equador (CONAIE); os Cocaleros na Bolívia; o MST no Brasil; os polissêmicos movimentos altermundistas, em luta contra a comodificação da educação, especialmente contra os Tratados de Livre Comércio (Acordo Geral de Comércio de Serviços, ALCA, Acordo Multilateral de Investimentos), e as jornadas da Coordenadora

Latino-americana de Organizações Camponesas – Via Campesina (CLOC-VC). (LEHER, 2015, p. 4).

Assim os movimentos sociais dos diferentes setores do país, atuam no sentido de coibir redução dos direitos dos segmentos da camada desfavorecida e Gramsci (1980) explica que a massa é simplesmente de “manobra” e “conquistada” com pregações morais, estímulos sentimentais, mitos messiânicos de expectativa de idades fabulosas, nas quais todas as contradições e misérias do presente serão automaticamente resolvidas e sanadas.

O estudo de Rodrigues (2011) afirma que as lideranças dos movimentos populares têm atuado como intelectuais orgânicos ao questionarem os discursos e as ideologias dominantes e articularem os discursos dos movimentos sociais. Nesse sentido, as lideranças definem, em certa medida, um programa ou projeto político de um movimento, cuja base é uma leitura do real das circunstâncias que incluem a constituição de demandas mais palpáveis, como projetos e leis.

“Os movimentos realizam diagnósticos sobre a realidade social, constroem propostas. Atuando em redes, constroem ações coletivas que agem como resistência à exclusão e lutam pela inclusão social”. (GOHN, 2012, p. 336).

Os movimentos sociais tematizam e redefinem a esfera pública, realizam parcerias com outras entidades da sociedade civil e política tem grande poder de controle social e constroem modelos de inovações sociais.

Diante dos acontecimentos por que passa a universidade no Brasil, é possível afirmar que uma parcela da população brasileira tem a oportunidade de ingressar um curso de graduação, apontada como uma das suas características das IES. Os movimentos sociais e estudantis apontados tem o poder de controle social e ainda de redefinir a esfera pública e de fazer parcerias com a sociedade civil e política.

Dessa forma fortalece o compromisso Estatal pressionando a melhoria e a qualidade dos serviços prestados à população em relação a políticas de educação superior, que demandam uma ruptura com a elite para um espaço democratizado e de interferência não apenas com a classe dominante, mas também para o desenvolvimento e participação da maioria dos estudantes, pois sem eles não haveriam universidades.

Na seção a seguir serão apresentados índices da educação superior nas regiões brasileiras e no Estado de Mato Grosso do Sul, será realizada uma síntese panorâmica da educação superior na região.

3.3.3 Políticas de acesso e permanência nas regiões brasileiras: realidades contraditórias

Nesta seção os dados utilizados permitem mostrar as IES, matrículas e a taxa de conclusão dos estudantes nos cursos de graduação das universidades e Institutos Federais das cinco regiões do Brasil.

Como temos discutido diversas políticas públicas estimularam à ampliação do acesso a graduação no Brasil tanto na rede pública quanto na rede privada. Muitas dessas políticas incluíram iniciativas que buscam reduzir as desigualdades no acesso e na permanência de grupos sociais menos privilegiados nesse nível de ensino.

Segundo o Relatório do Perfil Socioeconômico e Cultural dos estudantes de graduação das Universidades Federais Brasileiras (2011) a análise sob a classificação dos estudantes por renda familiar detectou-se que 41% das famílias recebem até três salários mínimos. Porém, há grandes disparidades regionais. Este percentual cresce significativamente nas regiões Nordeste e Norte para 50% e 63%, respectivamente, e cai sensivelmente para as regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste para 31, 32 e 33%, respectivamente (FONAPRACE, 2011).

Conforme a última pesquisa realizada, a IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras (2014), a participação daqueles com rendimento familiar de até 3 salários mínimos, considerando o total nacional atingiram mais de 51% de participação. No Nordeste eles são quase 64%, por conta de um aumento de mais de 14% em sua participação regional desde 2010, antes em cerca de 50%. Igualmente, outra região com elevada participação desses estudantes em seus totais regionais é o Norte, cuja participação se manteve praticamente estável em torno de 63%, pouco abaixo da registrada no Nordeste, sendo seguido da região Sul, que passou de 31,35% para 46,61%, do Centro Oeste, que subiu de 33,36% para 41,64%, e do Sudeste, com 41,34% ante o 31,31% em 2010.

A pesquisa indicava o quanto milhares de estudantes universitários possuíam e possui, segundo o relatório do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos

Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), uma renda familiar insuficiente, o que não garante os meios de permanência e término do curso o que pode levar, muitas vezes, ao baixo rendimento acadêmico e até mesmo à evasão.

Alves (2002) destaca que a busca da redução das desigualdades socioeconômicas faz parte do processo de democratização da universidade e da própria sociedade brasileira. Torna-se necessária a criação de mecanismos que garantam a permanência dos que nela ingressam, reduzindo os efeitos das desigualdades apresentadas por um conjunto de estudantes, provenientes de segmentos sociais cada vez mais pauperizados e que apresentam dificuldades concretas de prosseguirem sua vida acadêmica com sucesso.

A busca pela ampliação do acesso aos direitos políticos e sociais da cidadania toma forma, primeiramente, por meio da defesa dos direitos humanos quando, no período autoritário, as agressões a esses direitos atingiram grupos sociais até então protegidos. Muitas conquistas se concretizaram na nova Constituição de 1988. (OLIVEIRA e PINTO, 2001).

As conquistas mais recentes observadas no Brasil estão no crescimento do acesso à educação superior via setor público e privado e nas políticas que visam atingir um contingente de estudantes por meio de leis que garantem o ingresso, e como consequência tem se a falta de melhoria na qualidade das políticas de permanência.

Nesse contexto, o Brasil tem planejado de forma contínua ações que visem à diminuição do crescimento das desigualdades que são históricas no país. Um dos instrumentos para alcance de metas é o PNE (2014-2024) que está em vigência por um período de 10 (dez) anos.

Assim “A importância de um Plano Nacional de Educação (PNE) se confunde com a necessidade de uma educação de qualidade e, como função do Estado, se impõe para a consciência cidadã como um pilar para que as finalidades da educação se efetivem.” (CURY, 2014, p. 8).

Com relação à educação superior destaca-se a meta 12 de elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público (PNE, 2014). A busca

pelos dados e resultados para esse nível de ensino encontram-se disponíveis em sites do MEC/Inep.

Araújo (2013) destaca que a efetiva identificação da permanência de um determinado estudante, na ótica da sua manutenção ao longo do curso e sua terminalidade no mesmo curso, só se torna possível, no âmbito do sistema de educação superior brasileiro, no momento em que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), ao realizar a coleta do Censo da Educação Superior, solicita das instituições, a identificação de cada estudante matriculado, por meio do seu CPF, o que permite a verificação de sua matrícula, curso, instituição e conclusão.

A solicitação passou a ocorrer apenas na coleta data-base 2009 realizadas em 2010, em observância à Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, do Ministério da Educação, que institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação. A nova redação dada pela portaria estabelece que,

Art. 61-H As informações coletadas pelo Censo da Educação Superior, a cargo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) constituirão a base de dados de referência a ser utilizada pelos órgãos do MEC e autarquias vinculadas sobre estudantes da educação superior, com precedência sobre quaisquer outras, evitando-se duplicação de coleta quando não expressamente justificada. Parágrafo único. A coleta de dados relativos a docentes e estudantes da educação superior no período de referência será feita por indivíduo, identificado pelo número de registro no Cadastro de Pessoas Físicas (CPF), a fim de evitar duplicidades. (BRASIL, 2010, p. 29).

Dessa forma a utilização da base dos dados do sistema INEP quando publicizada é uma das principais fontes desta pesquisa, pois os dados que aqui serão apresentados referem-se ao Censo da Educação Superior⁴⁹.

⁴⁹ O Censo da Educação Superior, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), constitui-se em importante instrumento de obtenção de dados para a geração de informações que subsidiam a formulação, o monitoramento e a avaliação das políticas públicas, além de ser elemento importante para elaboração de estudos e pesquisas sobre o setor. O Censo

No período anterior à aprovação da Lei nº 9.394, de 1996, o Brasil experimentou uma pequena expansão do número de IES (3,2%), entretanto, a Região Centro-Oeste e o Estado do Mato Grosso do Sul apresentaram percentual maior de crescimento, ou seja, 32,4% e 100,0%, respectivamente. No período 1996-2004, o número de IES cresceu consideravelmente no Brasil e na Região Centro-Oeste, 118,3% e 128,7%, respectivamente, sendo que no Mato Grosso do Sul verificou-se crescimento menor, ou seja, 86,4%. (BITTAR, RODRIGUEZ, ALMEIDA, 2006).

O número de matrículas nos cursos de graduação no Brasil ampliou-se consideravelmente no último decênio, partindo de 4,2 milhões em 2004 e alcançando 7,8 milhões em 2014, de acordo com os dados do Censo da Educação Superior. O acesso da população brasileira de 18 a 24 anos à graduação, também cresceu substantivamente no período, passando de 12,3% dessa população, em 2004, para 21,2%, em 2014, segundo os dados da Pnad. (CASEIRO, 2016).

Em 2015, conforme os últimos dados divulgados 33.501 cursos de graduação foram ofertados em 2.364 instituições de educação superior no Brasil. Destaca-se que 87,5% das instituições de educação superior são privadas. Entre 2005 e 2015, a matrícula na educação superior aumentou 75,7%. Em relação a 2014, o crescimento foi de 2,5%. De cada 4 estudantes de graduação, 3 estudam em instituições privadas. (INEP, 2015).

Os dados da Tabela 5 revelam um panorama da educação superior dos anos 2012 a 2015 no que diz respeito às regiões do Brasil com relação ao número de instituições de ambas as redes (pública e privada).

coleta informações sobre as Instituições de Educação Superior (IES), os cursos de graduação e sequenciais de formação específica e sobre cada aluno e docente, vinculados a esses cursos. A coleta é realizada por meio do Sistema *online* Censup, que deve ser acessado e preenchido por todas as instituições da educação superior, conforme Decreto nº 6.425, de 4 de abril de 2008. (INEP, 2015).

Tabela 6 – Número de Instituições de Educação Superior por Região - Pública e Privada – Brasil – 2012 a 2015

Região Geográfica	2012		2013		2014		2015	
	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
Brasil	304	2.112	203	2.090	298	2.070	295	2.069
Região Norte	28	126	26	120	25	124	24	126
Região Nordeste	65	379	68	378	67	385	66	390
Região Centro-Oeste	19	217	19	222	20	219	19	216
Região Sudeste	143	1.030	141	1.004	146	980	151	967
Região Sul	49	360	47	366	40	362	35	375

Fonte: MEC/Inep.

Com relação à região Centro-Oeste, entre instituições públicas entre 2012 a 2015 o crescimento manteve-se estagnado não passando de 19 instituições públicas. Em relação às instituições privadas teve aumento de 5 instituições entre 2012 e 2013, mas passou a 216 em 2015. O que prevalecem nas regiões do Brasil e em Mato Grosso do Sul são as instituições privadas com um total de 295 em 2015 e privadas somam-se 2.069. Assim, a soma das instituições públicas incluem universidades, centro universitários, faculdades e Instituto Federal Instituto.

Observa-se que em (2015), 33,2% das IES do País está localizada na região Sudeste com 1.118 IES. A região com o menor número de IES é a Norte, com 150 IES, seguida pela região Centro-Oeste com 235 instituições, 7%. Em conjunto, as duas regiões representam 40,2% do total de IES do Brasil. A região Nordeste; com 456 IES representa 14%, seguido da região Sul com 410 IES; 12%.

Analisando especificamente a rede pública em 2015, 51,2% das IES estão localizadas na região Sudeste; 22,4% na região Nordeste; 11,9% na região Sul; 8,1% na região Norte; e 6,4% na região Centro- Oeste. Esses percentuais têm uma relação direta com o contingente populacional dessas regiões.

Tabela 7 - Distribuição das matrículas entre as Regiões Geográficas na Rede Federal entre 2001 e 2015

Região Geográfica	População de 18 a 24 anos		Matrícula presencial na rede federal de educação superior					
	Total	%	2001		2014		2015	
			Total	%	Total	%	Total	%
Brasil	2.681.790	100	502.960	100	1.083.586	100	1.133.172	100
Região Norte	2.122.804	9,4	70.340	14	140.675	13	140.437	12,4
Região Nordeste	6.592.863	29,1	149.740	29,8	328.701	30,3	344.206	30,4
Região Centro-Oeste	1.733.858	7,6	58.084	11,5	108.213	10	113.167	10,0
Região Sudeste	9.146.311	40,3	141.644	28,2	326.959	30,2	344.522	30,4
Região Sul	3.085.954	13,6	83.152	16,5	179.038	16,5	190.840	16,8

Fonte: Inep/Censo da Educação Superior e IBGE.

Segundo dados da Tabela 6 a região Sudeste apresenta maiores indicadores tanto na população entre 18 a 24 anos com 40,3% e na matrícula de graduação presencial da rede federal 30,4%. Isso seria explicado uma vez que a região sudeste é a que apresenta maior número populacional.

A região Centro-Oeste obteve um número em 2001 de 58.084; 11,5% passando por mais de uma década para 113.167 matrículas; 10,0%, mesmo assim tendo um aumento nas matrículas de 55.083 teve queda de 1,5%. Em relação à população de 18 a 24 anos têm se o menor índice em relação às demais regiões 7,6%, isso seria explicado pelo menor número de contingente populacional observado entre as regiões.

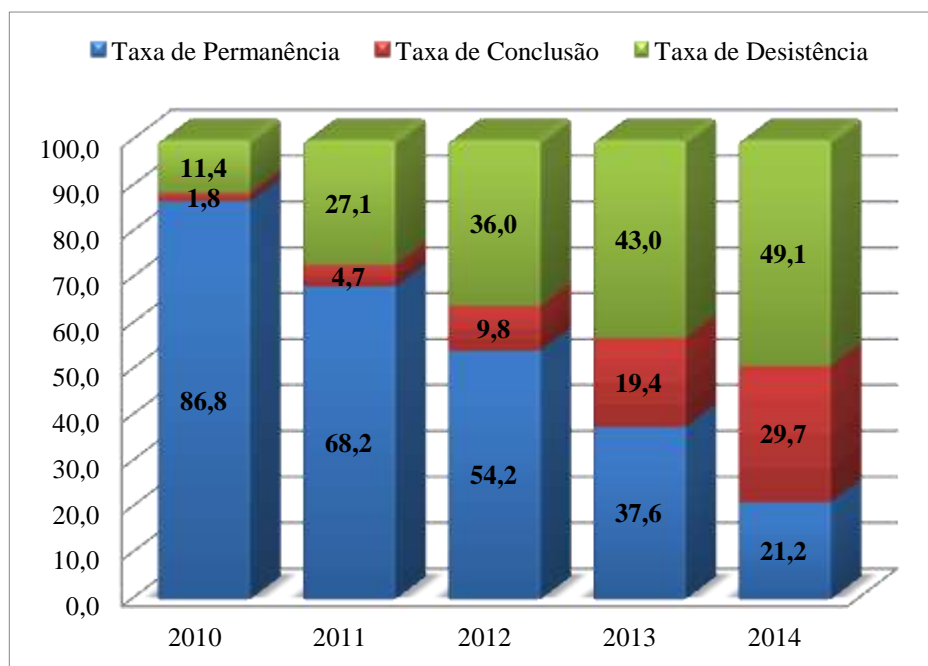
A terceira região com maior número de jovens matriculados na educação superior é o Nordeste com 29,8%; 149.740 matrículas em 2001 para 30,4%; 344.206 em 2015. A região Sul com 13,6%; 190.840 matrículas, seguido da região Norte com 12,4%; 140.437 matrículas.

No último Censo da Educação Superior (2015) o Inep divulgou três indicadores referentes aos cursos de graduação a partir do acompanhamento da trajetória (fluxo) dos alunos ingressantes em um determinado ano. Para cada ano de referência do Censo da Educação Superior, é possível identificar a coorte⁵⁰ de ingressantes em cada curso e, assim, acompanhar sua trajetória no curso ao longo dos anos.

⁵⁰ O termo coorte é utilizado para designar um grupo de indivíduos que têm em comum um conjunto de características e que são observados durante um período de tempo com o intuito de analisar a sua evolução. Disponível em: <http://stat2.med.up.pt/cursop/print_script.php3?capitulo=desenhos_estudo&numero=4&titulo=Desenhos%20de%20estudo>. Acesso em: 01 fev. 2017.

A seguir serão apresentados alguns resultados da trajetória dos ingressantes em todos os cursos oferecidos nos processos seletivos de 2010 a 2014. Três indicadores serão apresentados: taxa de permanência, taxa de conclusão e taxa de desistência.

Gráfico 15 - Taxas de permanência, conclusão e desistência dos estudantes no curso graduação – Brasil 2010-2014



Fonte: Inep/Censo da Educação Superior (2015).

Os números percentuais são indicadores de curso de graduação que foram calculados por curso para medir o fluxo dos estudantes ingressantes em determinado ano, pelo Inep. Destaca-se desses dados a taxa de permanência que em termos percentuais em 2010 era de 86,8% para 21,2%, uma queda em 4 anos de 65,6%, a taxa de conclusão teve aumento de 1,8% para 29,7%, mas a diferença está na taxa de desistência que era mínima em 2010; 11,8% saltou em 4 (quatro) anos para 49%. Percebe-se que a educação superior enfrenta novos problemas e velhos dilemas, o sistema universitário apresenta suas contradições, pois, taxa de permanência diminuiu, a taxa de desistência que deveria diminuir aumentou e a taxa de conclusão tem tido crescimento, mas ainda é menor se somadas às taxas de permanência e desistência.

Tabela 8 – Número de matrículas e concluintes de Graduação Presencial por Categoria Administrativa (Pública e Privada), segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – Brasil – 2015.

Região/Unidade da Federação	Número de Matrícula Presencial			Número de Concluintes		
	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
Brasil	6.633.545	1.823.752	4.809.793	916.363	224.196	692.167
Centro-Oeste	617.317	166.385	450.932	89.968	20.989	68.979
MS	91.739	29.906	61.833	13.331	3.317	10.014
MT	130.245	39.629	90.616	16.801	4.780	12.021
GO	209.158	60.645	148.513	31.111	8.404	22.707
DF	186.175	36.205	149.970	28.725	4.488	24.237

Fonte: Mec/Inep; Tabela elaborada por Inep/Deed.

A Tabela 7 registra o número de matrículas e concluintes na região Centro-Oeste por Estado da federação. Analisando o percentual de matrículas em (2015) nas IES públicas e privadas da educação superior os quatro Estados, Goiás - GO registrou maior percentual de matrículas com 36,4% pública; privada 33%, Mato Grosso - MT 28,3% pública; 20% privada; Distrito Federal - DF 21,8% pública; 33% na rede privada e último aparecem Mato Grosso do Sul - MS 18% pública e 14 % privada. Nota-se que as matrículas na graduação pública em três das quatro capitais superaram a rede privada.

Analisando o percentual de concluintes em (2015) nas IES públicas da educação superior na região Centro-Oeste, o Estado de GO também lidera com 40% de concluintes na região, seguido de MT 22,8%; DF 21,4% e MS 15,8%. Nas IES privadas o DF registra o maior percentual 35,1%; seguido pelos Estados de GO 32,9%, MT 17,4% e MS 14,5%.

Tabela 9 – Números de Concluintes, Cursos, Matrículas nos Cursos de Graduação Presenciais, segundo a Região Geográfica– 2015

Região / Instituições Federais	Concluintes		Cursos		Matrículas	
	Graduação Presencial	%	Graduação Presencial	%	Graduação Presencial	%
Brasil	124.601	100%	6.018	100%	1.133.172	100%
Centro-Oeste	13.590	100%	729	100%	113167	100%
Fundação Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD	715	5%	45	6%	6.518	6%
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS	1743	13%	118	16%	15.362	14%
Universidade Federal de Mato Grosso- UFMT	2.385	18%	116	16%	18.921	17%
Universidade Federal de Goiás- UFG	3.075	23%	154	21%	22.250	20%
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – IF Goiano	407	3%	37	5%	3.628	3%
Universidade de Brasília – UnB	4.270	31%	129	18%	33.971	30%

Fonte: MEC/INEP/DEED.

A Tabela 8 registra três principais indicadores que integram a educação superior, na graduação que seriam o número e o percentual de cursos, matrículas e concluintes das universidades federais no MS.

Em 2015 com relação às 5 (cinco) universidades federais UFG, UFGD, UFMS, UnB e UFMT a Universidade de Brasília registrou maiores índices se comparado aos três indicadores com as outras IES 18% de cursos de graduação presencial; 30% de matrículas e 31% de concluintes. Posteriormente a UFG respectivamente 21% de cursos de graduação presencial; 20% de matrículas e 23% de concluintes. Seguido pela UFMT 16% de cursos de graduação presencial; 17% de matrículas e 18% de concluintes. Depois a UFMS 16% de cursos de graduação presencial; 14% de matrículas e 13% de concluintes, por último a UFGD 6% de cursos de graduação presencial; 6% de matrículas e 5% de concluintes.

Nota-se a necessidade de políticas de permanência nas IES do MS com relação aos concluintes na graduação presencial das universidades federais do MS. Se comparado em rede nacional a Região Centro-Oeste aparece em último lugar das regiões com menores índices.

A pesquisa IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior Brasileira realizada pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), que com a contribuição do Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace), reúne as características socioeconômicas básicas dos estudantes de graduação das Universidades Federais atendidos nas cinco regiões geográficas. A pesquisa deu continuidade ao que já vinha sendo desenvolvido por esta entidade, este diagnóstico, implementado em 2014, é a quarta atualização feita quatro anos após a última pesquisa.

Assim, cabe destacarmos na pesquisa nacional que a participação dos estudantes em programas de assistência ao estudante oferecido pela IFES mostrou que os graduandos que estudam no Sudeste predominam em grande parte nos Programas de Assistência oferecidos pelas IFES. É a maioria no Programa de Alimentação (29,76%), de Moradia (33,09%), de Atendimento Psicológico (30,62%), Atendimento Médico (41,82%), Atendimento odontológico (38,7%), Auxílio Creche (30,54%), Esporte

(31,3%), Cultura (28,7%) e Bolsa da Própria Universidade (31,1%) (FONAPRACE, 2014).

Os graduandos da região Centro-Oeste tem participação mais baixa que o percentual nacional nos Programas de Atendimento psicológico, pedagógico, Atendimento médico e Odontológico. Em consulta a pesquisa nacional realizada pelo Fonaprace depreende-se os seguintes dados da região Centro-Oeste sobre a vida acadêmica e a participação dos estudantes em programas de assistência oferecidos pela IFES em 2014. De acordo com a tabela 6.25 temos os seguintes itens e percentuais: Alimentação (6,93%), de Moradia (6,93%) refere-se ao acesso à moradia estudantil, bolsas ou auxílio financeiro, de Atendimento Psicológico (7,87%), Atendimento Médico (3,84%), Atendimento odontológico (3,92%), Bolsa Permanência (11,55%); Auxílio Creche (5,43%), Transporte (12,85%); Apoio Pedagógico (7,72%); Esporte (8,5%), Cultura (11,73%); Bolsa da Própria Universidade (9,1%); Apoio aos estudantes com deficiência refere-se ao acesso às tecnologias assistidas, apoio financeiro, tutor, monitor e intérprete, (10,98%); Inclusão digital refere-se (10,4%); Promisaes/PEC-G refere-se ao programa de bolsa para estudantes estrangeiros (6,34%) e Programa de Bolsa Permanência do MEC (11,47%).

Inversamente, a participação dos graduandos da região Centro-Oeste no Programa de Transporte corresponde a 22,31%, neste caso acima do percentual nacional, que é de 18,39%.

Dentre as ações de maior destaque na Região Centro-Oeste está o acesso ao transporte público, Bolsa permanência, inclusão digital, Bolsa permanência MEC, Bolsa Promisaes e apoio aos estudantes com deficiência. Cada IES possui suas características e programas específicos no atendimento destes acadêmicos, neste sentido convém analisar de perto das ações das IES, pois também estão sujeitas a reformas de acordo com a configuração do Estado.

Segundo Bittar; Oliveira; Lemos (2011), as características da reforma do Estado empreendida pelos governos neoliberais, especialmente a partir dos anos 1990, no que diz respeito às mudanças ocorridas na educação superior, refletem-se, também, na região Centro- Oeste, ou seja, a privatização, a mercantilização e a expansão do acesso.

Ribeiro (1969) afirma que a universidade de que necessita a América Latina, antes de existir como um fato no mundo das coisas deve existir como um projeto, uma

utopia, no mundo das ideias. A tarefa, portanto, consiste em definir as linhas básicas deste projeto utópico, cuja formulação deverá ser suficientemente clara para que possa atuar como uma força mobilizadora na luta pela reforma da estrutura vigente. Deverá ter, além disso, a objetividade necessária para que seja um plano orientador dos passos concretos através dos quais se transitará da universidade atual à universidade necessária.

“Expandir e ampliar a educação superior não exclui a possibilidade de ofertá-la com qualidade, o que exige maior investimento de recursos financeiros, nem sempre incluídos nas políticas que orientam a expansão de vagas”. (ALMEIDA, 2009, p. 112).

Dessa forma encaminha-se para alguns apontamentos e elementos centrais para a universidade que queremos à universidade necessária para questões no campo político, ideológico e econômico.

Segundo Pinto, Belo (2012), educação enquanto uma política social tem o compromisso de servir como meio de garantia de direitos sociais, conquistados historicamente pela classe trabalhadora. Podemos também afirmar que a própria Educação é um direito social, garantido através de uma política universal.

Conforme nos aponta Sobrinho (2015), a qualidade da universidade em grande parte consiste em sua capacidade de formar cidadãos portadores de sólidos conhecimentos e conscientes de suas responsabilidades nos processos de construção econômica, ética e política da sociedade.

Nesse contexto a participação dos estudantes não como público alvo da assistência estudantil, mas que possam contribuir no seu planejamento, na elaboração dos programas e ações com esta finalidade por meio de sugestões e da própria organização dos eventos desta natureza, pois, os mesmos usufruem.

Diante dessa síntese apresentada, consideramos de fundamental importância apresentar e desenvolver como contribuição para o debate dos problemas da educação superior ampliar a discussão. No capítulo a seguir será analisada a ação Bolsa permanência na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) campus Campo Grande, localizada na região Centro-Oeste.

Para ampliar as matrículas e assegurar a qualidade nos cursos de graduação em áreas estratégicas para o desenvolvimento do país, é crucial manter e aperfeiçoar os programas governamentais de expansão e as novas políticas de inclusão social no

ensino superior, como o Pnaes, corrigindo possíveis distorções por meio da adoção de mecanismos de avaliação e acompanhamento sistemáticos.

4 A BOLSA PERMANÊNCIA NA UFMS: NOVAS CONFIGURAÇÕES E VELHOS DESAFIOS

O objetivo deste capítulo é analisar a ação bolsa permanência na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) campus Campo Grande – cidade universitária, a fim de compreender se a “bolsa permanência na UFMS” pode ser considerada uma estratégia para favorecer a permanência do estudante bolsista.

A investigação se baseou nas resoluções, relatórios, leis e decretos que normatizam e regulam os programas e projetos acadêmicos atendidos pela Assistência Estudantil, o que inclui a bolsa permanência.

Foram delimitados como período de análise 2013 e 2015, tendo em vista o contexto das mudanças institucionais, tais como: alteração nos critérios de seleção dos bolsistas e por apresentar nos documentos regulatórios de normatização e financiamento maiores recursos financeiros para o pagamento de bolsas oferecidas por meio da política de assistência estudantil da UFMS.

Foram organizados encontros presenciais com a Técnica em Assuntos Educacionais Samanta Felisberto Teixeira e Assistente Social Francieli Piva Borsato para apresentar nosso projeto de pesquisa, interesse, objetivos, justificativa e solicitar a autorização. Este foi um momento importante para o encaminhamento da pesquisa, pois mostrou tanto para o pesquisador quanto para orientadora a dimensão real dos dados que seriam coletados a partir de fontes primárias disponíveis e que ainda não tinham sido problematizados e, ao mesmo tempo, produzir novos achados de pesquisa.

Neste último capítulo ficam organizadas as seguintes partes. Na 1ª parte será apresentado um breve levantamento histórico da instituição. A 2ª parte apresenta a estrutura organizacional da IES, a 3ª parte reúne dados da instituição com relação ao (corpo docente e técnicos administrativos) e os projetos de pesquisa, a 4ª parte analisa as políticas de acesso e permanência tendo como base o PPI, o PDI, Relatórios de Autoavaliação Institucional, Anuário de informações estatísticas (2012-2014) da UFMS e os Relatórios de Gestão de (2013-2015) que mostram as estratégias e metas para alcance e ampliação do acesso e permanência dos estudantes na IES. Em seguida, analisamos a bolsa permanência tendo como base nos levantamentos quantitativos e

qualitativos realizados, o número de estudantes e bolsas concedidas, apresentando os resultados obtidos nos formulários de avaliação final da bolsa de preenchimento não obrigatório dos bolsistas do qual tivemos acesso.

Desta maneira, é dada continuidade na exposição dos dados desta pesquisa nossa fundamentação teórica, e esperamos que o presente estudo contribua de maneira crítica e satisfatória para o aperfeiçoamento e a ampliação da política universitária no alcance de maiores índices de acesso e permanência dos estudantes na UFMS nos cursos de graduação presencial.

4.1 HISTÓRICO DE IMPLANTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL – UFMS

A Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) teve a sua origem em 1962, com a criação da Faculdade de Farmácia e Odontologia de Campo Grande, que seria o embrião do ensino público superior no sul do então Estado de Mato Grosso. Em 26 de julho de 1966, pela Lei Estadual nº 2.620, os cursos foram absorvidos com a criação do Instituto de Ciências Biológicas de Campo Grande (ICBCG), que reformulou a estrutura anterior, instituiu departamentos e criou o curso de Medicina. (UFMS, 2015).

No ano de 1967, o Governo do Estado criou, em Corumbá, o Instituto Superior de Pedagogia e, em Três Lagoas, o Instituto de Ciências Humanas e Letras, ampliando assim a rede pública estadual de ensino superior. Integrando os Institutos de Campo Grande, Corumbá e Três Lagoas, a Lei Estadual nº 2.947, de 16 de setembro de 1969, Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMT) foi criada, com a sede em Campo Grande, ainda no Estado de Mato Grosso (MT). Em 1970 foram criados e incorporados à UEMT, os Centros Pedagógicos de Aquidauana e Dourados. Com a divisão do Estado de Mato Grosso, foi concretizada a federalização da instituição, que passou a ser denominada Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul pela Lei Federal nº 6.674, de 5 de julho de 1979, com a sede em Campo Grande, Capital do Estado de Mato Grosso do Sul (MS) (UFMS, 2015).

O Centro Pedagógico de Rondonópolis, sediado em Rondonópolis (MT), passou a integrar a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), com sede em Cuiabá (MT). Em 2001 foram implantados o Câmpus de Coxim (CPCX), em Coxim (MS), e o Câmpus de Paranaíba (CPAR), em Paranaíba (MS). A Resolução COUN nº 55, de 30 de agosto de 2004, que aprovou o Regimento Geral da UFMS, previa novas unidades setoriais acadêmicas nas cidades de Chapadão do Sul, Naviraí, Nova Andradina e Ponta Porã (UFMS, 2015).

Em 2005, foram implantados o Câmpus de Chapadão do Sul (CPCS), em Chapadão do Sul (MS) e o Câmpus de Nova Andradina (CPNA), em Nova Andradina (MS). De acordo com a Lei nº 11.153, de 29 de julho de 2005, o Câmpus de Dourados (CPDO), em Dourados (MS) foi desmembrado da UFMS e transformado na Fundação Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), implantada em 1º de janeiro de 2006 (UFMS, 2015).

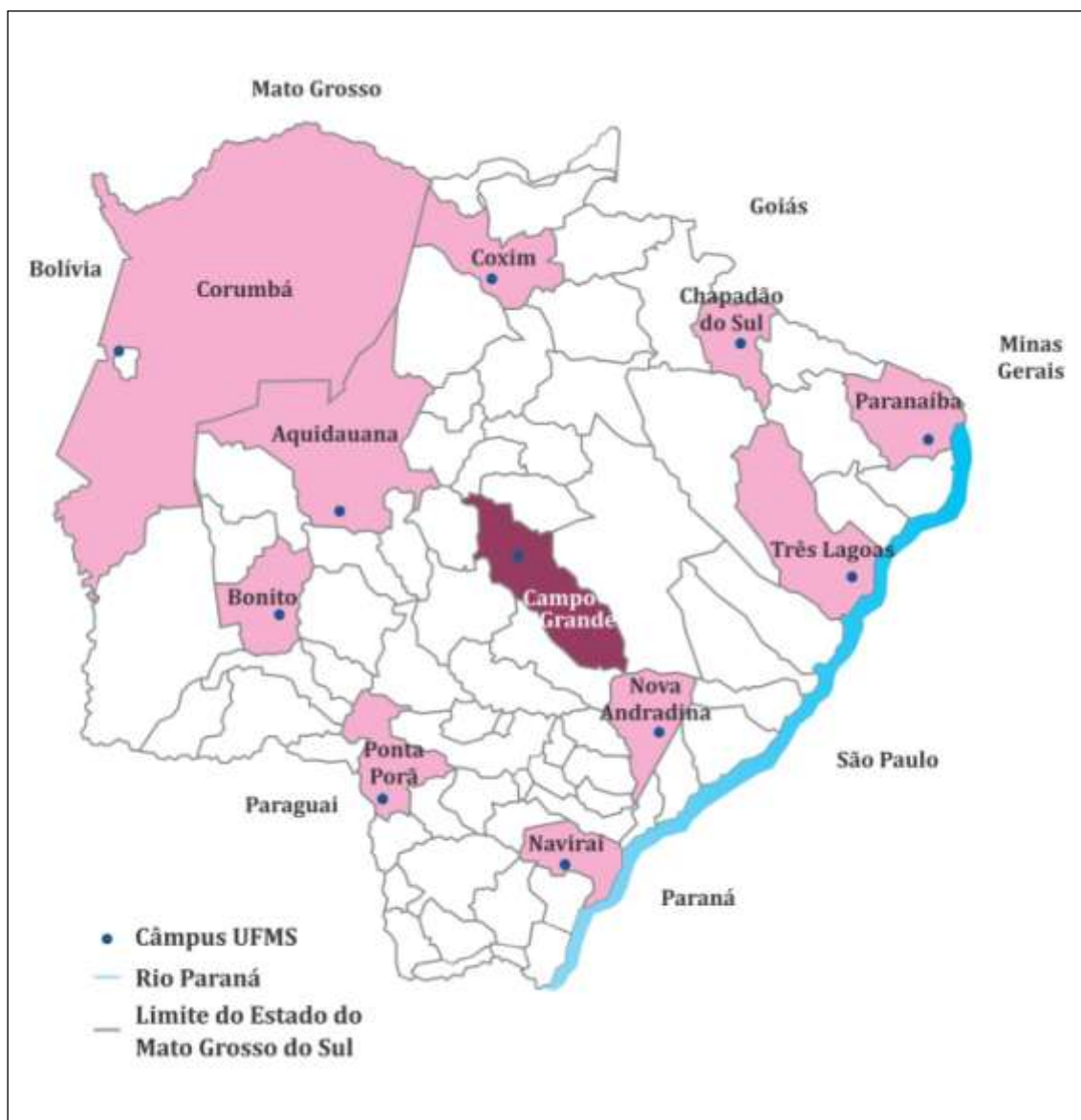
Em 19 de setembro de 2005, o Câmpus de Corumbá (CPCO), em Corumbá/MS, passou a se chamar Câmpus do Pantanal (CPAN). Ainda neste ano, foram implantadas a Faculdade de Medicina (FAMED), a Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia (FAMEZ) e a Faculdade de Odontologia (FAODO) (UFMS, 2015).

Em 2007, por meio do Ofício nº 243/2007-RTR, de 10 de setembro de 2007, a UFMS encaminhou à Direção do Departamento de Desenvolvimento das Instituições Federais de Ensino Superior, da Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação, um documento preliminar contendo em linhas gerais a proposta de participação da UFMS, com as suas intenções, com vistas à adesão junto ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais– REUNI instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Pela Resolução do Conselho universitário (COUN) nº 60, de 24 de outubro de 2007, que aprovou a proposta de participação da UFMS no REUNI, era previstos cursos de graduação no Câmpus de Bonito (CPBO), no Câmpus de Naviraí (CPNV) e no Câmpus de Ponta Porã (CPPP), ofertados no Processo Seletivo da UFMS 2009 Verão e com início de funcionamento a partir do ano letivo de 2009. Na mesma resolução foram relacionados vários novos cursos de graduação e programas de pós-graduação e, também, alterados os números de vagas em diversos cursos de graduação, com previsão de implementação nos processos seletivos a serem realizados até o ano letivo de 2012 (UFMS, 2015).

Tomando-se como centro de um círculo hipotético a Cidade Universitária em Campo Grande, a UFMS abrange uma extensa área geográfico-educacional que resulta num raio de mais de quinhentos quilômetros e atinge todos os municípios de Mato Grosso do Sul, os Estados de Mato Grosso, Goiás, Minas Gerais, São Paulo e Paraná e os países limítrofes, Paraguai e Bolívia, de onde se origina grande parte de seus alunos-convênio.

Segundo Estatuto da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul inciso 2º, a UFMS tem estrutura organizacional multicâmpus, com Unidades da Administração Central, Setorial e Suplementares distribuídas no Estado de Mato Grosso do Sul. Como mostra o mapa abaixo:

Figura 1 – Distribuição do Campus da UFMS por unidade setorial e regional



Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. Mapa Pólos Presenciais. Campo Grande, MS, 2016.

A Universidade tem campi instalados em 10 cidades do interior: Aquidauana, Bonito, Chapadão do Sul, Corumbá, Coxim, Naviraí, Nova Andradina, Paranaíba, Ponta Porã e Três Lagoas. O campus principal e a sede administrativa da UFMS compõem a Cidade Universitária, localizada em Campo Grande, capital de Mato Grosso do Sul.

Dessa forma, a UFMS promove a interiorização da educação superior ao atender a Capital e mais nove cidades do interior no Estado. O Campus da UFMS de Bonito,

inaugurado com expectativa para estudantes da região Sudoeste, fechou seus cursos presenciais sob a alegação de insuficiência de alunos. No Vestibular de Inverno de 2010, o curso de Administração teve 60 vagas preenchidas. No curso de Turismo e Meio Ambiente ingressaram 18 alunos novos e outros 14 entre portadores de diploma e que acabaram transferidos de outras instituições, no fechamento da unidade, início de 2015.

Com a adesão da UFMS ao Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI foi ampliado o quantitativo de cursos e de vagas de ingresso na graduação e pós-graduação e, ainda, viabilizada a expansão de infraestrutura física e de recursos humanos necessários para propiciar a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão. Os indicadores apontam os seguintes dados coletados no site UFMS.

Tabela 10 – Ampliação da oferta de educação superior do Programa REUNI⁵¹ – Cursos e Vagas.

Modalidade	Ano			
	2008	2009	2010	2011
Cursos graduação - Total	84	91	101	108
Cursos graduação - Noturno	42	49	51	56
Vagas totais	3.260	3.605	4.420	4.725
Vagas noturnas	1.555	1.830	2.270	2.480
Curso - Mestrado	18	21	19	25
Curso - Doutorado	6	6	8	8

Fonte: UFMS/REUNI. Documentos oficiais e relatórios.

Tabela 11 – Cursos novos de graduação no campus Campo Grande⁵²

Curso	2008	2009	2010	2011
Ciências Biológicas - Licenciatura	-	25	-	-
Fisioterapia	40			
Nutrição	-	-	-	40
Tecnologia em Alimentos	-	-	-	40
Engenharia de Produção	-	-	-	50
Geografia	-	-	-	40
Tecnologia em Eletrotécnica Industrial	-	-	50	
Tecnologia em Saneamento Ambiental	-	-	-	40
Tecnologia em Construção de Edifícios	-	-	-	40
Filosofia	-	-	60	
Tecnologia Processos Gerenciais	-	-	60	
Tecnologia em Análise e	-	-	70	

⁵¹ A pesquisa apenas encontrou dados referentes aos anos de 2008 a 2011 disponíveis para consulta.

⁵² A pesquisa apenas encontrou dados referentes aos anos de 2008 a 2011 disponíveis para consulta.

Desenvolvimento de Sistemas Tecnologia em Redes de Computadores	-	-	70	
Engenharia da Computação	-	-	-	50

Fonte: UFMS/REUNI. Documentos oficiais e relatórios.

Tabela 12 – Ampliação de vagas nos cursos de graduação existentes no campus Campo Grande⁵³

Curso	2008	2009	2010	2011
Ciências Biológicas	-	-	15	10
Ciências Biológicas - Licenciatura	-	-	05	05
Farmácia	-	-	10	-
Arquitetura e Urbanismo	-	-	-	10
Engenharia Ambiental	-	-	-	10
Engenharia Civil	-	-	-	50
Engenharia Elétrica	-	-	-	10
Física – Licenciatura	-	-	05	-
Administração	-	05	05	-
Administração	-	05	05	-
Ciências Econômicas	-	05	05	-
Comunicação Social - Habilitação Jornalismo	-	-	-	05
História – Licenciatura	10	-	-	-
Letras - Licenciatura – Habilitação Português/Inglês	-	-	-	05
Letras - Licenciatura - Português/Espanhol	-	-	-	05
Pedagogia – Licenciatura	-	-	10	10
Psicologia - Formação de Psicólogo	-	-	10	-
Análise de Sistemas	-	10	10	-
Ciência da Computação	-	10	-	-
Medicina Veterinária	-	-	-	10
Odontologia	-	-	-	10

Fonte: UFMS/REUNI. Documentos oficiais e relatórios.

A UFMS possui cursos de graduação e pós-graduação, presenciais e a distância. O ensino de pós-graduação engloba os cursos de especialização e os programas de mestrado e doutorado. Em Campo Grande (MS) está localizada a sede da UFMS na qual funcionam, atualmente, 12 unidades setoriais acadêmicas, sendo dois centros, seis faculdades, três institutos e a coordenadoria de educação à distância. Integram essas unidades: o Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS), o Centro de Ciências Humanas e Sociais (CCHS), a Faculdade de Computação (FACOM), a Faculdade de Direito (FADIR), a Faculdade de Medicina (FAMED), a Faculdade de Medicina

⁵³ A pesquisa apenas encontrou dados referentes aos anos de 2008 a 2011 disponíveis para consulta.

Veterinária e Zootecnia (FAMEZ), a Faculdade de Odontologia (FAODO), a Faculdade de Engenharias, Arquitetura e Geografia (FAENG), o Instituto de Matemática (INMA), o Instituto de Química (INQUI), o Instituto de Física (INFI) e a Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância (CED/PREG), responsável exclusivamente pelos cursos à distância, em nível de graduação e de pós-graduação (PDI, 2015-2019).

As dez unidades setoriais acadêmicas denominadas Câmpus estão implantadas nas seguintes cidades do Estado de Mato Grosso do Sul: em Aquidauana, o Câmpus de Aquidauana (CPAQ); em Bonito, o Câmpus de Bonito (CPBO); em Chapadão do Sul, o Câmpus de Chapadão do Sul (CPCS); em Corumbá, o Câmpus do Pantanal (CPAN); em Coxim, o Câmpus de Coxim (CPCX); em Naviraí, o Câmpus de Naviraí (CPNV); em Nova Andradina, o Câmpus de Nova Andradina (CPNA); em Paranaíba, o Câmpus de Paranaíba (CPAR); em Ponta Porã, o Câmpus de Ponta Porã (CPPP); e em Três Lagoas, o Câmpus de Três Lagoas (CPTL) (PDI, 2015-2019).

Dessa forma, a UFMS promove a interiorização do ensino superior ao atender a Capital e mais dez cidades do interior no Estado. Visando ultrapassar os objetivos essenciais de aprimoramento do ensino e estímulo às atividades de pesquisa e de extensão, a UFMS vem participando ativamente da preservação dos recursos naturais do meio ambiente, especialmente da fauna e flora do Pantanal, região onde está inserida e que motiva estudos e pesquisas na Instituição. (PDI, 2015-2019).

Com a adesão da UFMS ao Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI foi ampliado o quantitativo de cursos e de vagas de ingresso na graduação e pós-graduação e, ainda, viabilizada a expansão de infraestrutura física e de recursos humanos necessários para propiciar a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão (PDI, 2015-2019).

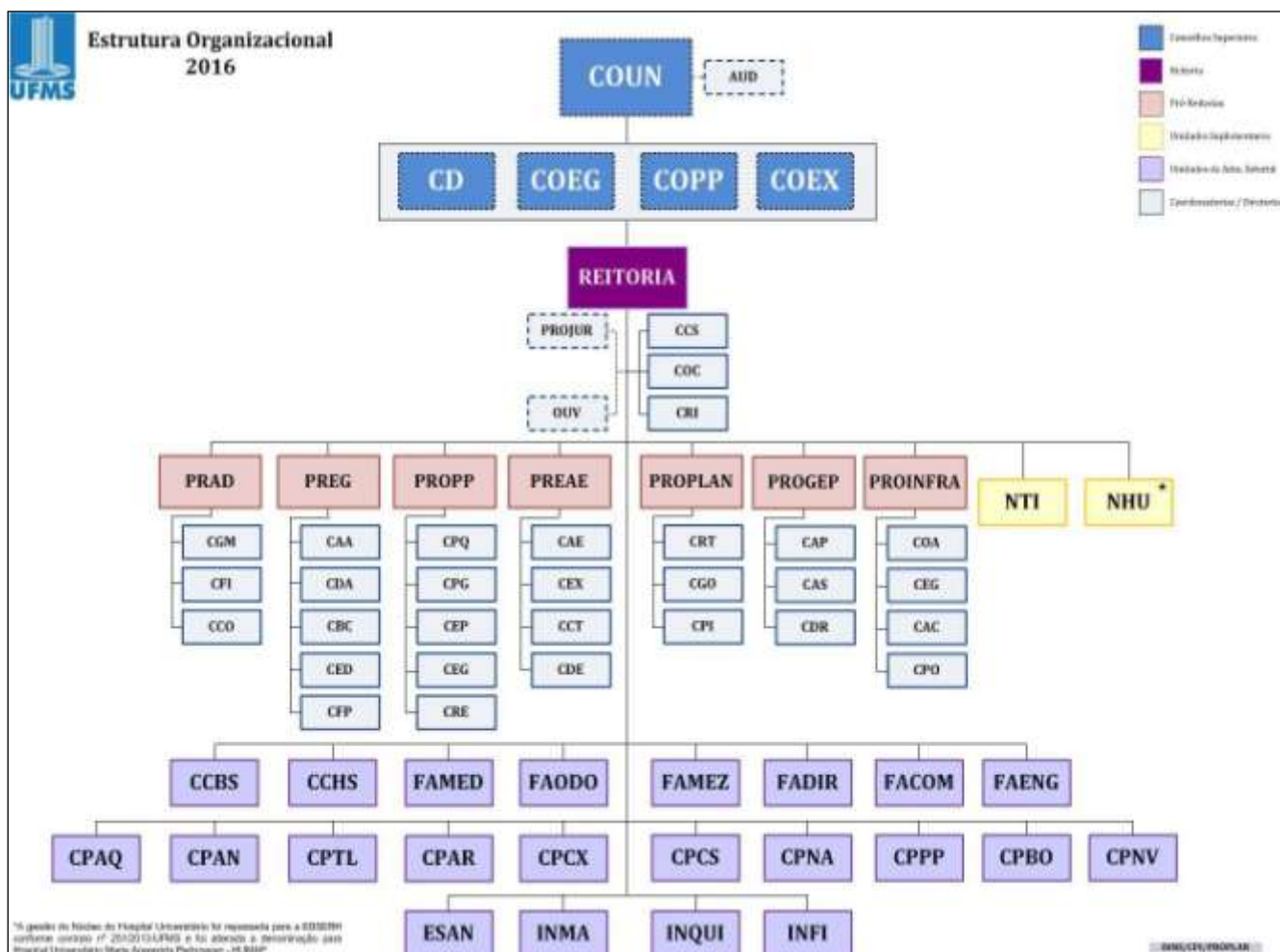
Em 2010, foram implantados os cursos: Filosofia (CCHS), Rede de Computadores (FACOM), Sistemas de Informação (CPAN e CPTL), Enfermagem (CPCX), Engenharia Florestal (CPCS) e Ciência da Computação (CPPP), Eletrotécnica Industrial (CCET), Processos Gerenciais (CCHS), Análise e Desenvolvimento de Sistemas (FACOM). Foram criadas 550 vagas nos novos cursos (10) implantados e ampliadas 105 vagas nos cursos já existentes. O quantitativo das novas vagas ofertadas em 2010 foi de 665, sendo 280 (42%) vagas diurnas e 385 (58%) vagas noturnas. (PDI, 2010). (PDI, 2015-2019).

Em 2013, foram criados o Instituto de Física (INFI), o Instituto de Química (INQUI) e o Instituto de Matemática (INMA), bem como a Faculdade de Engenharias, Arquitetura e Urbanismo e Geografia (FAENG), em razão do desmembramento e desativação do CCET.

As matrículas trancadas cresceram 45,60% em relação ao ano anterior, passando de 307 no ano de 2009 para 447 em 2010. As exclusões diminuíram em 27,30% em relação ao ano anterior, ou seja, de 1641 no ano de 2009 para 1193 em 2010. Dentre os motivos das exclusões, em 2010, destacam-se as por desistência e apresentando 85,16% das exclusões, as por solicitação de alunos com 11,57% e, por fim, as transferências para outras IES com 3,27% (PDI, 2010).

Destacam-se, também, os Núcleos de Hospital Universitário (NHU) e de Tecnologia da Informação (NTI) órgãos suplementares, que prestam serviços assistenciais e técnicos à comunidade, bem como outras unidades como a Base de Estudos do Pantanal, o Hospital Veterinário, a Fazenda Escola, os espaços culturais e poliesportivos (Estádio Pedro Pedrossian, Teatro Glauce Rocha, entre outros). Estas unidades têm por finalidade apoiar as atividades de ensino, pesquisa, extensão e possibilitar o desenvolvimento de atividades técnica, cultural, desportiva e recreativa, além de oferecer laboratórios que servem de suporte ao ensino, pesquisa e extensão. (UFMS, 2015).

Organograma 1 - Estrutura Institucional e acadêmico – UFMS



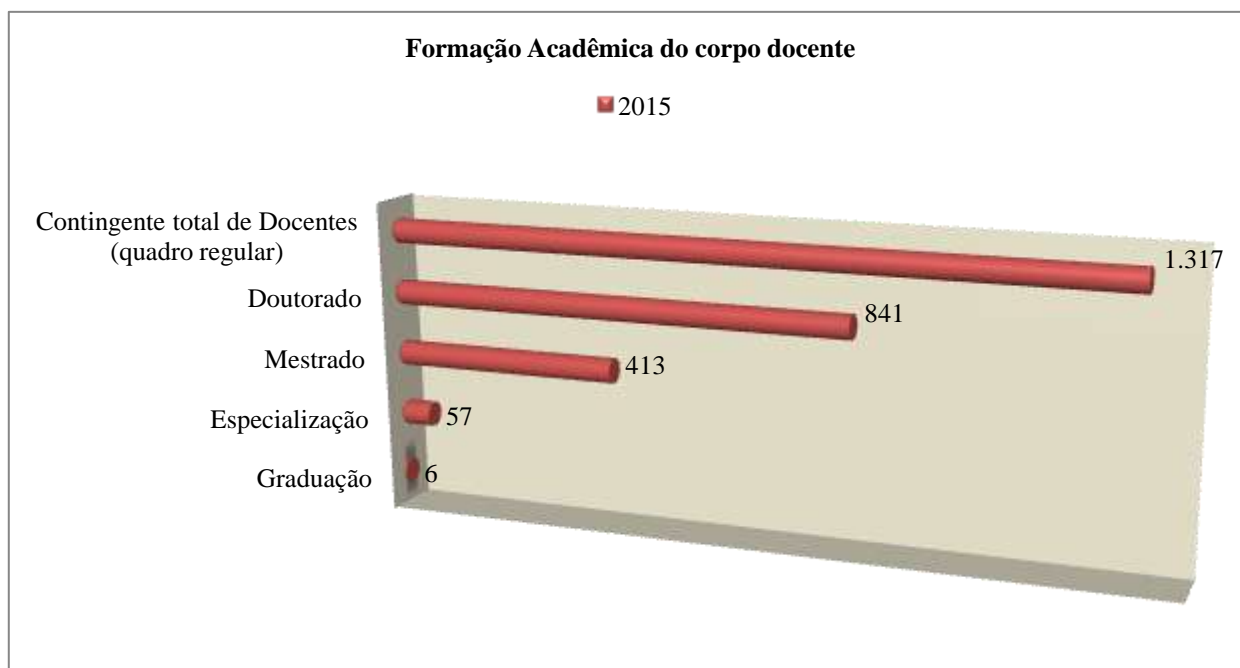
Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. Organograma. Campo Grande, MS, 2016.

A logística no âmbito da UFMS é tratada como uma atividade meio, que oferece suporte às atividades principais da Instituição (ensino, pesquisa e extensão). A importância de tal atividade aumenta quando consideramos a estrutura multicampi da UFMS, com 10 campi e 09 pólos de educação à distância localizados no interior de Mato Grosso do Sul. São constantes as necessidades de deslocamentos de pessoas e materiais para atender atividades relacionadas às áreas fins da UFMS, tais como: aulas práticas, visitas técnicas, atividades de coletas e de execução de projetos de pesquisa, aulas presenciais nos polos de educação à distância, atividades de extensão, dentre outras (PDI, 2015).

4.2 DADOS DA INSTITUIÇÃO: CORPO DOCENTE E TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS

A carreira do pessoal de magistério superior está estruturada em conformidade com o que determina as Leis nº 12.772/12 e nº 12.863/13 e a do pessoal técnico administrativo em educação é regulamentada conforme as Leis nº 8.112/1990 e 11.091/2005, além de outros instrumentos legais (internos e externos) que estabelecem normas de capacitação, regimes de trabalho, critérios de pontuação da Gratificação de Estímulo à Docência (GED), progressão funcional, etc. Nesse sentido merece destaque mostrar numericamente o total de docentes atuante na UFMS com seu respectivo grau de formação universitária.

Gráfico 16 – Corpo Docente⁵⁴ UFMS – 2015



Fonte: Relatório de Avaliação PDI (2015).

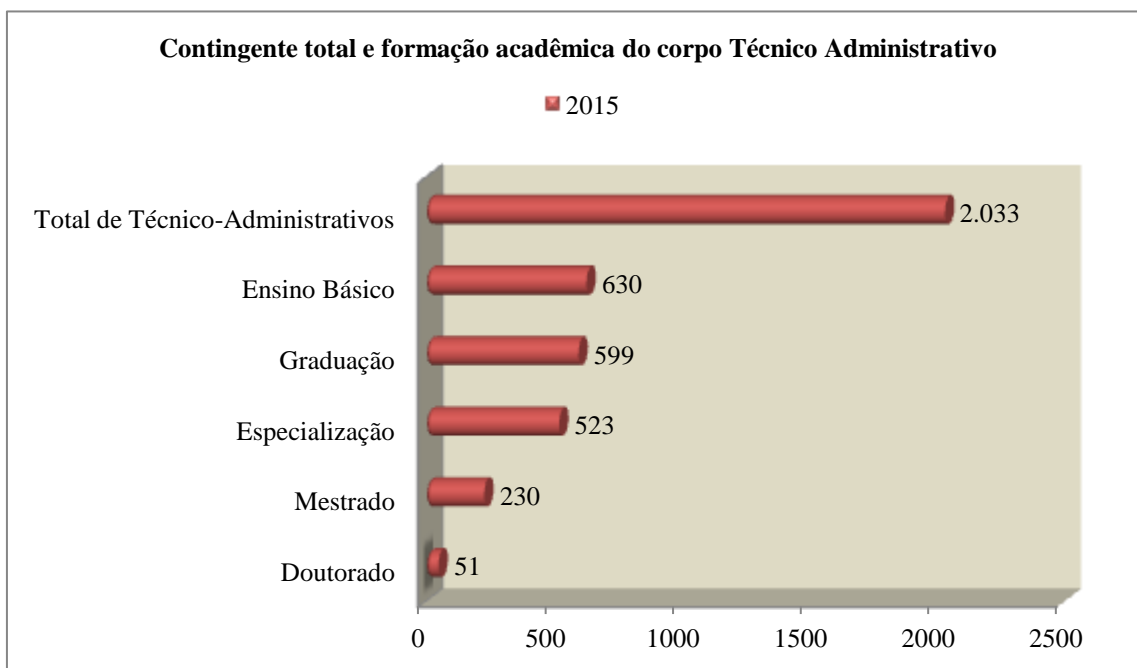
Em 2015, a proporção do contingente de docentes, segundo a retribuição por titulação recebida, foi de 1.317 docentes, dos quais destes 841 são doutores

⁵⁴ A formação acadêmica considerada neste Relatório, a fim de determinar o valor do indicador, corresponde à retribuição por titulação que o servidor recebe ou à titulação requerida para o cargo que ocupa. No cômputo do contingente total do quadro regular de docentes, foram considerados os em exercício e os afastados; logo, desconsiderados os docentes temporários, substitutos e visitantes. (PDI, 2015).

representando 64% dos docentes, com mestrado são 413 docentes, representando 31% do quadro, os que possuem especialização são 57 que representam 4% e 6 docentes possui graduação, o que representa 1%.

Com relação à estrutura administrativa da instituição e com base no Relatório de gestão da instituição tendo como base o ano de 2015, a UFMS atualmente possui 3.363 servidores efetivos e 897 servidores terceirizados/contratados, ou seja, aproximadamente 79% da força de trabalho da UFMS são de pessoal efetivo, sendo que 2.020 fazem parte da Carreira Técnico-Administrativa em Educação, 1.343 da Carreira Docente; 782 são servidores terceirizados, tendo em vista, a extinção dos cargos das classes “A”, “B” e alguns da “C” da carreira Técnico-Administrativa e 115 professores contratados por tempo determinado (UFMS, 2015).

Gráfico 17 - Contingente total e formação acadêmica do corpo Técnico Administrativo



Fonte: Relatório de Avaliação PDI (2015).

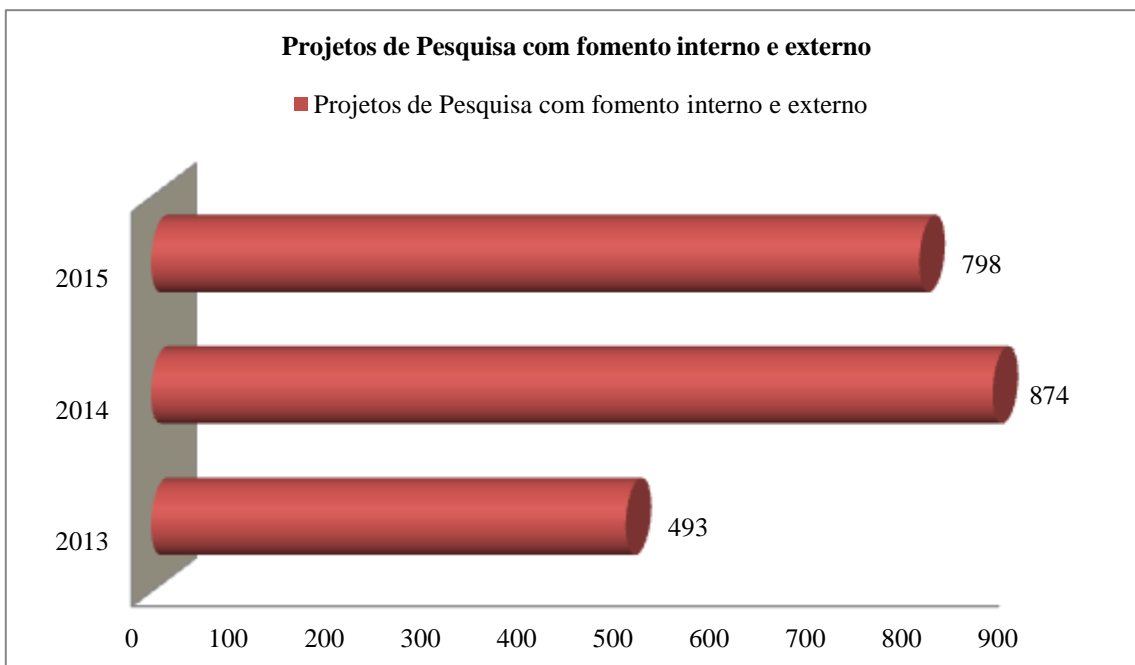
Em 2015, a proporção do contingente de técnico administrativos, segundo a retribuição por titulação recebida, foi de 2.033 dos quais destes 630 possuem ensino básico, que representam 31%, com graduação são 599 técnicos, que representam 29% do quadro, os que possuem especialização são 523 que representam 26%, 230 técnicos possuem mestrado, que representam 11% e 51 técnicos são doutores, que representam

3% do quadro. No próximo item apresentaremos em dados quantitativos os projetos de pesquisa que existentes na UFMS e às bolsas na Pós-graduação.

4.3 A PESQUISA NA UFMS

Apresentamos neste gráfico a quantidade de projetos de pesquisa considerando os anos de 2013 a 2015 com financiamento interno e externo na UFMS.

Gráfico 18 – Projetos de Pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do Relatório de Avaliação PDI (2015) e Anuário (2014).

Considerando os dados acima, o total de projetos de pesquisa vigentes em 2013 foi de 493, passando para 798 em 2015, um acréscimo de 305 projetos no triênio analisado. Entre os anos 2014 e 2015 ocorreu um decréscimo de 9% em relação ao contingente observado no ano anterior 874 projetos.

Os projetos de pesquisa são regulamentados pela Resolução nº 98 de 25 de outubro de 2011. A PROPP – Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação é a unidade responsável pela superintendência, orientação, coordenação e avaliação das

atividades de pesquisa, de pós-graduação, de desenvolvimento tecnológico e de inovação e empreendedorismo na UFMS.

Os projetos de fomento interno são aqueles viabilizados por meio do fomento de projetos de pesquisa desenvolvidos nos Centros, Câmpus, Faculdades, Institutos e Cidade Universitária. Foram apoiados 591 projetos de pesquisa com fomento interno em andamento no ano de 2015, 130% a mais do que o previsto. Destes projetos, 145 tiveram início no ano de 2015 (UFMS, 2015 relatório de gestão).

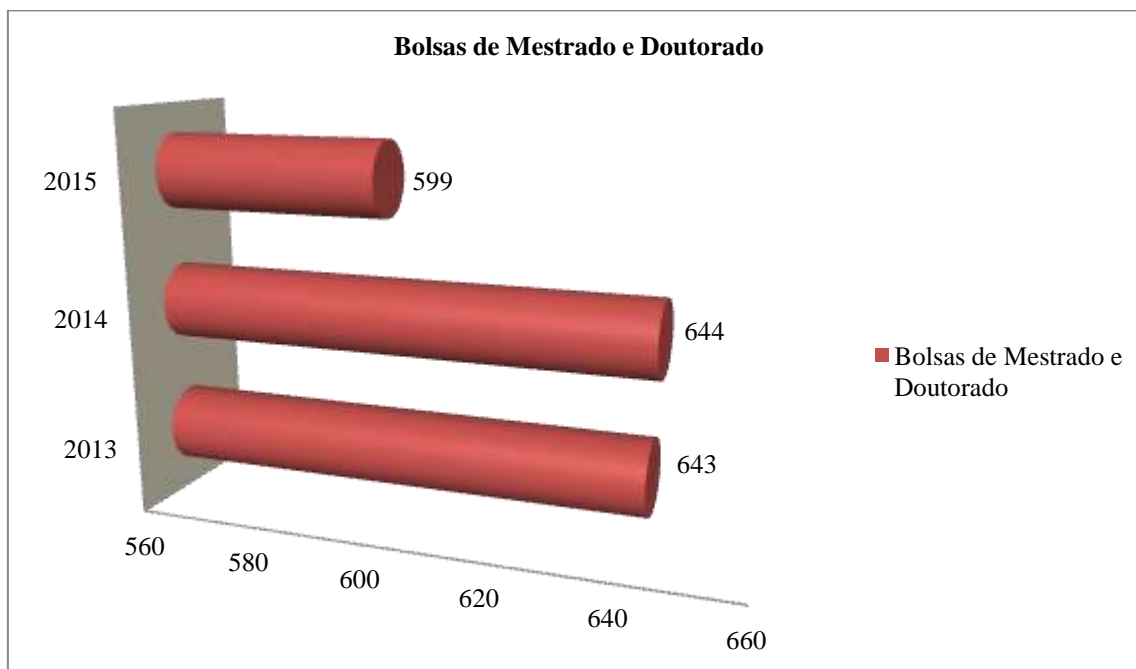
Foram 207 projetos de pesquisa apoiados com fomento externo em 2015, 11% a menos que o ano anterior (232 projetos em 2014). Essa diminuição é reflexo dos cortes financeiros das agências oficiais do governo federal, o que dificultou o crescimento das pesquisas com fomento externo. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes/MEC) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) são as duas principais agências de fomento externo.

Segundo a Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004, que dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo no art. 2º considera-se: “I - agência de fomento: órgão ou instituição de natureza pública ou privada que tenha entre os seus objetivos o financiamento de ações que visem a estimular e promover o desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da inovação.” (BRASIL, 2004).

Deste modo, frente à diminuição observada, a UFMS adquiriu licença para uso do Sistema FINANCIAR, mecanismo pelo qual os pesquisadores da UFMS tem recebido por e-mail informações sobre editais abertos no Brasil e no exterior em sua respectiva área de atuação.

Com relação às bolsas ofertadas para a Pós-graduação dos anos 2013-2015 observam-se os seguintes dados:

Gráfico 19 – Bolsas de Pós-graduação



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do Relatório de Avaliação PDI (2015) e Autoavaliação Institucional (2014).

Observa-se que as concessões de bolsas para a pós-graduação no triênio 2013-2015 apresentaram uma variação negativa, ocorreu um acréscimo e decréscimo de 0,2% nas concessões de bolsas em relação às concessões do no ano 2013 e 2014.

Destaca-se a oferta de bolsas para 643 estudantes em nível de mestrado e doutorado. Na área de inovação tecnológica foram assinados 3 contratos de parceria com instituições, sendo 2 públicas e 1 privada; e 21 convênios de parceria com instituições, e ainda, atendidos 18 pedidos de registros de patentes e de software e apoiados 20 docentes em eventos de inovação tecnologia e empreendedorismo (UFMS, 2015).

Em 2015 a meta para bolsas de pós-graduação foi superada em cerca de 7%. Foram disponibilizadas 631 bolsas DS/CAPES, 8 Bolsas via REUNI e 4 bolsas via PROPP. (UFMS, 2015).

Nesse sentido, destaca-se que a UFMS tem viabilizado o acréscimo a cada ano de novos projetos de pesquisa e bolsas de incentivo a pesquisa, que ainda são insuficientes, pois a cada ano a demanda aumenta em virtude da criação de novos cursos

e expansão do número de vagas. Um dos pontos observados em destaque no Relatório de Autoavaliação Institucional (2015) é que os estudantes ingressantes nos cursos de pós-graduação são ex-bolsistas de graduação, o que mostra que a inserção do aluno de graduação na rotina da pesquisa e sua participação em projetos são fundamentais para estimular a continuidade da carreira acadêmica na universidade. No item a seguir, apresentaremos a política de acesso na UFMS segundo as resoluções aprovadas na UFMS dos estudantes bolsistas e não bolsistas.

4.4 POLÍTICAS DE ACESSO À GRADUAÇÃO NOS CAMPUS DA UFMS

Ao se propor este estudo, coloca-se como questão o acesso à educação superior, como direito e não serviço, e que os investimentos em educação são insuficientes para a garantia plena desse direito, além de, muitas vezes, não considerar as especificidades de uma política de inclusão social de tamanha relevância.

Nesse sentido, o esclarecimento conceitual de determinadas terminologias sobre o que se entende por acesso a educação superior e suas formas de ingresso é encontrado em planos, programas e projetos que vinculados à normatização e regulamentação de funcionamento da IES. Mostra-se compatível com a legislação em vigor, o que é acompanhada por uma expressiva ampliação do acesso, mas sabemos como ocorre o acesso à educação superior que permanece seletiva e meritocrática, correspondendo ao modelo tradicional de universidade destinada à elite, mesmo após mudanças com relação às formas de ingresso.

As políticas de regulação e supervisão da educação superior foram estabelecidas pelo MEC mediante o Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, através do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI. Nele consta orientações que deverão ser seguidas pelas IES credenciadas, ou no caso faculdades ou credenciamento de IES novas.

Em face às novas demandas pelo capital à administração pública da UFMS assume para seus efeitos “O desafio, porquanto, [...] em manter a organização integrada

às demandas da sociedade no que diz respeito à prestação do serviço e, fundamentalmente, a sua eficácia”. (UFMS, 2015, p. 9).

Assim está apoiada,

Na consolidação de uma cultura voltada para os resultados, muito requisitada na atual conjuntura da administração pública, a UFMS concebeu um modelo de gestão fortemente apoiado no planejamento estratégico e na avaliação de desempenho, perpassado, sobretudo, num contexto de mudanças culturais. (IBID, p. 9).

Neste sentido o processo de elaboração e operacionalização deste plano seguiu um modo de avaliação expressa a uma tendência dominante de regulação e controle atribuída ao Estado e uma concepção de avaliação institucional formativa voltada para a transformação acadêmica-crítica, defendida por representantes da comunidade acadêmica da universidade.

O PDI é elaborado para um período de cinco anos. Neste sentido, em consulta ao PDI da UFMS o mesmo é entendido como “[...] um instrumento de planejamento de uma instituição, espaço em que se definem os objetivos e as metas de desenvolvimento para longo prazo, bem como as ações necessárias à concretização do planejamento estratégico”. (PDI, 2015-2019, p. 9).

Segenreich (2005) afirma que o PDI tem suas raízes em duas atribuições definidas pela LDB que são de competência do MEC: credenciamento e avaliação institucional (BRASIL, 1996). Como em vários outros aspectos, a LDB enunciou estas atribuições, deixando seu detalhamento operacional para regulamentação posterior.

O Plano de Desenvolvimento Institucional primeiramente é um pré-requisito para o processo regulatório dos Cursos Superiores. Desta maneira, os dispositivos legais de orientação à elaboração de PDI basicamente estão vinculados a esse processo. Entre eles destacam-se:

A Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – LDB, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e seu Art. 46 faz referência ao processo de autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior. A Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Em seu art.º 3º A

alínea I, traz o Plano de Desenvolvimento Institucional como um dos instrumentos para identificar o perfil e o significado de atuação da IES.

O Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Em seu Art. 15 contempla como pré-requisito do processo regulatório a apresentação do PDI e no Art. 16 quais são os elementos mínimos constantes no documento.

Em síntese, o PDI é o documento que identifica a instituição de educação superior no que concerne à sua filosofia de trabalho, missão, visão e cultura; demonstrando, ainda, quais são os caminhos pelos quais a instituição elegeu percorrer para se consolidar um bem público indispensável ao exercício da cidadania.

No PDI (2015-2019) o acesso aos cursos de graduação está regulamentado no Art. 35 do Regimento Geral da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, aprovado pela Resolução COUN nº 78/2011. O novo Regulamento Geral dos Cursos de Graduação Presenciais da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, a Resolução nº 269, de 1º de agosto de 2013 entrou em vigor a partir do semestre letivo de 2014/1, passou pela aprovação do Conselho de Ensino de Graduação (COEG, 2013).

Assim, com relação ao ingresso poderão ingressar nos cursos de graduação da UFMS segundo o Capítulo IV e Art. 18 da Resolução nº 269, as seguintes formas de ingresso nos Cursos de Graduação Presencial da UFMS por meio dos seguintes processos. As formas de ingresso nos Cursos de Graduação Presencial da UFMS são:

- I - portadores de certificado de conclusão do ensino médio ou equivalente que tenham sido classificados em processo seletivo específico;
- II - acadêmicos regulares, por transferência para cursos afins, mediante existência de vagas e por meio de processo seletivo;
- III - acadêmicos regulares, por transferência compulsória para cursos afins, mediante comprovação de atendimento à legislação específica;
- IV - portadores de diploma de curso de graduação, mediante existência de vagas e por meio de processo seletivo;
- V - acadêmicos regulares de outras instituições, mediante convênios ou outros instrumentos jurídicos de mesma natureza, com instituições nacionais ou internacionais;
- VI - portadores de certificado de conclusão do ensino médio ou equivalente, mediante convênios ou outros instrumentos jurídicos de mesma natureza firmados com outros países;
- VII - acadêmicos da Universidade, por movimentação interna entre cursos afins, mediante existência de vagas e por meio de processo

seletivo; VIII - acadêmicos da Universidade, por permuta interna entre cursos afins, desde que satisfaçam os requisitos definidos em norma específica; e IX - portadores de diploma de curso de graduação, para complementação de estudos para fins de revalidação de diploma, desde que satisfaçam os requisitos definidos em norma específica. (COEG, 2013, p. 07-8).

Merece destacar conceitualmente as formas de ingresso na instituição.

Entende-se na UFMS que o ingresso via Sistema de Seleção Unificado – Sisu é um sistema informatizado pelo qual as Instituições Públicas de Ensino Superior Federal ofertam as vagas em seus cursos a todos os alunos concluintes do Ensino Médio que tenham prestado o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). As vagas nos cursos de graduação presenciais oferecidos pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul são disponibilizadas pelo Sisu, exceto em processos seletivos especiais, conforme Termo de Adesão ao Sisu disponibilizado na página de Editais. O Sisu é ofertado duas vezes ao ano, no início do período letivo. A participação no processo seletivo é gratuita e realizada totalmente pela Internet⁵⁵.

Sobre o ingresso via Vestibular, embora o ingresso na UFMS seja, principalmente, pelo Sisu, alguns cursos na instituição ainda utilizam o Vestibular, ou seja, uma avaliação específica da instituição, como forma de ingresso nos seus cursos. Este é o caso dos cursos ofertados na modalidade à distância pela Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância (CED) e do curso de Música, que exige prova específica⁵⁶.

Portadores de diploma em curso de nível superior de graduação reconhecido pelo MEC podem solicitar ingresso em qualquer curso da UFMS que tenha vagas ociosas. O candidato a estas vagas deve ficar atento ao Edital específico publicado pela Preg com as regras para esta solicitação. Normalmente, o processo consiste de uma análise de currículo do candidato e enquadramento em um dos semestres do curso em função do histórico escolar e das disciplinas que podem ser dispensadas. Quando o

⁵⁵ Informação extraída na íntegra e Disponível em: <<http://preg.sites.ufms.br/ingresso/ingresso-pelo-sisu/>>. Acesso em: 06 dez. 2016.

⁵⁶ Informação extraída na íntegra e Disponível em: <<http://preg.sites.ufms.br/ingresso/ingresso-por-vestibular/>>. Acesso em: 06 dez. 2016.

número de candidatos é maior que o número de vagas ofertadas, uma avaliação de seleção é aplicada. A UFMS somente pode revalidar diplomas de cursos que oferece⁵⁷.

O processo de revalidação de diploma é utilizado por portadores de diploma de graduação obtido em Instituição de Ensino Superior no exterior e tem por objetivo validar no território nacional o diploma obtido. O Brasil não tem acordo de reconhecimento automático de diploma com país algum, portanto todos os diplomas de graduação obtidos no exterior precisam ser revalidados para poderem ser reconhecidos no território nacional.

Pelo Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), patrocinado pelo Ministério das Relações Exteriores e Ministério da Educação, a UFMS recebe estudantes de países com os quais mantêm acordos de cooperação. Neste caso, o candidato que tenha o equivalente ao ensino médio cursa a graduação completa na UFMS⁵⁸.

Programa de Mobilidade é uma forma de ingresso específica para estudantes de outras Instituições de Ensino Superior que desejam cursar um ou mais semestres letivos na UFMS em cursos afins aos cursos de origem. As vagas para este tipo de programa são ofertadas por meio de edital específico. No caso da Mobilidade Acadêmica Nacional, a UFMS é signatária de um acordo de cooperação com outras Instituições de Ensino Superior, O Programa Andifes de Mobilidade Acadêmica, para a execução deste tipo de mobilidade⁵⁹.

Sobre a Transferência Externa o candidato deverá atender às seguintes condições, além das que constarem em edital específico:

- I - ter integralizado, no mínimo, vinte por cento e, no máximo, setenta por cento da carga horária do curso, fixada pelo Conselho Nacional de Educação;
- II - comprovar o vínculo acadêmico com a IES de origem;
- III - o curso de origem ser autorizado ou reconhecido pelo órgão nacional competente; e IV – estar regular em relação ao Enade.

⁵⁷ Informação extraída na íntegra e Disponível em: <<http://preg.sites.ufms.br/ingresso/ingresso-para-portadores-de-diploma/>>. Acesso em: 06 dez. 2016.

⁵⁸ Informação extraída na íntegra e Disponível em: <<http://preg.sites.ufms.br/ingresso/ingresso-por-programa-de-estudante-convenio/>>. Acesso em: 06 dez. 2016.

⁵⁹ Informação extraída na íntegra e Disponível em: <<http://preg.sites.ufms.br/ingresso/ingresso-por-programa-de-mobilidade/>>. Acesso em: 06 dez. 2016.

A Movimentação Interna é uma possibilidade ofertada aos acadêmicos da UFMS de mudarem de curso sem a necessidade de processo seletivo de ingresso. O processo de Movimentação Interna é regido por edital específico⁶⁰.

Nota-se uma ampliação das formas de acesso na UFMS, pois anterior a esta resolução as formas de acesso eram previstas por meio de certificado de conclusão do ensino médio, por transferência de acadêmicos regulares para cursos afins, por transferência compulsória de acadêmicos regulares para cursos afins; por portadores de diploma de curso superior para o preenchimento de vagas; por acadêmico especial; desde que satisfaça aos requisitos exigidos, na legislação pertinente; por convênio com instituições nacionais e por convênio ou acordo cultural internacional. Estava regulamentado no artigo 46 do Regimento Geral da Universidade, aprovado pela Resolução nº 55/2004 do Conselho Universitário.

Segundo Durham (1999, p. 233) entende-se acesso,

Por acesso não se deve entender apenas a garantia de vagas nas redes de ensino, mas a oportunidade de uma formação adequada aos interesses e necessidades das diferentes faixas etárias, assim como, nos níveis mais elevados, às necessidades da própria sociedade complexa. Incluem-se, nesta concepção, tanto as demandas do mercado de trabalho como as necessidades de formação de lideranças científicas e tecnológicas, artísticas e culturais, políticas e intelectuais, empresariais e sindicais.

Atualmente, o Sisu domina o ingresso nos cursos de graduação. Só temos vestibular para os cursos de Música, Educação no Campo (Procampo), Cursos de Educação a Distância e, apesar de não ser um curso de graduação ainda, no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (Prolind).

Sobre a revalidação de Diploma e Programa Estudante Convênio não são realizados pela DIPS (Divisão de Apoio a Processos Seletivos Acadêmicos) - DIPS/CAA/PREG. Abaixo segue a tabela com processos seletivos e número de Editais publicados nos anos 2013-2015.

Tabela 13 – Processos seletivos ocorridos na UFMS entre 2013-2015

⁶⁰ Disponível em:< <http://preg.sites.ufms.br/ingresso/ingresso-por-movimentacao-interna/>>. Acesso em: 06 dez. 2016.

Ano e Semestre	Processo Seletivo	Edital
2013/1	Vestibular EaD – Parfor ⁶¹	46/2013
	Vestibular EaD – UAB	33/2013
	SISU	210/2012
	Movimentação	6/2013
	Transferências	36/2013
2013/2	Portador	70 e 79/2013
	SISU	141/2013
	Movimentação	145/2013
	Transferências	169/2013
2014/1	SISU	311/2013
	Movimentação	224/2013
	Transferências	240/2013
2014/2	Portador	10/2014
	Vestibular EaD – Parfor	245/2013
	Vestibular EaD - UAB	242/2013
	SISU	82/2014
	Movimentação	56/2014
2015/1	Transferências	78/2014
	Portador	89/2014
	Vestibular Proind	4/2015
	Vestibular de Música	220/2014
	Vestibular Procampo	161/2014
	SISU	1/2015
	Movimentação	162/2014
2015/2	Transferências	168/2014
	Portador	222/2014
	SISU	72/2015
	Movimentação	54/2015
	Transferências	65/2015
	Portador	93/2015

Fonte: DIRA/PREG/UFMS – Divisão de Apoio a Regulação e Avaliação.

Nota-se que a UFMS passa por uma diversificação em seus processos seletivos, no atendimento via vestibular, transferência, movimentação, portador de diploma e Sisu. A resolução do Conselho Universitário nº 26, de 7 de maio de 2009, aprovou a partir do ano de 2011, a adesão total da Universidade ao Sistema de Seleção Unificada. Para o Vestibular de Verão 2010 foi adotado o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como primeira fase (PDI, 2010-2014).

Como aponta Cardoso (2015, p. 69):

⁶¹ Segundo Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com a finalidade de fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pela Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014, e com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19>. Acesso em: 26 dez. 2016.

Em 1999, o Conselho Nacional de Educação (CNE), pelo parecer nº 98/99, reconhece o uso do ENEM como modalidade isolada ou concomitante aos processos vestibulares. No mesmo parecer, reconhece o ENEM como um dos recursos democráticos e tecnicamente seguro. A partir de 2005, passou a ser também critério de seleção para os estudantes que pretendessem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni). Desta forma, o ENEM tem se estabelecido como critério de seleção para o ingresso no ensino superior, seja complementando ou substituindo o vestibular, ou ainda como critério de acesso às políticas que incentivam o acesso ao ensino superior.

Dessa forma, com as mudanças ocorridas desde sua instituição e operacionalização cujo objetivo inicial era avaliar o Ensino Médio, sua estrutura e finalidade foram alteradas, pois em 2009 criou-se o SISU (Sistema de Seleção Unificada) instituído pela Portaria Normativa MEC nº 2, de 26 de janeiro de 2010 com o objetivo de selecionar estudantes a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas e gratuitas de educação superior que por meio dela participam. Assim, no mesmo ano aconteceu a edição do exame, chamado de Novo ENEM, instituído pela Portaria Normativa nº 109 de 27 de maio de 2009.

Segundo Machado (2012, p. 13),

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), criado em 1998, ao longo de uma década de sucessivas reedições, tem se tornado um importante instrumento de avaliação, uma vez que, atualmente, seus dados são utilizados com as seguintes finalidades: acesso ao ensino superior nas universidades públicas, financiamento (Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES) para estudos em universidades particulares, critério de concessão de bolsas de estudo em universidades privadas (Programa Universidade para Todos - PROUNI), certificação de conclusão do Ensino Médio (EM), além da seleção para o mercado de trabalho que está prevista nos seus fundamentos. Tais finalidades demonstram a abrangência do exame e fazem refletir sobre sua função dentro da política de reforma do EM.

Observa-se que o Enem passou por uma ampla reforma. Mesmo considerando que o mesmo se tornou um importante mecanismo de acesso a educação superior por

meio de diferentes processos não deixa de ser um instrumento de avaliação, certificação e seleção para o mercado de trabalho.

Machado (2012) destaca que o pressuposto desta avaliação, além de servir como melhoria da qualidade da educação, revela outras questões “[...] o documento analisado revela que o ENEM, em seu nascedouro, constituía uma experiência que visava muito mais ser uma alternativa de acesso à educação superior e a cursos profissionalizantes pós-ensino médio”. (MACHADO, 2012, p. 91). Observa-se que mais do que avaliar e selecionar, o Enem também implantou uma reestruturação no Ensino Médio.

Sobre o novo Enem, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS, sobre a aprovação do Enem como forma de ingresso em substituição ao vestibular tradicional, foi decidida em 2009 pelo Conselho Universitário (COUN) da IES. Contudo, ao contrário da decisão de 2001, quando a utilização do resultado do Enem era opcional, no vestibular de verão de 2010 a primeira fase era composta unicamente pelos resultados no exame. Nesse momento, decidiu-se pela volta do Enem como primeira fase do vestibular e a segunda fase composta de duas provas divididas em áreas do conhecimento. (BEZERRA, ARAUJO, 2016).

Estudos de Bezerra, Araujo (2016, p. 06) afirmam que “A possibilidade de utilização do Enem como substituição à primeira fase do vestibular, para os que assim solicitassem, foi aplicada entre os processos seletivos de 2001 e o vestibular de inverno de 2004”. Embora se concretizasse no segundo processo seletivo de 2004, a proposta de retirar o Enem como parte dos mecanismos de seleção encontra-se nos documentos institucionais desde 2003, entre os quais o Plano de Gestão (2003-2004). Nesse sentido,

O Enem, juntamente com o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), foram paulatinamente substituindo os vestibulares, principalmente nas universidades federais. Em 2015, apenas cinco (5) das sessenta e três (63) universidades federais não utilizaram o Sisu como meio de seleção de candidatos, porém todas utilizam o Enem como mecanismo de seleção, seja de forma parcial ou total. (BEZERRA, ARAUJO, 2016, p. 08).

Enem e Sisu se configuram como uma nova forma de seleção de estudantes ao acesso a educação superior, dos estudantes na UFMS e no contexto nacional entre as universidades federais que aderiram ao modelo de seleção instituído a partir destes e por

meio de outras políticas que visam o acesso e a permanência, como destaque para outras políticas vinculadas ao Enem, como o Prouni, Fies, Ciência sem Fronteiras⁶² e processo de certificação que contribuem para a expansão e o financiamento de bolsas de estudos.

Na UFMS o ensino de graduação presencial é coordenado e supervisionado pela Pró-reitoria de Ensino de Graduação (PREG), que tem como responsabilidade a elaboração das políticas de ensino de graduação para apreciação do Conselho de Ensino de Graduação e do Conselho Universitário e coordenar as atividades dos órgãos executores dessas políticas sob sua responsabilidade. (UFMS, 2013, p. 32).

Destacam-se no Quadro 12 a seguir a situação acadêmica dos estudantes de graduação presencial bolsista e não bolsistas tendo acesso o registro da última ocorrência dos acadêmicos na instituição no ano de 2013 a 2015.

Quadro 12 – Situação acadêmica dos estudantes de graduação presenciais nos anos 2012-2015 na UFMS – Câmpus – Campo Grande

	Situação acadêmica	2012	2013	2014	2015	Total	%
Campo Grande	Ingressos*	-	2.270	2.425	2.550	7.245	21%
	Matriculados**	-	8.826	7.546	8.415	24.787	72%
	Diplomados***	857	832	802	-	2.491	7%
	TOTAL					34.523	100%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados disponíveis no Relatório de Autoavaliação Institucional ano referência 2012 a 2014 e parcial 2015.

Nota: * Número de ingressantes via (Sisu).

** Número de acadêmicos regularmente matriculado.

*** Número de diplomados do período de 2012 a 2014.

A situação acadêmica dos cursos de graduação presenciais ao longo dos anos de 2013 a 2015 mostra que o número de estudantes ingressantes pelo novo sistema - Sisu foi respectivamente 2.270; 2.425; e 2.550, representando 21% em relação ao número de acadêmicos matriculados 72% e diplomados 7%, ou seja, sempre teremos um número maior de estudantes matriculados, pois é somado o número de vezes que o estudante se matriculou no curso.

⁶² Ciência sem Fronteiras é um programa que busca promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. A iniciativa é fruto de esforço conjunto dos Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Ministério da Educação (MEC), por meio de suas respectivas instituições de fomento – CNPq e Capes –, e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC. Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>>. Acesso em: 27 dez. 2016.

Ainda sobre o mesmo período segundo o Relatório de Gestão consultado, destaca que no ano de 2013 foram criados nove novos cursos de graduação, atendendo as políticas nacionais de expansão do ensino superior público, e o fortalecimento dos campi do interior. Dentre os novos cursos destacam-se Gestão Financeira – Campus de Naviraí (CPNA); Ciências Contábeis – Campus Campo Grande; Educação no Campo – Campus Campo Grande; Turismo- Campus Campo Grande; Pedagogia – Campus Ponta Porã (CPPP), Medicina – Campus Três Lagoas (CPTL); Medicina Veterinária – Campus Paranaíba (CPAR) Geografia (EAD) e Educação Física (EAD).

Em 2014 foram criados os seguintes cursos: Turismo (CCHS), Ciências Contábeis (CCHS), Educação no Campo (CCHS), Pedagogia (CCHS), Medicina (CPTL), Pedagogia (CPPP), Gestão Financeira (CPNA) e Letras/CPCX. (UFMSb, 2014, p. 111).

Com a criação dos novos cursos foram implantadas 510 novas vagas nos seguintes cursos: Turismo (40), Ciências Contábeis-CCHS (60), Educação no Campo-CCHS (150), Pedagogia-CCHS (50), Medicina-CPTL (60), Pedagogia- CPPP (50) e Gestão Financeira (50) e Letras/CPCX (50).

Em 2015 foi criado o curso de Engenharia de Software da Faculdade de Computação Campus Campo Grande. Aumentou 20 vagas no curso de Medicina – (Famez). A criação do curso de Engenharia de Software (Facom), com 70 vagas, não gerou aumento no total de vagas ofertadas para ingresso, pois houve suspensão da oferta de 70 vagas ofertadas no Curso de Tecnologia em Redes de computadores (Facom). (UFMSa, 2015, p. 49).

No quadro a seguir é identificado à situação de acadêmico excluído segundo a modalidade em termos percentuais.

Quadro 13 – Exclusões por modalidade em 2012 a 2014

CAMPO GRANDE	Exclusões por modalidade	2012	2013	2014	%
	Exclusão por desistência – (EDE)	870	1.109	339	40%
	Exclusão solicitada pelo aluno – (ESA)	302	207	416	16%
	Exclusão por diplomação – (EDI)	946	774	786	43%
	Exclusão por transferência para outra IES – (ETU)	07	09	08	0%
	Exclusão por jubilação – (EJU)	07	17	27	1%
	TOTAL	2.132	2.116	1.576	100%

LEGENDA: EDE (exclusão por desistência); ESA (exclusão por solicitação do aluno); EDI (exclusão por diplomação), ETU (exclusão por transferência para outra IES) e EJU (exclusão por jubilação).

As exclusões por desistência dos cursos na UFMS totalizam-se 40%, ou seja, em números são 2.318 estudantes que comparados com os que excluem por diplomação são 43%, um total de 2.506 estudantes. Em terceiro lugar aparece à exclusão solicitada pelo estudante que representou 16%, um total de 925 estudantes em três anos. No quadro a seguir são encontradas outras modalidades como o número de afastamentos, transferências e trancamento em termos percentuais.

Quadro 14 – Afastamentos, trancamento e transferência por modalidade 2013 a 2015.

CAMPO GRANDE	Afastamentos por modalidade	2013-2015	%
	Afastamento por trancamento de matrícula – (ATR)	71	5%
	Afastamento por mobilidade acadêmica no exterior – (AME)	9	1%
	Afastamento por mobilidade acadêmica interna – (AMI)	2	0%
	Afastamento por ausência de renovação de matrícula – (ARM)	1.386	94%
	Fonte: Siscad (25.02.2015)		
	TOTAL	1.468	100%
	Trancamento e Transferência	2013-2015	
	Trancamento para regularização do Enade – (TRE)	1	17%
	Transferência interna – (ETI)	5	83%
TOTAL	06	100%	

Legenda: ATR (Afastamento por trancamento de matrícula); AME (Afastamento por mobilidade acadêmica no exterior); AMI (Afastamento por mobilidade acadêmica interna) e ARM (Afastamento por ausência de renovação de matrícula); TRE (Trancamento para regularização do Enade) e ETI (Transferência interna).

Observa-se que o contingente de afastamentos por ausência de renovação de matrícula é 94% do total de afastamentos por trancamento de matrícula com 5% e mobilidade para exterior com apenas 1%. A modalidade trancamento para regularização do Enade representou 1 acadêmico com 17% e transferência interna, ou seja, entre unidade, centro, instituto ou faculdade foram 5 com 83%.

Ao mesmo tempo em que houve maior abertura de novos cursos tem se também maior contingente de excluídos e afastamentos, o que mostra uma contradição no discurso de uma universidade democrática e acessível.

Nesse sentido, cabe destacarmos de acordo com a resolução nº 269, de 1º de agosto de 2013, que aprovou o Regulamento Geral dos Cursos de Graduação Presenciais da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul em vigor a partir do semestre letivo de 2014/1.

Sobre a exclusão do estudante,

Da Exclusão

Art. 46. O acadêmico será excluído do curso, com perda de vínculo acadêmico com a UFMS:

I - em decorrência de colação de grau; ou

II - em decorrência da impossibilidade de integralizar seu currículo dentro do prazo máximo estabelecido no projeto pedagógico do curso; ou III - em decorrência de sanção disciplinar; ou

IV - por solicitação de desligamento por parte do acadêmico; ou

V - deixar de realizar a renovação de matrícula nos prazos fixados no Calendário Acadêmico por duas vezes consecutivas ou alternadas. (COEG, 2013, p. 11).

Entende-se por acadêmico regular aquele que possui vínculo acadêmico em curso de graduação da UFMS, e aluno especial aquele portador de diploma de graduação matriculado em disciplina(s) isolada(s) de cursos de graduação da UFMS. Segundo o Art. 3º a efetivação do vínculo acadêmico com a UFMS é mediante a matrícula, também pode ocorrer o trancamento da mesma, o que ainda mantém o vínculo do acadêmico com a instituição. Segundo o parágrafo único, a segunda ocorrência.

No quadro a seguir é identificado a partir do Regulamento Geral dos cursos de graduação presenciais da UFMS as definições a cerca das modalidades com relação ao vínculo acadêmico, movimentação interna, transferência, portadores de diploma, aluno especial e aproveitamento de estudos.

Quadro 15 – Definições - Regulamento Geral dos Cursos de Graduação Presenciais na UFMS

CAMPO GRANDE	MODALIDADES
	Vínculo acadêmico
	Art. 16. O vínculo acadêmico com a UFMS dar-se-á mediante a realização de matrícula no curso. Art. 17. O vínculo do acadêmico será mantido automaticamente na ocorrência da primeira ausência de renovação de matrícula. Parágrafo único. Na segunda ocorrência de ausência de renovação de matrícula o acadêmico será excluído conforme inciso V do art. 46.
	Movimentação interna
	Art. 34. Para candidatar-se ao processo seletivo de movimentação interna, o acadêmico deverá atender às seguintes condições, além das que constarem em edital específico: I - ter integralizado todas as disciplinas previstas para o primeiro semestre do curso de origem; e II - ter tempo hábil para conclusão do curso dentro do tempo máximo previsto para integralização curricular, considerando seu ingresso no curso de origem, excluído o tempo de trancamento de matrícula concedido.
	Transferência de outras instituições nacionais de ensino superior
	Art. 36. A Transferência de Outras Instituições dar-se-á entre cursos afins. Parágrafo único. O candidato deverá atender às seguintes condições, além das que constarem em edital específico: I - ter integralizado, no mínimo, vinte por cento e, no máximo, setenta por cento da carga horária do curso, fixada pelo Conselho Nacional de Educação; II - comprovar o vínculo acadêmico com a IES de origem; III - o curso de origem ser autorizado ou reconhecido pelo órgão nacional competente; e IV – estar regular em relação ao Enade.
	Portadores de diploma de curso de graduação
	Art. 37. Para candidatar-se ao processo seletivo para portadores de diploma de curso de nível superior de graduação, o candidato deverá atender às condições que constarem em edital específico.
	Transferência compulsória
	Art. 38. A transferência compulsória obedecerá ao disposto em regulamentação específica.
	Aluno especial
	Art. 39. Após o período de validação de matrícula e dependendo da existência de vagas, poderá haver a matrícula em disciplinas isoladas para alunos especiais. Art. 40. O aluno especial não poderá se matricular em Estágio Obrigatório, Atividades Complementares e/ou Trabalho de Conclusão de Curso.
	Aproveitamento de estudos
Art. 41. O acadêmico que tiver estudos realizados como aluno especial na UFMS ou em outro Curso de Graduação anterior ao ingresso na UFMS poderá solicitar, ao Colegiado de Curso, o aproveitamento das disciplinas cursadas com aprovação, nos prazos previstos no Calendário Acadêmico.	

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados do Regulamento Geral dos Cursos de Graduação Presenciais UFMS.

De acordo com a Resolução COEG nº 269/2013, o vínculo acadêmico é mantido mediante renovação de matrícula ou trancamento de matrícula no curso. Para atendimento do Capítulo III da referida resolução, foi implementado no Sistema Acadêmico – Siscad, o perfil de afastamento por ausência de renovação de matrícula - ARM. Segundo o artigo 44 da resolução nº 269 o trancamento será concedido por até quatro semestres, consecutivos ou alternados. Não será permitido o trancamento nos dois primeiros períodos.

Diante da exposição dos dados, as políticas de acesso/ingresso dos estudantes na UFMS possuem suas modalidades e apresentaram mudanças no processo de seleção. Os motivos que promovem o vínculo acadêmico são mediante a sua matrícula, mas ao mesmo tempo identifica-se no contexto da política local e nacional sua fragilidade e insuficiência diante da demanda e dos motivos pela “não permanência” no respectivo curso e sua conseqüente exclusão ou afastamento, que também é ocasionada pela conclusão do curso superior.

Durante o percurso acadêmico estes estudantes matriculados precisam vencer as limitações e as desvantagens que advêm de fatores internos e externos, pois são quatro ou cinco anos de graduação presencial, ou seja, um longo percurso e uma trajetória marcada por diferenças que devem ser superados sejam de ordem econômica, cultural, o tempo, trabalho ou de até mobilidade social.

No próximo item deste estudo, será discutida a política de Assistência Estudantil na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS, campus Campo Grande/MS, oferecido aos estudantes, por meio da “Bolsa Permanência UFMS”, haja vista que consiste em estratégia de estabilidade do aluno bolsista na referida instituição.

4.5 A BOLSA PERMANÊNCIA E OS ESTUDANTES ATENDIDOS PELA AÇÃO, ENTRE 2013 E 2015: ACESSO E PERMANÊNCIA NA UFMS

Neste momento, apresentamos a pesquisa e os resultados. A investigação se fundamentou pela leitura atenta do formulário de avaliação final da ação “Bolsa Permanência UFMS” de preenchimento do bolsista, seguido do termo de desistência. Para tal, tivemos acesso à planilha de acompanhamento dos bolsistas entre, 2013 e 2015. Nele é registrado o nome do estudante, curso, local (cidade universitária), os semestres cursados, número de reprovações, carga horária cursada e o seu rendimento médio.

Este estudo sobre a permanência na educação superior tem início pela problemática deste estudo: A bolsa permanência UFMS pode ser considerada como uma estratégia que favorece a permanência do estudante bolsista na referida instituição? Foi em meio ao contexto histórico, político, econômico e social discutidos na educação

superior, que escrevemos esta dissertação, ficando registrada a pesquisa realizada e atingido nosso objetivo.

Investigamos a “Ação Bolsa Permanência UFMS” por apresentar uma demanda maior de inscritos no período analisado. Fica registrado no ano de 2014, somados a Cidade universitária e outro campus do interior um total de 3.306 acadêmicos inscritos no processo seletivo para a “Ação Bolsa Permanência UFMS”, sendo: 919 acadêmicos que participaram do Processo de Renovação, 1.712 que participaram do 1º Processo Seletivo e 675 acadêmicos que participaram do 2º Processo Seletivo. Do total de 3.306 alunos solicitantes, 1.932 foram contemplados com a Ação, significando um alcance de 58% no número de acadêmicos atendidos em relação à demanda. No ano de 2015, 1.330 alunos tiveram seus benefícios (Bolsa Permanência) renovados.

Assim, pensar nos programas e ações implementadas nos últimos anos no contexto das Universidades Federais Brasileiras que correspondem às demandas de acesso e permanência na Educação Superior, é também apontar as relações e a efetivação das políticas a partir de um programa ou ação específica e os resultados.

Nesse entendimento, cabe compreender o que é programa, projeto e ação. Segundo Januzzi (2014, p. 35), programa é um dos instrumentos de operacionalização da política e, especificamente, trata-se de um conjunto sistêmico de ações programadas e articuladas entre si, com objetivo de atender uma demanda pública específica, encampada na agenda de prioridades de políticas públicas do Estado ou governo.

A noção de projeto, assim como o termo plano, também possui um caráter de sistematização da ação futura e, nesse sentido, a definição de projeto traz consigo a ideia de lançar-se adiante, de algo a construir. Por um lado, a ideia de projeto pode estar vinculada à noção de detalhamento de uma determinada ação a ser desenvolvida a partir do plano elaborado. Nesse sentido, o projeto consistiria na sistematização de uma parte ou de uma atividade prevista no plano a ser implementado. (SILVA, 2015).

A relação entre Estado e políticas sociais deve ser considerada, pois toda política é implementada em uma determinada sociedade em um determinado período histórico visando atender um objetivo ou vários.

De acordo com Júnior e Sguissardi (2012), o Brasil passou por uma lenta e profunda mudança na cultura institucional da universidade pública, resultado das opções

político-econômicas deliberada e conscientemente assumidas pelos governos FHC, LULA e Dilma Rousseff.

A política de permanência está condicionada a outros fatores e condicionantes externos e internos que são inerentes ao contexto do estudante e que segundo Maciel, Silva e Veloso (2015, p. 265) “[...] cumpre assinalar o entendimento expresso em documentos nacionais de que a permanência do estudante na educação superior associa-se a investimentos na assistência estudantil”.

Nesse sentido, sabemos que cada universidade pública federal integra e recebe financiamentos de determinados programas do MEC que, na maioria dos casos, não levam em consideração os reais direitos e necessidades do seu público, ou seja, os seus estudantes. Sob essa ótica,

[...] todas as universidades e instituições de Ensino Superior, mesmo que inseridas em países com economias distintas e mesmo sendo portadoras de histórias e “identidades” bastante diferenciadas, foram afetadas, de forma mais ou menos intensa, nas últimas décadas, pelas novas demandas da economia global, pelos novos papéis atribuídos ao Estado, e pelas “recomendações” embutidas em relatórios, documentos e empréstimos financeiros de organismos multilaterais a serviços dos Estados centrais. (MANCEBO; BITTAR; CHAVES, 2012, p. 14).

Assim, vivenciam-se diferentes momentos na educação superior, determinadas pelo neoliberalismo e neodesenvolvimentismo: uma relação de mercado ou de um programa de política econômica e social que busca o crescimento econômico do capitalismo brasileiro com alguma transferência de renda, o que não deixa de ser hegemônica e deve ser analisada a partir das relações existentes entre o Estado e sua construção histórica com a sociedade civil.

Nesse entendimento, Cordeiro (2015) entende a permanência como uma política institucional, um compromisso que a instituição assume para evitar/diminuir a evasão de estudantes e que precisa ir além da mera preocupação com números e criar um espaço de relações na universidade, que leve em conta a diversidade e a diferença que constituem o perfil dos/as estudantes, de modo que desempenhe sua função social de promoção e exercício da cidadania.

Neste contexto, segundo o PDI (2015-2019) a UFMS embasa-se na Política Nacional de Assistência Estudantil, que tem como objetivo propiciar o acesso, a permanência e a conclusão de curso de seus estudantes visando à inclusão social, formação ampliada, produção de conhecimento e melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida.

O documento é elaborado para um período de cinco anos. Neste sentido, em consulta ao PDI da UFMS o mesmo é entendido como “[...] um instrumento de planejamento de uma instituição, espaço em que se definem os objetivos e as metas de desenvolvimento para longo prazo, bem como as ações necessárias à concretização do planejamento estratégico”. (PDI, 2015-2019, p. 9).

Para a execução dos objetivos estabelecidos, a Universidade atua em quatro áreas estratégicas que são desenvolvidas por meio de programas e projetos fundamentados em metas quantificáveis. São elas: permanência; desempenho acadêmico; cultura, lazer e esporte e assuntos da juventude.

As ações realizadas em cada área estratégica da assistência estudantil são baseadas nos seguintes princípios norteadores, em conformidade com o Plano Nacional de Assistência Estudantil:

a) afirmação da educação superior como uma política de Estado; b) gratuidade do ensino; c) igualdade de condições para o acesso, a permanência e a conclusão de curso nas IFES; d) formação ampliada na sustentação do pleno desenvolvimento integral dos estudantes; e) garantia da democratização e da qualidade dos serviços prestados à comunidade estudantil; f) liberdade de aprender, de ensinar, de pesquisar e de divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; g) orientação humanística e a preparação para o exercício pleno da cidadania; h) defesa em favor da justiça social e a eliminação de todas as formas de preconceitos; e i) pluralismo de ideias e o reconhecimento da liberdade como valor ético central. (PDI, 2015-2019, p. 56).

Desse modo, a política de assistência estudantil da UFMS, como processo educativo, dever articular-se ao ensino, à pesquisa e à extensão, auxiliando na formação de cidadãos qualificados e comprometidos com a sociedade e com a sua transformação. Permear essas três dimensões do fazer acadêmico significa viabilizar o caráter transformador da relação universidade e sociedade. Inserir-na na práxis acadêmica e

entendê-la como direito social é romper com a ideologia tutelar do assistencialismo, da doação, do favor e das concessões. (PDI, 2015-2019).

A UFMS busca redimensionar as ações desenvolvidas, implementando programas existentes e implantando novas ações a partir das áreas estratégicas e linhas temáticas definidas no PNAES, mas é um processo que não apenas se efetiva no acesso à educação superior gratuita. Há necessidade de criação de mecanismos que viabilizem a permanência e a conclusão de curso, reduzindo os efeitos das desigualdades apresentadas por um conjunto de estudantes provenientes de segmentos sociais menos favorecidos e que apresentam dificuldades concretas de prosseguirem sua vida acadêmica com sucesso.

Nesse contexto apontaremos a ação Bolsa Permanência na UFMS (sede) cidade universitária em Campo Grande/MS que tem como natureza e finalidade expressas na Resolução nº 7, de 6 de fevereiro de 2015.

No artigo 2º da resolução fica entendido que a ação Bolsa Permanência integra a Política de Assistência Estudantil da UFMS e destina-se aos acadêmicos em situação de vulnerabilidade socioeconômica, regularmente matriculados em curso de graduação, presencial, da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Sobre o financiamento no “Art. 3º Os recursos financeiros utilizados para a execução da Ação estão assegurados no Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes)”. (UFMS, 2015).

Sobre o objetivo da ação,

Art. 5º [...] tem por objetivo auxiliar financeiramente o acadêmico em situação de vulnerabilidade socioeconômica, de forma a garantir a sua permanência na Universidade e contribuir para sua formação integral, buscando reduzir os índices de retenção e evasão decorrentes de dificuldades de ordem socioeconômica. (UFMS, 2015, p. 04).

É uma ação vinculada à política de Assistência estudantil, sendo oportuno mostrar quantos estudantes são beneficiados por esta ação tanto no campus local quanto nos campus do interior e inferir análises decorrentes dessa política que foi regulamentada em 2009 pelo MEC, mas que já existia dentro do campus em outro formato configurada como “bolsa trabalho”.

O Decreto nº 7.416, de 30 de dezembro de 2010, regulamentou por meio do artigo 10 da Lei nº 12.155, de 23 de dezembro de 2009, que as instituições federais de educação superior ficam autorizadas a conceder bolsas a estudantes matriculados em cursos de graduação, para o desenvolvimento de atividades de ensino e extensão, que visem,

I – à promoção do acesso e permanência de estudantes em condições de vulnerabilidade social e econômica; e II – ao desenvolvimento de atividades de extensão universitária destinadas a ampliar a interação das instituições federais de educação superior com a sociedade. (BRASIL, 2009).

Pela lei entendem-se as modalidades bolsas permanência e bolsas de extensão,

I – **bolsas de permanência**, para a promoção do acesso e permanência de estudantes em condições de vulnerabilidade social e econômica; e II – **bolsas de extensão**, para o desenvolvimento de atividades de extensão universitária destinadas a ampliar e fortalecer a interação das instituições com a sociedade. (BRASIL, 2009, grifo nosso).

Sobre a forma de pagamento no artigo 2º fica instituído que as bolsas de permanência e de extensão serão pagas mensalmente e adotarão como referência os valores das bolsas correspondentes pagas pelas agências oficiais de fomento à pesquisa.

Quanto ao mais, com relação o tempo de permanência na ação, as bolsas de permanência e de extensão poderão ser renovadas, observados a disciplina própria da instituição e os termos do edital de seleção, considerando o desempenho do estudante, a avaliação dos programas ou projetos desenvolvidos, bem como a disponibilidade orçamentária.

Nesse sentido, fica expresso que a bolsa concedida pela IES para estudantes em cursos de graduação será por meio de duas modalidades: “I - bolsas de permanência, para a promoção do acesso e permanência de estudantes em condições de vulnerabilidade social e econômica” e “II - bolsas de extensão, para o desenvolvimento de atividades de extensão universitária destinadas a ampliar e fortalecer a interação das instituições com a sociedade”. (BRASIL, 2010).

Ambos os artigos se encontram na Lei nº 12.155, de 23 de dezembro de 2009 e regulamentados pelo Decreto nº 7.416, de 30 de dezembro de 2010.

No que diz respeito ao cancelamento da bolsa, o decreto estabelece os seguintes critérios:

Art. 4º **As bolsas de permanência e de extensão** serão canceladas nos seguintes casos:

I – conclusão do curso de graduação;

II – desempenho acadêmico insuficiente;

III – trancamento de matrícula;

IV – desistência da bolsa ou do curso;

V – abandono do curso; ou

VI – prática de atos não condizentes com o ambiente universitário, nos termos da disciplina própria da instituição, garantida a ampla defesa e o contraditório. (IBID, 2010, grifo nosso).

Com relação à fiscalização da bolsa:

Art. 5º A concessão das bolsas de permanência de que trata art. 1º, inciso I, será disciplinada pelo órgão colegiado competente da instituição, em harmonia com a política de assistência estudantil, considerada a especificidade das demandas acadêmicas geradas pela vulnerabilidade social e econômica dos estudantes.

Parágrafo único. A concessão das bolsas de permanência deverá ser periodicamente avaliada quanto à efetiva ampliação da permanência e ao sucesso acadêmico de estudantes em condição de vulnerabilidade social e econômica na instituição. (IBID, 2010).

Além disso, sobre os critérios de recebimento destacam-se no artigo 3º que o candidato às bolsas de permanência e de extensão obedecerá aos requisitos, sem prejuízo de outros específicos fixados pela instituição,

Art. 3º Aplicam-se ao candidato às **bolsas de permanência e de extensão** os seguintes requisitos, sem prejuízo de outros específicos fixados pela instituição:

I – estar regularmente matriculado em curso de graduação;

II – apresentar indicadores satisfatórios de desempenho acadêmico, definidos pela instituição;

III – ser aprovado em processo de seleção, que deve considerar critérios de **vulnerabilidade social e econômica**, no caso da **bolsa permanência**;

IV – não receber qualquer outra bolsa paga por programas oficiais; e
 V – apresentar tempo disponível para dedicar às atividades previstas no edital de seleção, quando a modalidade exigir. (IBID, 2010, grifo nosso).

Nota-se que ambas as modalidades mencionadas bolsa permanência e bolsa extensão tem objetivos distintos na IES, enquanto que uma utiliza como critério de seleção a vulnerabilidade social e econômica para “garantir” acesso e permanência, a outra modalidade de extensão abriga para IES outro sentido e significado, pois atribuem às atividades de extensão suma importância:

Parágrafo único. As atividades de extensão devem, preferencialmente, estar inseridas em programas e projetos estruturados, com base em linhas de trabalho acadêmico definidas e que integrem áreas temáticas estabelecidas pela instituição, garantindo a continuidade das atividades no tempo e no território, sempre com a participação de estudantes, articulando-se com as práticas acadêmicas de ensino e pesquisa. (IBID, 2010).

Com relação às atividades mencionadas a legislação define programa, projeto, evento e curso:

Art. 7º Consideram-se atividades de extensão, para os fins deste Decreto:

I – **programa**: conjunto articulado de projetos e ações de médio e longo prazos, cujas diretrizes e escopo de interação com a sociedade, no que se refere à abrangência territorial e populacional, se integre às linhas de ensino e pesquisa desenvolvidas pela instituição, nos termos de seus projetos político-pedagógico e de desenvolvimento institucional;

II – **projeto**: ação formalizada, com objetivo específico e prazo determinado, visando resultado de mútuo interesse, para a sociedade e para a comunidade acadêmica;

III – **evento**: ação de curta duração, sem caráter continuado, e baseado em projeto específico; e

IV – **curso**: ação que articula de maneira sistemática ensino e extensão seja para formação continuada, aperfeiçoamento, especialização ou disseminação de conhecimentos, com carga horária e processo de avaliação formal definidos. (BRASIL, 2010, grifo nosso).

Embora seja ofertada pela mesma instituição, são diferenças de concepção que definem e encaminham essas políticas a determinado direcionamento de exclusão de participação em projetos de pesquisa por estar numa condição de baixa condição econômica. Não foi encontrado no decreto nada sobre as atividades que os bolsistas da bolsa permanência devem assumir, apenas mostra os critérios de avaliação, supervisão e cancelamento do processo, seja por meio da conclusão do curso de graduação, desempenho acadêmico insuficiente, trancamento de matrícula, desistência, abandono do curso e prática de atos não condizentes com o ambiente universitário. Não consta uma normatização quanto a uma política de acompanhamento deste estudante na IES.

Deste modo, cabem à instituição elaborar mecanismos de seleção, definir critérios e elaborar editais de seleção dos bolsistas, estabelecendo para isso o número de vagas da ação por campus, de acordo com o orçamento recebido para instituição advindos do Pnaes.

As ações de Assistência Estudantil na UFMS campus Campo Grande/MS são administradas pela Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis, por meio da Coordenadoria de Assuntos Estudantis. Essa coordenadoria é composta por quatro divisões: Divisão de Apoio e Assistência Acadêmica (DIAA), Divisão de Orientação e Informação (DIOI), Divisão de Acessibilidade e Políticas Afirmativas (DIAF) e Divisão de Monitoramento da Política de Assistência Estudantil (DIPE). As competências e atribuições de cada um desses setores são disciplinadas pela Resolução COUN, Nº 36, de 16 de abril de 2013 (UFMS, 2013).

A seleção objetiva inserir os estudantes regularmente matriculados nos cursos de graduação presencial da UFMS nas ações da assistência estudantil com vistas à promoção de sua permanência. As modalidades de auxílios, bolsas e subsídios a serem concedidas podem ser descritas a seguir:

Bolsa Permanência: consiste no repasse financeiro no valor de R\$400,00 ao acadêmico em situação de vulnerabilidade socioeconômica, de forma a contribuir com as suas despesas básicas durante o período de graduação na Universidade. O acadêmico beneficiado deverá cumprir carga horária de 12 horas semanais em atividades de ensino, pesquisa ou extensão (UFMS, 2015).

Subsídio para utilização do Restaurante Universitário (somente para a Cidade Universitária- Campo Grande): consiste no subsídio aproximado de 60% do valor da

refeição (almoço e café da manhã) no Restaurante Universitário a estudantes em vulnerabilidade socioeconômica (IBID, 2015).

Auxílio Alimentação: consiste em um auxílio financeiro no valor de R\$ 223,74 a estudantes em vulnerabilidade socioeconômica dos Câmpus da UFMS onde não existam Restaurante Universitário, visando contribuir com as despesas com alimentação. (IBID, 2015).

Suporte Instrumental/Kit: consiste no empréstimo por semestre letivo, com possibilidade de renovação por tempo necessário, de kit de materiais indispensáveis para a realização de disciplinas dos seguintes cursos de graduação da Cidade Universitária (Campo Grande): Artes Visuais, Arquitetura e Urbanismo, Enfermagem, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Medicina, Música e Odontologia. (IBID, 2015).

Nos campus, as atividades de orientação, execução e acompanhamento das ações de Assistência Estudantil são de responsabilidade da Comissão Permanente de Apoio e Assistência Acadêmica (CPAC) e são regulamentadas pela Resolução COUN nº 10, de 24 de abril de 2009 (UFMS, 2009).

Segundo estudos de Borsato (2015), a Assistência Estudantil, no período anterior ao PNAES, ficou marcada pelas ações pontuais, as quais muitas delas, para sua realização, dependiam das parcerias estabelecidas com as fundações de apoio ou empresas, como é o caso da Bolsa-Alimentação e do Auxílio-Moradia. Em virtude dos escassos recursos e, em consequência disso, a oferta de poucas vagas, as ações eram focalizadas em atender o público com menor renda familiar e era nisso que se concentrava o trabalho dos poucos Assistentes Sociais: fazer a seleção dos acadêmicos.

Com a chegada dos recursos do PNAES, novas ações foram organizadas nos campus da UFMS, dentre estas a ação denominada - Bolsa Permanência. No regulamento da ação dessa bolsa, Resolução nº 64, de 27 de novembro de 2012, é esclarecida a sua natureza e finalidade⁶³.

A ação Bolsa Permanência foi criada em substituição a Bolsa de Trabalho Interno, por meio da Resolução nº 31, de 8 de julho de 2008. Sua finalidade é contribuir financeiramente com o acadêmico de forma que este possa custear suas despesas

⁶³ Disponível em: <http://preae.sites.ufms.br/coordenadorias/assistencia/apoio-e-assistencia-academica/bolsa-permanencia/> (resolução COUN nº 64, de 27 de novembro de 2012).

peçoais de alimentação e moradia. Os valores estabelecidos eram de 59% do salário mínimo para os acadêmicos da Cidade Universitária e 72,6% do salário mínimo para os demais campi. Essa diferença era justificada pela existência de transporte coletivo 100% gratuito em Campo Grande (BORSATO, 2015).

Com a Bolsa Permanência, os acadêmicos precisariam cumprir doze horas semanais em projetos de ensino, pesquisa e extensão, escolhidos pelos acadêmicos de acordo com o seu perfil e interesse.

Em 2010, o Programa Bolsa Permanência sofreu alterações por meio da Resolução do COUN nº 7, de 23 de fevereiro de 2010. As alterações preveem que os acadêmicos de outras instituições, em mobilidade estudantil na UFMS, estariam incluídos no Programa de Bolsa da instituição de origem; também incluiu o PNAES como fonte dos recursos financeiros para custear a ação; e, por último, houve alterações no processo seletivo, entre elas, a inclusão do requisito de o acadêmico não ter vínculo empregatício para participar das ações (BORSATO, 2015, p. 141).

Em 2012, ocorreram mais duas alterações na resolução da Bolsa Permanência. A primeira, Resolução do COUN, nº 9, de 2 março de 2012, alterou o valor das bolsas, as quais passaram a ter como referência os valores das bolsas correspondentes pagas pelas agências oficiais de fomento à pesquisa no País CAPES e CNPq, qual seja, o valor de R\$ 400,00 reais.

A seleção dos estudantes é realizada por meio de um processo seletivo publicado na página oficial do site da Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis – PREAE. As ações de assistência estudantil, como modalidade, número de total, valor e campus atendidos constam nos editais e obedecem as seguintes etapas,

I – análise do formulário socioeconômico e da documentação; e II – entrevista ou visita domiciliar, caso haja necessidade. Art. 12. A seleção será realizada pelos profissionais de Serviço Social vinculados à Divisão de Assistência Acadêmica/DIAA/CAE/Preae e, nos Câmpus, pelos profissionais de Serviço Social vinculados à Comissão Permanente de Apoio e Assistência Acadêmica (CPAC). Art. 13. Os acadêmicos serão classificados em ordem decrescente, conforme critérios de classificação, e serão contemplados em número

igual ao do número de Bolsas publicadas em Edital. (UFMS, 2015, p. 05-6).

Nos quadros 16, 17 e 18 são apresentados a distribuição da bolsa permanência nos campus da UFMS e o auxílio alimentação.

Quadro 16 – Número de acadêmicos atendidos na bolsa permanência e auxílio alimentação nos campus/UFMS em 2013

Ações de Assistência Estudantil da UFMS			
CAMPUS	Número de acadêmicos atendidos em 2013		Nº de acadêmicos cadastrados
	Bolsa Permanência/UFMS	Auxílio Alimentação	Restaurante Universitário
Cidade Universitária	395	-	3.470
Câmpus de Aquidauana – CPAQ	200	386	0
Câmpus de Bonito – CPBO	08	13	0
Câmpus de Chapadão do Sul – CPCS	40	78	0
Câmpus do Pantanal – CPAN	194	355	0
Câmpus de Coxim – CPCX	80	199	0
Câmpus de Naviraí – CPNV	50	108	0
Câmpus de Nova Andradina – CPNA	58	115	0
Câmpus de Paranaíba – CPAR	55	131	0
Câmpus de Ponta Porã – CPPP	40	51	0
Câmpus de Três Lagoas – CPTL	180	255	0
TOTAL	1.300	1.691	3.470

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do Edital nº 09/2013-PREAE processo seletivo das ações de assistência estudantil da UFMS: bolsa permanência, auxílio alimentação, restaurante universitário e suporte instrumental/kit 2013 e Anuário de informações e estatísticas UFMS 2012/2014.

O número de acadêmicos atendidos se refere ao estudante bolsista. No relatório de Gestão ano base 2013, consta o número de bolsas concedidas que é a soma das vezes que o estudante recebeu, podendo receber ao ano 11 bolsas.

O número de Auxílio Alimentação consta no Anuário da IES 2012/2014 que foi calculado considerando a proporção entre o número de solicitações (novas e de renovação) no ano de 2012 e o número de bolsas disponíveis em 2013. Não houve renovação do auxílio alimentação concedido no ano de 2012 e foram prorrogadas até maio de 2013, em função da greve do ano de 2012.

Desde novembro de 2011, os acadêmicos da Cidade Universitária passaram a acessar o auxílio alimentação através do Restaurante Universitário. Em julho de 2013, foi eliminado o processo de seleção para a utilização do RU na Cidade universitária,

sendo que, todo aluno de graduação passou a ter sua alimentação subsidiada parcialmente pela instituição. O valor atual pago pelo estudante no almoço é R\$ 2,50.

Para utilizar o Restaurante Universitário com subsídio é necessário ser acadêmico da UFMS, regularmente matriculado em curso de graduação presencial e realizar o cadastramento no Sistema de Gestão de Restaurante Universitário (Reggio). O acadêmico deve comparecer à DIAA/Preae na Cidade Universitária com o número do CPF para realizar o cadastramento no sistema.

Na UFMS existe apenas um Restaurante Universitário em funcionamento, localizado na sede, em Campo Grande. O restaurante foi reativado em 2011 e tem todos os seus serviços terceirizados. Os alunos recebem subsídios para realizarem suas refeições (café da manhã e almoço), os quais são financiados pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

O Auxílio alimentação é um auxílio financeiro no valor de 33% do salário mínimo vigente destinado a acadêmicos matriculados em um dos cursos de graduação presencial nos Câmpus da UFMS onde não exista Restaurante Universitário. A resolução nº 6, de 6 de fevereiro de 2015 que regulamenta a Ação Auxílio-Alimentação estabelece critérios para o seu pagamento.

De acordo com o art. 2º A Ação Auxílio-Alimentação consiste em um auxílio financeiro destinado aos acadêmicos em situação de vulnerabilidade socioeconômica, matriculados em curso de graduação, presencial, nos Câmpus da UFMS onde não existe Restaurante Universitário. Parágrafo único. O auxílio financeiro será repassado mediante pagamento em conta corrente do acadêmico beneficiado. Art. 3º Os recursos financeiros utilizados para a execução da Ação estão assegurados no Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. (UFMS, 2015).

Em 2013 foram recebidos e analisados, 4.112 formulários de solicitações de benefícios de assistência Estudantil (Bolsa Permanência, Auxílio Alimentação e/ou Restaurante Universitário e Kit Instrumental). Foi realizado apenas um processo seletivo em 2013, pois, em função da greve de 2012, houve continuidade das ações até o mês de maio de 2013.

Observamos que houve um número expressivo de solicitações submetidas, porém, segundo o relatório de Gestão (2013) houve redução da quantidade de

formulários entregues para análise. Em julho de 2013, após manifestação discente argumentando exigência excessiva de documentação para a utilização do RU, houve liberação da Ação para todo aluno de graduação, que passou a ter sua alimentação (café da manhã e almoço) subsidiada pela Instituição, não sendo mais critério para participação dessa ação (RU) a avaliação socioeconômica.

Quadro 17 - Número de acadêmicos atendidos na bolsa permanência e auxílio alimentação nos campus/UFMS em 2014

Ações de Assistência Estudantil da UFMS			
CAMPUS	Número de acadêmicos atendidos em 2014 pelo edital de renovação		Nº de acadêmicos cadastrados
	Bolsa Permanência/UFMS	Auxílio Alimentação	Restaurante Universitário
Cidade Universitária	494	-	5.285
Câmpus de Aquidauana – CPAQ	*	95	0
Câmpus de Bonito – CPBO	8	6	0
Câmpus de Chapadão do Sul – CPCS	37	30	0
Câmpus do Pantanal – CPAN	145	156	0
Câmpus de Coxim – CPCX	75	31	0
Câmpus de Naviraí – CPNV	18	27	0
Câmpus de Nova Andradina – CPNA	55	37	0
Câmpus de Paranaíba – CPAR	45	25	0
Câmpus de Ponta Porã – CPPP	32	30	0
Câmpus de Três Lagoas – CPTL	141	165	0
TOTAL	1.050	602	5.285

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do edital PREAE nº 24, de 25 de março de 2014.

* Segundo o edital PREAE nº 24/2014 que tornou público o Resultado Final da renovação da participação nas Ações de Assistência Estudantil para o ano de 2014, exceto para o Câmpus de Aquidauana.

Nesse mesmo ano, foram recebidos e analisados, 4.283 formulários de solicitações de benefícios de assistência Estudantil (Bolsa Permanência, Auxílio Alimentação e Kit Instrumental), 433 Incentivo a Participação em Eventos – IPEV e 43 Auxílios Emergenciais.

O quadro 17 registra que apenas 1.050 estudantes foram contemplados para bolsa permanência e 602 estudantes para o auxílio alimentação e 18 kits instrumentais, o que significa que 2.613 estudantes não foram atendidos, ou seja, a uma diferença importante entre a oferta e demanda pelo benefício, ao mesmo tempo em que há um grande número de estudantes que se inscrevem, os números de bolsas não são

suficientes, isso indica que uma grande parcela dos estudantes continua em busca de recursos financeiros.

No ano de 2014, iniciou-se o processo de renovação das bolsas da ação Bolsa Permanência, do Auxílio-alimentação e Suporte Instrumental/Kit. Para realizar a inscrição o acadêmico necessitava entregar a solicitação de renovação e a declaração de matrícula. A seleção ocorreu por meio de análise dos documentos apresentados, histórico escolar e entrevistas.

Além do edital de renovação das ações, foi ofertado com as vagas remanescentes, um processo seletivo para alunos novos no 1º semestre em maio de 2014 pelo edital Preae nº 15/2014 processo seletivo para participação nas ações de assistência estudantil da UFMS: bolsa permanência/UFMS, auxílio alimentação e suporte instrumental/Kit 2014 e outro no segundo semestre pelo edital Preae nº 52, de 21 de julho de 2014, para o segundo semestre de 2014. Foi ofertada segundo o edital a quantidade total de 311 bolsas para todo o campus da UFMS.

Outro fator a ser considerado é que, com o processo de renovação, a quantidade de vagas ofertadas para estudantes novos é pequena, o que desestimula os estudantes a participarem do processo seletivo, o que explicaria o baixo número de novas bolsas ofertadas em 2014 ofertadas por meio de edital.

O número de auxílio alimentação foi calculado considerando a proporção entre o número de acadêmicos regularmente matriculados em 2014/1 até a data de publicação do edital e o número de bolsas disponíveis em 2014/1. A quantidade total de Auxílio Alimentação foi de 159 em todos os Câmpus da UFMS, exceto a Cidade Universitária (Campo Grande). O suporte instrumental/kit foi oferecido aos cursos de Artes Visuais (6); Arquitetura e Urbanismo (1); Enfermagem (1); Engenharia Civil (17); Engenharia Elétrica (14); Medicina (1); Música (5) e Odontologia (1). Apenas a Cidade Universitária, exclusivamente os cursos de Artes Visuais, Arquitetura e Urbanismo, Enfermagem, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Medicina, Música e Odontologia.

No Câmpus de Três Lagoas – CPTL foi inaugurado o Restaurante Universitário no segundo semestre de 2014, praticando a política assistencial de subsídios integral e parcial. Na Cidade Universitária foram cadastrados 5.285 alunos que passaram a ter direito de usufruir de café da manhã e almoço diariamente, o que aumentou em 1.815 acadêmicos cadastrados a mais em comparação ao ano anterior.

A média de utilização diária ficou em aproximadamente 1400 estudantes. Foram servidos durante o ano de 2014 na Cidade Universitária, 3.798 cafés da manhã e 245.544 almoços, ou seja, um aumento de 38% em relação ao ano de 2013. O campus que ainda não possuem Restaurantes Universitários é atendido com o auxílio-alimentação em dinheiro. (UFMS, 2014).

Quadro 18 - Número de acadêmicos atendidos na bolsa permanência e auxílio alimentação nos campus/UFMS por renovação pelo edital de renovação em 2015

Ações de Assistência Estudantil da UFMS		
CAMPUS	Número de acadêmicos atendidos em 2015 pelo edital de renovação	
	Bolsa Permanência/UFMS	Auxílio Alimentação
Cidade Universitária	362	-
Câmpus de Aquidauana – CPAQ	147	182
Câmpus de Bonito – CPBO	09	12
Câmpus de Chapadão do Sul – CPCS	40	62
Câmpus do Pantanal – CPAN	180	252
Câmpus de Coxim – CPCX	131	105
Câmpus de Naviraí – CPNV	28	48
Câmpus de Nova Andradina – CPNA	69	70
Câmpus de Paranaíba – CPAR	54	66
Câmpus de Ponta Porã – CPPP	40	31
Câmpus de Três Lagoas – CPTL	210	16
TOTAL	1.270	828

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do Edital Preae nº 8, de 27 de fevereiro de 2015. Resultado final da renovação da participação nas ações bolsa permanência e auxílio-alimentação para o ano de 2015.

O quadro 18 registra o número de estudantes que tiveram sua bolsa renovada para o ano de 2015, ou seja, são os estudantes que já possuíam o benefício em 2014 e para renovação do benefício ocorre por meio da apresentação do Termo de Renovação na Divisão de Orientação e Informação (DIOI), à medida que forem contactados por essa Divisão, conforme o art. 11 da Resolução nº 2 (Coun), de 3 de abril de 2013.

Cabe explicarmos que não houve abertura para novo processo o que impossibilitou saber a quantidade de formulários com as solicitações de benefícios de assistência Estudantil como ocorreu no ano de 2014.

Segundo o edital Preae nº 8, de 27 de fevereiro de 2015, que torna público o Resultado final da renovação da participação nas Ações Bolsa Permanência e o Auxílio-Alimentação para o ano de 2015, fixa no edital que a renovação terá duração do prazo

mínimo para integralização curricular conforme projeto pedagógico do curso do acadêmico, acrescida de até dois semestres letivos. Os acadêmicos que tiverem a solicitação de renovação deferida serão acompanhados pela equipe técnica de assistência estudantil e sua permanência nas ações estará condicionada ao cumprimento dos regulamentos das respectivas ações em vigência.

Os discentes que têm rendimento acadêmico com necessidade de acompanhamento são convocados para entrevista por meio de edital específico para este fim, após a divulgação do resultado final do processo de renovação da participação nas ações de assistência estudantil da UFMS.

Os meses de pagamento e valores dos benefícios para as Ações Bolsa Permanência e Auxílio-Alimentação, em cada exercício, são disciplinados por meio de instrução de serviço emitida pela Preae.

Dos requisitos para participação no processo de renovação:

- 3.1.1. Ter participado da (s) Ação (ões) de Assistência Estudantil da UFMS em 2014;
- 3.1.2. Estar regularmente matriculado em um curso presencial de graduação da UFMS;
- 3.1.3. Não ter solicitado trancamento de matrícula ou jubilado;
- 3.1.4. Não ter concluído o curso superior. (UFMS, 2014).

Cabe pontuar que alguns fatores contribuíram para os resultados apresentados, a greve ocorrida nas IFES no ano de 2015 impediu a ocorrência de novos processos seletivos, o que reduziu o número de alunos beneficiários, automaticamente, diminuiu o número de alunos a serem acompanhados, podendo ser realizado de forma satisfatória mesmo com uma equipe de trabalho reduzida. Outro fator é que, com a greve, somente os alunos da Ação Bolsa Permanência e Auxílio Alimentação puderam ser acompanhados, pois essas ações não foram descontinuadas, o que não ocorreu com as demais Ações.

Para o próximo ano o acompanhamento deve se estender para outras ações, a exemplo do IPEV, Suporte Instrumental Kit, Reserva de Vagas, entre outras. Sendo assim, é possível que no ano de 2016 a porcentagem do alcance diminua, pois com a ampliação do acompanhamento para outras ações e o aumento do número de bolsistas

em razão de novos processos seletivos, o número de alunos que demandará acompanhamento aumentará significativamente.

As aberturas de novos processos seletivos ocorreram entre os anos de 2013 e 2014 com editais referentes os novos bolsista e edital para renovação da ação. No ano de 2015 não houve novo edital de seleção de novos bolsistas apenas os editais de renovação de participação dos estudantes na ação.

Em 2013 o edital nº 09/2013 da Preae divulga o processo seletivo das ações de assistência estudantil da UFMS: bolsa permanência, auxílio alimentação, restaurante universitário e suporte instrumental/kit 2013. Ainda neste ano havia uma seleção para ter o subsídio para utilização do Restaurante Universitário (somente para a Cidade Universitária- Campo Grande). Consiste no subsídio aproximado de 60% do valor da refeição (almoço e café da manhã) no Restaurante Universitário aos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica. Devido à insatisfação dos universitários, hoje o estudante não precisa mais concorrer para o subsídio, mas deve se cadastrar primeiro.

Em 2014 por meio do edital Preae nº 15/2014 abriu-se novo processo seletivo para participação nas ações de assistência estudantil da UFMS: bolsa permanência/UFMS, auxílio alimentação e suporte instrumental/kit 2014. Tornou-se pública a abertura de inscrições, fixa prazos e procedimentos para a solicitação de participação nas Ações de Assistência Estudantil da UFMS para o ano de 2014. O edital Preae nº 40, de 26 de maio de 2014, publicou o resultado final do processo de seleção para participação nas Ações de Assistência Estudantil da UFMS para o ano de 2014. Aconteceu uma outra seleção para o segundo semestre do corrente ano o edital Preae nº 70, de 22 de setembro de 2014, divulgou o resultado preliminar do processo de seleção para participação nas Ações de Assistência Estudantil da UFMS com início no segundo semestre de 2014. O edital Preae nº 24/2014 tornou público o resultado final da renovação da participação nas Ações de assistência estudantil para o ano de 2014.

Em 2015, são publicados dois editais um referente à renovação de benefícios. O edital Preae nº 04, de 2 de fevereiro de 2015, refere-se o início das inscrições, fixa prazos e procedimentos para renovação da participação nas ações de Assistência Estudantil da UFMS. E o edital Preae nº 19/2015 referente à convocação para acompanhamento dos discentes que participam das ações Auxílio-Alimentação e Bolsa Permanência.

As principais ações de assistência estudantil na UFMS que passam pelo processo de renovação e seleção abrange a bolsa permanência, o instrumental/kit e o auxílio alimentação. Embora o restaurante universitário – RU seja privatizado, é considerado pela instituição como uma ação de ampliação de atendimento que agrega objetivos e somente tem se o acesso mediante o cadastro. O auxílio alimentação foi implantado em 2008 com o objetivo de subsidiar a alimentação do acadêmico em necessidade socioeconômica com subsídios parciais e integrais. O Campus que ainda não possui Restaurante Universitário é atendido com o auxílio-alimentação em espécie. Nota-se que a bolsa permanência, o auxílio alimentação e o suporte instrumental/kit são destinados aos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica.

No quadro a seguir, é identificado por ano, curso de graduação e unidade acadêmica os estudantes atendidos pela ação bolsa permanência na UFMS (sede) no período entre 2013 e 2015.

Quadro 19 – Número de estudantes por curso e unidade acadêmica atendidos na ação Bolsa permanência UFMS campus Campo Grande nos anos 2013-2015

CAMPUS CAMPO GRANDE – GRADUAÇÃO PRESENCIAL					
	SEDE	CCHS – Centro de Ciências Humanas e Sociais	ANO		
			2013	2014	2015
	1	Pedagogia-Licenciatura	26	18	07
	2	Ciências Sociais-Bacharelado	15	14	16
	3	Comunicação Social-Habilitação em jornalismo	12	15	16
	4	Psicologia-Bacharelado	10	16	17
	5	Letras-Licenciatura-Habilitação em português/inglês	07	04	02
	6	Letras-Licenciatura-Habilitação em português/espanhol	03	05	05
	7	História-Licenciatura	05	06	04
	8	Educação Física-Licenciatura	05	08	05
	9	Artes Visuais-Bacharelado-Hab. Em artes plásticas.	07	19	09
	10	Artes Visuais-Licenciatura-hab. Em artes plásticas	22	28	12
	11	Ciências Econômicas-Bacharelado	05	09	04
	12	Filosofia-Licenciatura	06	04	03
	13	Música - Licenciatura	03	01	-
		UFMS	126	147	100
CCBS – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde					
	1	Nutrição-Bacharelado	18	18	18
	2	Fisioterapia-Bacharelado	27	25	19
	3	Enfermagem-Bacharelado	17	33	29
	4	Ciências Biológicas-Bacharelado	14	18	05
	5	Ciências Biológicas- Licenciatura	07	07	01
	6	Farmácia-Bacharelado	14	11	05
		UFMS	97	112	77
ESAN – Escola de Administração e Negócios					
	1	Administração-Bacharelado	07	05	01
FACOM – Faculdade de Computação					
	1	Análise de Sistemas-Bacharelado	01	04	02
	2	Análise e Desenvolvimento de Sistemas-(tecnológico)	01	03	02
	3	Ciência da Computação-Bacharelado	12	11	11
	4	Engenharia de Computação-Bacharelado	07	09	12
	5	Redes de Computadores-(tecnológico)	03	-	-
		UFMS	24	27	27
FADIR – Faculdade de Direito					
	1	Direito-Bacharelado	05	13	10
FAMED – Faculdade de Medicina					
	1	Medicina-Bacharelado	03	-	-
FAMEZ – Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia					
	1	Zootecnia-Bacharelado	23	31	17
	2	Medicina Veterinária-Bacharelado	10	15	17
FAODO – Faculdade de Odontologia					
	1	Odontologia-Bacharelado	07	12	08

Continua...

FAENG – Faculdade de Engenharias, Arquitetura e Urbanismo e Geografia		2013	2014	2015
1	Geografia-Bacharelado	02	02	04
2	Arquitetura e Urbanismo - Bacharelado	10	09	09
3	Engenharia Ambiental-Bacharelado	04	10	10
4	Engenharia Civil-Bacharelado	06	12	08
5	Engenharia de Produção-Bacharelado	09	11	10
6	Engenharia Elétrica-Bacharelado	12	17	16
UFMS		43	61	57
INFI – Instituto de Física				
1	Física-Licenciatura	12	15	15
INMA – Instituto de Matemática				
1	Matemática-Licenciatura	28	25	18
INQUI – Instituto de Química				
1	Química-Bacharelado em química tecnológica	06	13	09
2	Química-Licenciatura	04	18	06
UFMS		50	71	48
TOTAL		395	494	362

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados disponibilizados pela PREAE/UFMS/DIAA.

O Quadro 19 registra o número de estudantes por curso e unidade acadêmica atendidos na ação Bolsa permanência UFMS campus Campo Grande (cidade universitária), o número de acadêmicos atendidos em 2013 com a bolsa permanência foram de 395 (trezentos e noventa e cinco) estudantes. Em 2014 foram 494 (quatrocentos e noventa quatro) e em 2015, 362 (trezentos e sessenta e dois) estudantes, ou seja, todos os bolsistas no ano de 2015 tiveram suas bolsas renovadas, pois neste ano não houve processo seletivo para seleção de novos bolsistas, apenas edital de renovação.

Com relação aos cursos, observa-se que, a bolsa permanência abrangeu entre 2013 e 2015, 40 cursos de graduação presencial. O total de cursos na universidade de graduação presencial e EAD representam 68 cursos. Há um mesmo curso que oferta matrícula para diferentes períodos como exemplo noturno, integral e EAD. O mesmo curso também pode ser na modalidade bacharelado, licenciatura e tecnológico.

A unidade de maior alcance de bolsas concedidas está nas Ciências Humanas e Sociais – CCHS que totalizou 126 bolsas concedidas aos estudantes em 2013, em 2014 com 147, e em 2015 como houve apenas edital de renovação totalizou-se 100 bolsas concedidas, à média calculada ficou em 30%.

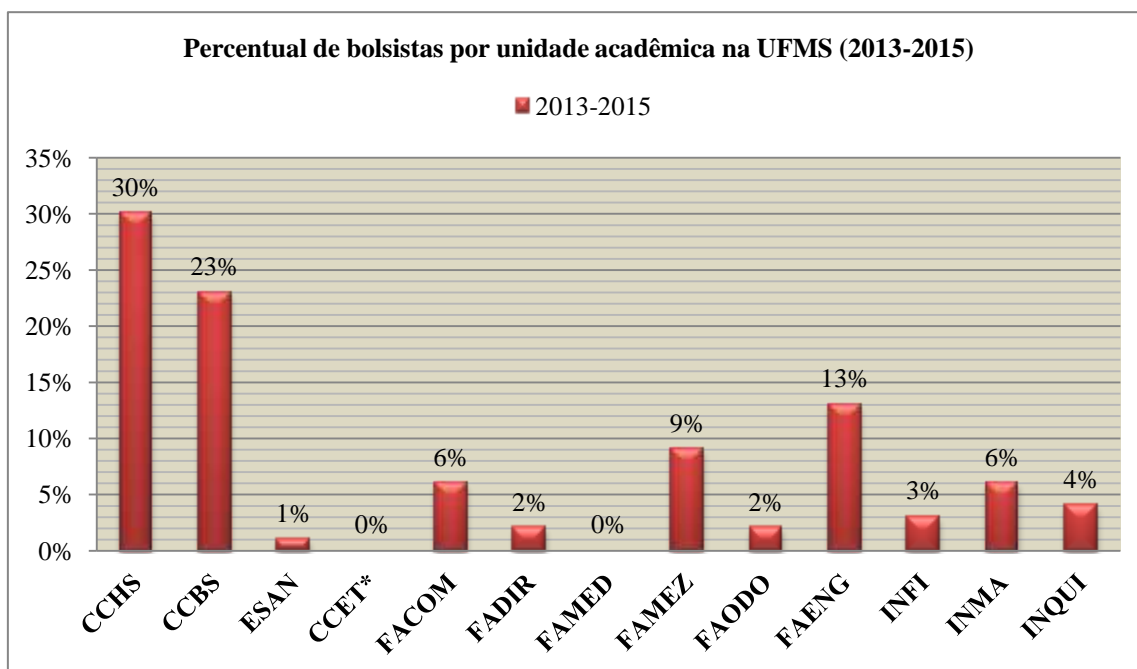
Há cursos em que o número de estudantes beneficiados é superior, pois isso representa maior demanda é o caso dos cursos de Pedagogia- Licenciatura, Ciências Sociais-Bacharelado, Comunicação Social- Habilitação em jornalismo, Psicologia-Bacharelado e Artes Visuais- Licenciatura – Habilitação em artes plásticas. Destes cinco cursos apenas dois é de licenciatura, dois são bacharelado e outro habilitação em jornalismo. A jornada destes cursos identificados é Integral (matutino e vespertino).

A segunda unidade de maior bolsista é o Centro de Ciências Biológicas e da Saúde – CCBS que registrou 97 acadêmicos em 2013, 112 acadêmicos em 2014 e 77 acadêmicos em 2015, a média estimada é de 23%.

A terceira unidade que representa um quantitativo de estudantes bolsistas é a FAENG em 2013, 43 acadêmicos, 2014 com 61 e em 2015, 57 bolsas renovadas, a média desta faculdade ficou em 13%. Os institutos (INQUI, INFI E INMA) registraram respectivamente 50 bolsistas em 2013, para 71 em 2014 e em 2015, 48 estudantes, a média somada é de 13%.

O curso de medicina em 2013 contava com três bolsistas em 2014 e em 2015 não apareceu mais bolsista, e como não tivemos acesso aos desligamentos do período de 2013 não constatou o motivo. A tabela a seguir registra uma síntese da bolsa permanência com relação à unidade acadêmica e o percentual, fazendo uma média no triênio analisado.

Gráfico 20 – Percentual de bolsistas por unidade acadêmica na UFMS (2013-2015)



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados disponibilizados pela PREAE.

* Centro extinto em 2013.

Segundo os dados do Gráfico 20, Centros (CCHS e CCBS) totalizam 53% dos bolsistas, ou seja, mais da metade dos estudantes estão concentrados nos cursos das áreas humanas e biológicas. As faculdades (FACOM, FADIR, FAENG, FAODO, FAMEZ e FAMED) agrupam 32% do total, e os institutos (INFI, INMA e INQUI) são em minoria apenas 13% dos bolsistas. A ESAN aparece com 1%, haja vista que integra um curso de graduação presencial o curso de Administração – Bacharelado.

Vale ressaltar que, no ano de 2015, ocorreu um edital de seleção para o auxílio emergencial na UFMS, que é um repasse financeiro correspondente ao valor vigente da Bolsa Permanência da UFMS. O mesmo é uma ação que foi aprovada no ano de 2014 e destina-se, prioritariamente, aos acadêmicos do primeiro semestre dos cursos de graduação presencial, moradores de cidade diferente da localização do Campus correspondente ao seu curso, com incapacidade de suprir as necessidades básicas, prioritariamente nos aspectos de moradia e alimentação.

A bolsa permanência apresenta como requisito para o recebimento, possuir renda per capita de até um salário mínimo vigente; não receber benefício/bolsa da UFMS ou outra Bolsa ou bolsa paga por programas oficiais com a mesma finalidade; e ter sido

aprovado na análise feita pela Equipe Técnica. Em consulta ao edital de seleção Preae nº 45, 22 de outubro de 2015 só na cidade universitária foram 135 inscritos para 84 vagas para auxílio emergencial.

Em consulta ao Relatório de Gestão (2015) da universidade, foi atendido 449 estudantes por meio da ação Auxílio Emergencial, o que corresponde a aproximadamente 200% a mais que a meta estabelecida, o quantitativo previsto era de 43 e o realizado foi de 449, soma que registrou todo o campus da UFMS.

No mesmo relatório justifica-se que esse evento ocorreu devido à ausência dos processos seletivos no ano de 2015, em função da greve, o que causou uma migração dos acadêmicos em vulnerabilidade para a ação Auxílio Emergencial.

Percebe-se que devem ser realizadas novas ações referentes à assistência estudantil, à permanência desses estudantes na universidade e à efetiva conclusão do curso, as justificativas para este fato são marcados pela exclusão, transferência seja voluntária ou compulsória e a não a renovação, isto é, o que de fato tem desmotivado estes jovens a não permanecer na universidade.

A Ação Bolsa Permanência UFMS não é cumulativa com outras Bolsas oferecidas pela UFMS ou pagas por programas oficiais com a mesma finalidade, conforme Resolução (Coun) nº 64, de 27 de novembro de 2012. Torna-se cumulativa com o Suporte Instrumental/Kit na Cidade Universitária e, nos Campus, a Ação Bolsa Permanência UFMS é cumulativa com o Auxílio-Alimentação.

Dos requisitos para participação, o estudante deverá atender os seguintes: estar regularmente matriculado em curso de graduação presencial; possuir renda per capita inferior a um salário mínimo e meio nacional vigente e estar cursando a primeira graduação.

Por ter sido selecionado como bolsista, o mesmo preenche o termo de compromisso estando de acordo com as normas fixadas no Regulamento da Ação Bolsa Permanência, aprovada pela Resolução COUN nº 7, de 6 de fevereiro de 2015.

Os seguintes compromissos a serem assumidos pelo bolsista são,

1. Manter-me regularmente matriculado na Instituição, garantindo aprovação em, no mínimo, 70% das disciplinas matriculadas, durante a vigência do benefício;

2. Cumprir carga horária de 12 horas semanais, em atividades pré-definidas com meu (minha) Tutor (a) e por ele (a) supervisionado, sem que as atividades da Bolsa Permanência gerem qualquer tipo de vínculo empregatício com a UFMS;
3. Entregar rigorosamente no prazo estipulado o Relatório Mensal de Atividades da Bolsa Permanência, no mês subsequente às atividades, ciente de que o atraso implicará o não pagamento do valor da bolsa e de que, a não entrega de Relatórios por três meses consecutivos implicará no cancelamento da participação na Ação Bolsa Permanência;
4. Não acumular, simultaneamente, qualquer tipo de bolsa remunerada, mantida pela UFMS ou qualquer outro órgão de fomento;
5. Manter atualizadas as minhas informações de conta-corrente, informando qualquer alteração à DIAA/CAE/Preae ou a CPAC de meu Campus;
6. Informar à DIAA/CAE/Preae ou CPAC de meu Campus a necessidade de qualquer afastamento das aulas ou das atividades da Bolsa Permanência;
7. Participar das reuniões de bolsistas promovidas pela DIAA/CAE/Preae ou pela CPAC de meu Campus;
8. Informar à DIAA/CAE/Preae ou CPAC se houver troca de Tutor (a) e/ou de atividade, elaborando um novo Termo de Compromisso.
9. Informar à DIAA/CAE/Preae ou CPAC se houver alteração que supere a renda per capita de até um salário mínimo e meio vigente. (UFMS, 2015).

Os compromissos assumidos por parte do bolsista são muitos. Merece destacar a vinculação da contrapartida trabalhista de 12 horas semanais, a aprovação em 70% das disciplinas matriculadas, e não podendo o estudante acumular bolsa com outras pagas por órgãos de fomento interno e externo. Assim, mesmo se o valor pago ao estudante não for suficiente o mesmo não poderá concorrer a outro processo seletivo, salvo para troca de modalidade por outra bolsa, como PIBIC, PIBIC-AF, PIBID, PET, PIBITI e bolsas de extensão.

Sobre o desligamento do bolsista na ação segundo a Resolução nº 7 de 2015 nos seguintes casos: I – por solicitação própria; II – conclusão do curso de graduação; III – abandono do curso; IV – abandono das atividades da Ação; V – não apresentação do relatório mensal por três meses consecutivos; VI – trancamento de matrícula; VII – desistência da Bolsa; VIII – falta prevista no Regulamento Disciplinar do Corpo Discente da UFMS; IX – não obter aprovação em no mínimo setenta por cento das disciplinas matriculadas durante a vigência do benefício; ou X – por solicitação da

CPAC local. Parágrafo único. Em caso de desistência da Ação, o acadêmico deverá preencher o Termo de Desistência.

Observa-se que o objetivo é de garantir que os alunos com maior vulnerabilidade socioeconômica tenham prioridade no acesso às Ações de Assistência Estudantil, minimizando o alto índice de indeferimento nas solicitações de benefícios por documentação incompleta e preenchimento incorreto do formulário, no ano de 2013, a comissão de seleção alterou no edital de seleção para os benefícios assistenciais.

Ressalta-se que esse trabalho segundo o Relatório de Gestão (2013) contribuiu significativamente para diminuir o índice de indeferimento, porém detectaram que em relação ao Restaurante Universitário, houve diminuição na entrega do formulário para análise. Posteriormente, os acadêmicos alegaram que a documentação exigida era demasiada, por se tratar de direito básico.

Vale destacar que um dos objetivos das ações da assistência estudantil na UFMS é elevar o alcance do acompanhamento de acadêmicos atendidos pela Assistência Acadêmica. Com relação a este objetivo destacam-se alguns dados pertinentes com relação à política de acompanhamentos dos bolsistas da bolsa permanência na universidade que no ano de 2014, 734 estudantes beneficiários das ações Bolsa Permanência e Auxílio Alimentação foram convocados para o acompanhamento, por não atingir o desempenho acadêmico exigido para permanecer na Ação, qual seja de 70% para a Bolsa Permanência e de 50% para o Auxílio Alimentação.

Para permanecer na Ação, o estudante deve obter aprovação em, no mínimo, setenta por cento das disciplinas matriculadas durante a vigência do benefício, no caso da Bolsa Permanência, e 50% de aprovação das disciplinas matriculadas, no caso do Auxílio Alimentação. Dos 734 alunos convocados para o acompanhamento, 620 compareceram a entrevista e iniciaram o acompanhamento, significando um percentual de 84% de discentes acompanhados em relação ao número de discentes convocados.

No ano de 2015, dos 390 acadêmicos contemplados com as Ações Bolsa Permanência e Auxílio Alimentação foram convocados para o acompanhamento e, destes, 358 foram acompanhados, o que significou um percentual de 92% em relação aos convocados. Elevaram de acordo com o relatório para 8% o alcance aos acadêmicos que necessitavam ser acompanhados com relação ao ano de 2014 (4%), o que significou o dobro do alcance previsto.

Segundo dados do Relatório de Gestão referente ao ano de (2015) consta que a PREAE planejou para o ano de 2015 o redimensionamento de todas as suas ações, entre elas, o desmembramento da Ação Bolsa Permanência que atualmente destina-se a atender as despesas com moradia, transporte e permanência (despesas de pequeno vulto, a exemplo de Xerox, aquisição de apostilas, livros, etc.). Com o desmembramento da Ação Bolsa Permanência, outras ações seriam criadas, a exemplo de ações de apoio à moradia. No entanto, com a extensa greve ocorrida nas IFES no ano de 2015, não foi possível realizar o redimensionamento, conseqüentemente, o desmembramento da Ação Bolsa Permanência como previsto, o que prejudicou o alcance da meta proposta.

No entanto, cabe pontuar que na Cidade Universitária, Câmpus do Pantanal e Câmpus de Três Lagoas, há o oferecimento do Passe do Estudante, que é um benefício concedido pela Prefeitura Municipal dos referidos municípios, atendendo em média, 4.500, 1.800 e 1300 acadêmicos, respectivamente. (UFMSa, 2015).

Com fundamento em Silva, Nogueira (2015, p. 55) esclarece que,

Assim, pode-se interpretar que, salvo situações determinadas, a permanência independe da assistência estudantil. Por sua vez, a assistência estudantil atrela-se à permanência por almejá-la e nela justificar-se. Quer dizer, assistência estudantil é essencial para a permanência, considerando os casos de carência material; por conseguinte, ações gerais qualificadoras de ensino-aprendizagem são importantes para todos, podendo também incidir na decisão de permanência.

Sobre os aspectos de ações qualificadoras de ensino-aprendizagem, tendo como base o Relatório de Gestão (2015) e com relação ao aspecto apoio pedagógico, identificou que a assistência estudantil na UFMS atendeu em 2015, 120 estudantes a mais que em 2014. O número de acadêmicos atendidos pelo programa Incentivo à Participação em Eventos (IPEV) foi de 201 (108 apresentaram trabalhos e 93 participaram na condição de ouvinte); pelo Suporte Instrumental Kit – 204 acadêmicos dos cursos de graduação.

Torna-se necessário destacar que a ação Apoio Pedagógico é desenvolvida em diversas modalidades, a exemplo de projetos de ensino, aquisição de materiais e/ou

equipamentos, incentivo a participação em eventos, locação de transporte para participação em eventos científicos, entre outros.

Em 2014 os bolsistas foram chamados para entrevista que tiveram baixo rendimento no semestre anterior. As entrevistas resultaram em diversos encaminhamentos com a finalidade de minimizar ou anular o baixo rendimento acadêmico, cuja providência foi encaminhamentos das demandas para as Pró- Reitorias e setores competentes no decorrer do ano. Além do Edital de Renovação das Ações, foi ofertado com as vagas remanescentes, um processo seletivo para alunos novos no 1º semestre de 2014 e outro no segundo semestre. Consideramos que a meta foi parcialmente atingida devido à concentração de várias as Ações em um mesmo edital. Outro fator a ser considerado é que, com o processo de renovação, a quantidade de vagas ofertadas para alunos novos é pequena, o que desestimula os alunos a participarem do processo seletivo. (UFMSb, 2014).

Porém, cabe pontuar que alguns fatores contribuíram para o resultado: a greve ocorrida nas IFES no ano de 2015 impediu a ocorrência de novos processos seletivos, o que reduziu o número de alunos beneficiários, automaticamente, diminuiu o número de alunos a serem acompanhados, podendo ser realizado de forma satisfatória mesmo com uma equipe de trabalho reduzida. (UFMSa, 2015).

Outro fator é que, com a greve, somente os alunos da Ação Bolsa Permanência e Auxílio Alimentação puderam ser acompanhados, pois essas ações não foram descontinuadas, o que não ocorreu com as demais Ações. Para o próximo ano o acompanhamento deve se estender para outras ações, a exemplo do IPEV, Suporte Instrumental Kit, Reserva de Vagas, entre outras. Sendo assim, é possível que no ano de 2016 a porcentagem do alcance tenha diminuído, pois com a ampliação do acompanhamento para outras ações e o aumento do número de bolsistas em razão de novos processos seletivos, o número de alunos que demandará acompanhamento aumentará significativamente. (UFMSa, 2015).

No ano de 2015, 1.330 alunos tiveram seus benefícios (Bolsa Permanência) renovados. Porém, em razão da extensa greve ocorrida nas IFES, bem como do envio tardio do orçamento, não foi possível a realização dos Processos Seletivos 1 e 2, ocorrendo apenas o Processo de Renovação da Ação. Dessa forma, justifica-se que em razão da ausência do número da demanda oriunda dos dois processos seletivos de 2015, ficaram impossibilitados de mensurar o aumento do alcance da Ação, uma vez que não

há número de demanda, tampouco de atendidos em novos processos seletivos. (UFMSa, 2015).

É importante ressaltar que a variação mensal no quantitativo de acadêmicos atendidos justifica-se pela rotatividade de acadêmicos participantes em algumas ações como cursos de línguas, informática, nivelamento e na Bolsa Permanência devido à migração para outras bolsas.

Assim, em consulta aos formulários de desligamentos e de avaliação final da ação bolsa permanência da cidade universitária de preenchimento dos bolsistas tivemos acesso a 77 formulários entre 2014 e 2015, dos quais nossas investigações avançam para pensar nos elementos que favorecem a permanência em relação aos elementos que não favorecem a permanência e conclusão do curso de graduação presencial.

Dentre os motivos dos desligamentos foram encontrados os seguintes registros entre 2014 e 2015. Neste caso os acadêmicos bolsistas preenchem o termo de desistência inserindo neste formulário o motivo. A desistência não significa necessariamente que o estudante desistiu do curso ou da bolsa, os motivos, por exemplo, pode estar relacionado à conclusão do curso ou a matrícula no último semestre, pois há um formulário específico que mostre que o acadêmico possa preencher: 1. Migração para outra bolsa. Qual? 2. Ingresso no mercado de trabalho; 3. Desmotivação; 4. Falta de tempo; 5. Dificuldades na inter-relação Tutor x Bolsista; 6. Problemas de saúde que pode ser na área pessoal ou familiar; 7. Atuação não compatível ao previsto no regulamento/Plano de Atividades e 8. Outras. Especifique.

Sobre o primeiro motivo, a migração para outra bolsa foi identificado nos formulários que 58 acadêmicos migraram para outra bolsa. Destes 37 acadêmicos para as bolsas de iniciação científica PIBIC- CNPq, 1 PIBIC-AF, 5 para a PET – Programa de Educação Tutorial; 3 para o Ciências sem fronteiras- CNPq e CAPES; 1 para o PIBIT; 6 para o PIBID; 2 para Bolsa Permanência MEC e 3 para a Bolsa de Extensão/UFMS.

Do total de estudantes, 4 (quatro) desistiram da bolsa em detrimento do ingresso no mercado de trabalho. 1 (um) assinalou falta de tempo; 1 (um) com problemas de saúde familiar. Dentre outros motivos estão: Desistência do curso; Mudança de cidade; 9 (nove) Conclusão do curso; 1 (um) Serviço militar obrigatório; Melhoria das

condições financeiras família e maior auxílio dos pais; Início do 8º semestre do curso de graduação e fim da graduação 10º semestre.

Percebe-se a grande quantidade de migração e rotatividade das bolsas, pois se o mesmo acadêmico é selecionado por uma ação que tem como critério de seleção a vulnerabilidade. Da mesma forma não deixam de concorrer com aquelas de caráter totalmente meritocrática, ou seja, que utilizam como critério de seleção o desempenho, notas e quantidade de semestres cursados, neste caso selecionam ditos “melhores”.

Gonçalves (2014, p. 9-10) aponta que,

Quando um aluno de origem mais humilde “supera as expectativas”, ou seja, destaca-se em relação aos demais do mesmo nível, e até mesmo em relação a outros alunos, mais privilegiados, ele legitima o sistema, na medida em que é a prova viva de que é possível ultrapassar sua origem, de que o sistema produz efetivamente as mesmas chances e oportunidades para todos.

A meritocracia ignora as desigualdades sociais dos acadêmicos e ainda é reforçada pela organização institucional. Para ter a chance de ser selecionado para a bolsa deve-se ter o perfil de estudante pobre economicamente, isto é, uma classificação determinada explicitamente pela origem social.

As bolsas não determinam a igualdade de oportunidades, uma vez que a desigualdade é uma das características social e acadêmica. As exigências destinadas aos bolsistas em situação de vulnerabilidade social ampliam ainda mais essas lacunas. Como exemplo comparou-se as exigências dos bolsistas de iniciação científica que cumprem 20 horas semanais, com base em um plano de trabalho, possuem um orientador que deve possuir titulação de doutor ou mestre.

As obrigações dos bolsistas e voluntários dessa modalidade são 10 (dez): Cumprir rigorosamente os prazos estipulados pela CPq/PROPP; Dedicar-se integralmente às atividades acadêmicas e 20 horas semanais às atividades previstas no plano de trabalho; Apresentar, após seis meses de vigência do Programa, relatório de pesquisa contendo resultados parciais; Apresentar, após doze meses de vigência do Programa, os resultados da pesquisa, na forma de um relatório final, com redação em formato de artigo científico que permita verificar o acesso a métodos e processos

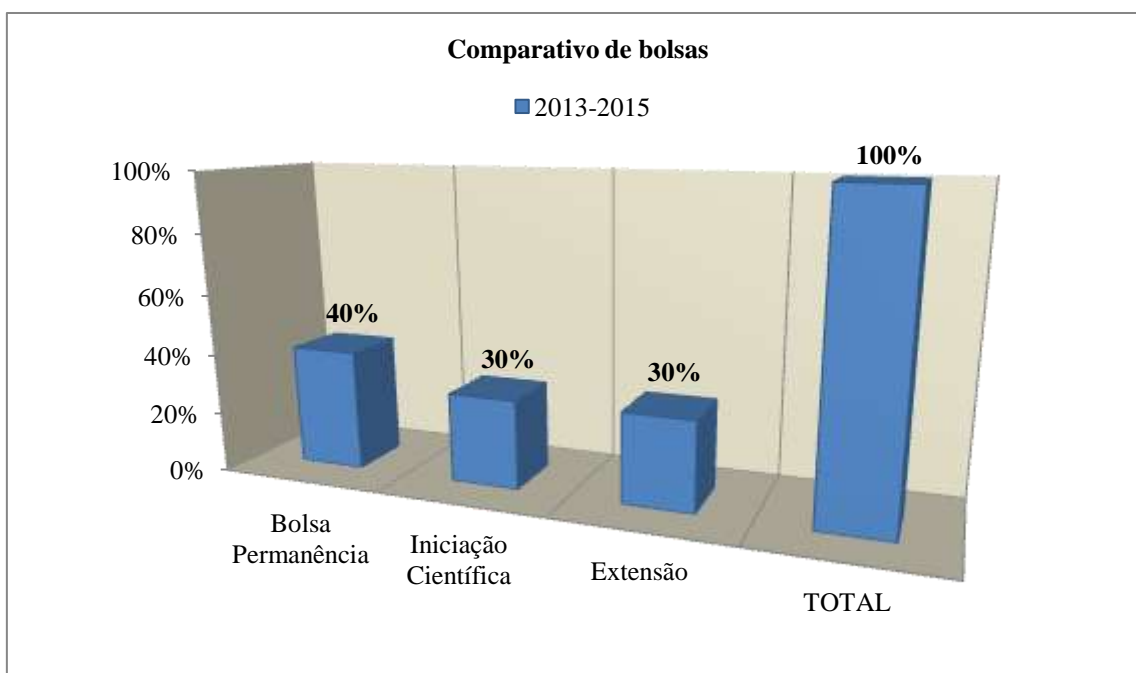
científicos; Apresentar os resultados finais da pesquisa na forma de exposições orais ou painéis, obrigatoriamente em modelo fornecido pela CPQ/PROPP, no XVIII Encontro de Iniciação Científica da UFMS, em outubro e/ou novembro com locais e dias a serem definidos; O bolsista e voluntário que não apresentar os resultados finais da pesquisa durante o XVIII Encontro de Iniciação Científica da UFMS, sem justificativa relevante por escrito e com parecer do professor orientador, não poderá candidatar-se ao PIBIC/PIBIC-AF/PIBITI e Voluntários nos dois anos subsequentes ao período de concessão deste Edital; Nas publicações e trabalhos apresentados, fazer referência à sua condição de bolsista do CNPq/UFMS; Receber apenas esta modalidade de bolsa, sendo vedada a acumulação desta com a de outros programas do CNPq, de outra agência ou da própria instituição; Devolver ao CNPq ou à UFMS, em valores atualizados, da(s) bolsa(s) recebida(s) indevidamente, caso os requisitos e os compromissos estabelecidos acima não sejam cumpridos e Cadastrar-se na Plataforma Lattes/CNPq e no Sigproj.

Não é possível também acumular bolsa e deve apresentar relatório parcial dentro de 6 meses e um relatório final em formato de artigo científico. É notório que possui maior rigor científico com relação a pesquisa a ser desenvolvida, há todo um rigor metodológico para que se aprove as propostas cadastradas e mesmo assim os acadêmicos migram para essas bolsas em que a exigência de cumprimento das atividades é maior e extensa, segundo o Edital nº 18, de 27 de abril de 2016, a análise das solicitações será feita em três etapas: etapa I – análise de enquadramento das propostas; etapa II – análise da Ficha de Pontuação; e etapa III – análise de Plano de Trabalho.

Já o bolsista permanência assume 8 (oito) compromissos: manter-se regularmente matriculado na Instituição, garantindo aprovação em, no mínimo, 70% das disciplinas matriculadas, durante a vigência do benefício; Cumprir carga horária de 12 horas semanais, em atividades pré-definidas com meu(minha) Tutor(a) e por ele(a) supervisionadas, sem que as atividades da Bolsa Permanência gerem qualquer tipo de vínculo empregatício com a UFMS; Entregar rigorosamente no prazo estipulado o Relatório Mensal de Atividades da Bolsa Permanência, no mês subsequente às atividades, ciente de que o atraso implicará o não pagamento do valor da bolsa e de que, a não entrega de Relatórios por três meses consecutivos implicará no cancelamento da participação na Ação Bolsa Permanência; Não acumular, simultaneamente, qualquer

tipo de bolsa remunerada, mantida pela UFMS ou qualquer outro órgão de fomento; Manter atualizadas as minhas informações de conta-corrente, informando qualquer alteração à DIAA/CAE/Preae ou a CPAC de meu Campus; Informar à DIAA/CAE/Preae ou CPAC de meu Campus a necessidade de qualquer afastamento das aulas ou das atividades da Bolsa Permanência; Participar das reuniões de bolsistas permanência promovidas pela DIAA/CAE/Preae ou pela CPAC de meu Campus e Informar a DIAA/CAE/Preae ou CPAC se houver troca de Tutor(a) e/ou de atividade, elaborando um novo Termo de Compromisso.

Gráfico 21 – Comparativo de bolsas pagas por agências de fomento interno e externo no triênio de 2013-2015



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados disponibilizados pela PREAE/UFMS.

Como mostra o Gráfico 21, se comparadas às três modalidades de bolsas pagas aos estudantes da UFMS, a bolsa permanência supera as outras duas modalidades. Esta média foi analisada tendo como parâmetro o triênio em que consiste nos seguintes números no total de 3.098 bolsas com acadêmicos atendidos, destes 1.251 foram bolsa permanência, 922 iniciação científica e 925 bolsas de extensão, estes dados foram obtidos por meio do Relatório de Avaliação Institucional.

Assim, podemos identificar quais as políticas de permanência integram a Assistência Estudantil no pagamento de bolsas e auxílios financeiros e pedagógicos e que estão vigentes na UFMS, no Quadro 20. A partir disso, podemos estabelecer as relações.

Quadro 20 – Bolsas acadêmicas de apoio financeiro na IES

Bolsas e auxílios de programas de apoio financeiro com fomento interno e externo na UFMS			
BOLSA	PROGRAMA	AUXÍLIO/EMPRÉSTIMO	SUBSÍDIO - RU
Bolsa Permanência/UFMS	Programa de Bolsa Permanência – PBP /MEC	Auxílio Alimentação	Restaurante Universitário –
Bolsa Extensão Universitária/UFMS	PET – Programa de Educação Tutorial	Auxílio Emergencial	Cidade Universitária
Bolsa Promisaeas	Programa de Monitoria de Ensino da Graduação	Suporte Instrumental/KIT	Restaurante Universitário de Três Lagoas – Unidade II
	PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência	Incentivo à Participação em Eventos – IPEV	
	PIBITI – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação		
	PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica/CNPq – UFMS e Voluntários		
	PIBIC/AF ⁶⁴ - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica/Ação Afirmativa		

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados disponibilizados nos documentos oficiais da instituição e site da UFMS/PREAE.

Com relação aos dados, percebe-se que há muitas formas e modalidades para a utilização do termo “bolsa” que se relaciona tanto a programas como auxílios financeiros no qual o acadêmico tem o direito à retribuição financeira. A diferença está na concepção, período de recebimento, objetivos, motivos de desligamentos, forma de seleção dos bolsistas, nas atribuições/funções do docente/tutor e bolsista/monitor, os requisitos para participação, finalidade e na contrapartida de prestação de horas semanais de trabalho, ou seja, em termos de valores tanto a bolsa permanência/UFMS,

⁶⁴ O Programa Institucional de Iniciação Científica - PIBIC nas Ações Afirmativas - PIBIC - AF é dirigido às universidades públicas que são beneficiárias de cotas PIBIC e que têm programa de ações afirmativas. Trata-se de um programa piloto que prevê a distribuição de bolsas de Iniciação Científica - IC às instituições que preencham esses requisitos e se interessem em participar do programa. Disponível em: <http://cnpq.br/pibic-nas-acoes-afirmativas>. Acesso em: 09 jan. 2017.

bolsa permanência/MEC, PIBIC, PIBIC-AF, PIBID, PET e de Extensão pagam R\$ 400,00 (quatrocentos reais) mensais aos estudantes selecionados para o recebimento da ação.

O auxílio emergencial é o mesmo valor pago por uma bolsista permanência. O auxílio alimentação é calculado tendo como base no valor de 33% do salário mínimo vigente.

Vale ressaltar que dentro deste quadro elaborado estão ações específicas que a Assistência Estudantil da UFMS coordena por meio de processos seletivos, cujos recursos são do Pnaes e fomento externo, que são: Bolsa Permanência/UFMS; Bolsa Permanência/MEC; Bolsa Promisaeas; Auxílio Alimentação; Auxílio Emergencial; Suporte Instrumental/Kit, Incentivo à Participação em Eventos – IPEV, o cadastro para recebimentos do subsídio para utilização dos RUs na Cidade universitária e Campus de Três Lagoas – Unidade II e o atendimento psicoeducacional não inserido no quadro.

As bolsas que têm como objetivos a permanência do estudante são: Bolsa permanência UFMS e o programa PBP – Bolsa Permanência/MEC⁶⁵ aprovada pela Resolução nº 13, de 9 de maio de 2013.

Em consulta ao manual de Gestão do Programa de Bolsa Permanência (2013) do MEC, para os estudantes indígenas e quilombolas, será garantido um valor diferenciado, igual a pelo menos o dobro da bolsa paga aos demais estudantes, em razão de suas especificidades com relação à organização social de suas comunidades, condição geográfica, costumes, línguas, crenças e tradições, amparadas pela Constituição Federal. Estudantes indígenas e quilombolas matriculados em cursos de licenciaturas interculturais para a formação de professores fazem jus, durante os períodos de atividades pedagógicas formativas na IFES, a bolsa de permanência até o limite máximo de seis meses. No próximo item discutiremos as políticas de extensão e o processo de seleção tendo como base pesquisa já realizada.

⁶⁵ O Programa de Bolsa Permanência – PBP é uma ação do Governo Federal de concessão de auxílio financeiro a estudantes matriculados em instituições federais de ensino superior em situação de vulnerabilidade socioeconômica e para estudantes indígenas e quilombolas. O recurso é pago diretamente ao estudante de graduação por meio de um cartão de benefício. Uma grande vantagem da Bolsa Permanência concedida pelo Ministério da Educação é ser acumulável com outras modalidades de bolsas acadêmicas, a exemplo da bolsa do Programa de Educação Tutorial – PET, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação. Disponível em: <<http://permanencia.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

4.5.1 Políticas de extensão universitária e processo de seleção dos bolsistas

Dentre os auxílios estão o auxílio alimentação, auxílio emergencial e o suporte instrumental/kit (empréstimo), que objetiva disponibilizar material necessário para a realização de alguns cursos de graduação, destinados aos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica. Os cursos são: Artes visuais; Arquitetura e Urbanismo; Enfermagem (Cidade Universitária); Engenharia Civil; Engenharia Elétrica; Medicina e o curso de Música.

Segundo Guedes (2016, p. 16) que analisou as ações de extensão da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul conclui que “A extensão universitária veio para contribuir com os acadêmicos e com a comunidade tanto interna, quanto externa as instituições. É um meio que agrega valores e conhecimentos aqueles que participam dos projetos e programas”.

E ainda destaca, “A extensão faz com que professores, alunos e população sejam os atores, sujeitos no ato de aprender, de produzir conhecimentos e de formar recursos humanos”. Guedes (2016, p. 11). Assim, as ações fizeram com que os acadêmicos conhecessem mais sobre a profissão escolhida para atuarem na área, o que incentiva a prática acadêmica promovendo uma relação com a universidade e a sociedade.

Podemos inferir que existe um grande número de ações e programas que visam atender a demanda dos estudantes ingressos na graduação presencial tendo como relação direta recursos financeiros, assim queremos elencar alguns desses objetivos encontrados nos programas de bolsas internas e externas.

Objetivos de permanência; auxílio aos acadêmicos com dificuldades socioeconômicas; fomentar a cooperação técnico-científica e cultural entre o Brasil e os países com os quais mantém acordos; contribuir de forma financeira com as despesas na participação de conferências, congressos, cursos e outros eventos similares de cunho técnico, científico e cultural de cunho acadêmico, e estabelecer mecanismos de integração entre o saber acadêmico e o saber popular, por meio da extensão universitária visando à produção de conhecimento com permanente interação entre teoria e prática e o envolvimento em atividades de ensino, pesquisa e extensão, caracterizada por sua

interdisciplinaridade, pois a justificativa é que os conhecimentos que vão encontrar não são encontrados nos cursos de graduação, o que proporciona uma formação mais global e humana dos bolsistas (UFMS, 2015).

Além destes, existem outros atendimentos que se relacionam ao atendimento psicoeducacional que atende pedagogos e psicólogos acadêmicos com dificuldades emocionais, transtorno global do desenvolvimento e ou deficientes físicos, intelectuais, auditivos, visuais que estejam com dificuldades no processo de aprendizagem a responsabilidade por essa ação é a Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas – DIAF ou o Laboratório de Educação Especial – LEE/UFMS.

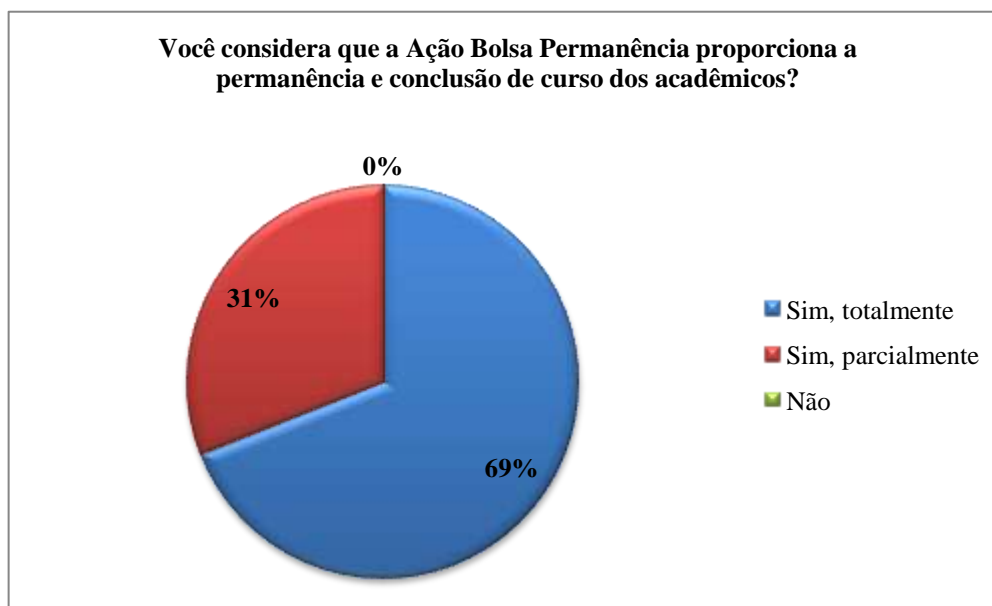
Segundo Santana (2016) que em sua pesquisa analisou a Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas (DIAF) enquanto uma estratégia para garantir o acesso e permanência de estudantes de graduação na UFMS aponta em sua pesquisa que,

[...] a Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas (DIAF) se configura como uma estratégia para garantir o acesso e a permanência de estudantes de graduação na UFMS. Contudo, o acesso somente se consolidará se um conjunto de ações favorecerem a permanência dos alunos de modo que garanta o término de seu curso. Para tal, as IES precisam proporcionar subsídios para arcar com os estudos, como por exemplo, os programas caracterizados como de permanência. (SANTANA, 2016, p. 129).

Nesse sentido, deve existir um conjunto de políticas que garantem aos acadêmicos bolsistas o acesso até a conclusão do curso, pois as políticas estudantis surgem por determinações históricas, sociais e ganhos na legislação que deveriam acompanhar o desenvolvimento da Universidade e sua demanda.

O Gráfico 22 registra tendo como base as respostas encontradas no formulário de avaliação final da ação bolsa permanência/UFMS se o estudante considera que a Ação Bolsa Permanência atinge o objetivo de propiciar a permanência e conclusão de curso dos acadêmicos.

Gráfico 22 – Percentual de respostas dos estudantes bolsistas na avaliação final da ação



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da PREAE/DIAA/CAE.

Sobre o percentual apresentado, cabe destacar que a maioria das respostas 69% considera a bolsa permanência uma ação que propicia a permanência e a conclusão do curso. No entanto, 31% das respostas são parciais e apresentaram algumas justificativas. E nenhuma resposta negativa “não”. Entre os motivos descritos pelos estudantes com relação à questão parcial da bolsa e os respectivos cursos estão,

Não é fator determinante para a permanência de um aluno em seus estudos Curso – Administração.

A exigência curricular poderia ser maior. Curso – Engenharia de Computação

Deve haver maior atenção às exigências de acadêmicos que são de fora do estado e MS (**moradia, alimentação noturna e etc**). Obs: Não moro sozinho, mas conheço isso através de outros colegas. Curso – Ciências Sociais.

Se o auxílio fosse um pouco maior, ajudaria mais o custeio da vida do acadêmico. Curso: Geografia – Bacharelado.

O auxílio não é suficiente para cobrir totalmente os gastos. Curso – Pedagogia.

Paga-se um valor baixo. Curso – Ciências Sociais.

É uma ajuda para alguns gastos com a faculdade, mas não supre todas as necessidades do aluno principalmente para quem faz curso integral. Curso: Nutrição.

Porque o edital demora para sair, o que torna o **período da bolsa menor**, meio ano apenas. Curso: Fisioterapia. (UFMS, 2014, grifo nosso).

Assim, os estudantes destacam críticas à ação, pois não determina a permanência do estudante, maior atenção e suporte aos acadêmicos que vem de outra região/Estado/cidade, pois a Cidade Universitária não possui Moradia Estudantil. A bolsa permanência é incluída como uma ação de moradia. O valor é baixo e não cobre totalmente as despesas e a burocracia é outro elemento que foi criticado, pois o tempo de divulgação do edital até o recebimento do primeiro pagamento é em torno de 5 (cinco) meses, assim os estudantes não recebem o ano inteiro, sendo um período curto e, ainda, os acadêmicos podem receber ao ano 11 bolsas.

No mesmo formulário há duas perguntas dissertativas com relação a pontos positivos e negativos da Ação Bolsa Permanência. A grande maioria dos estudantes preencheram os espaços e ainda colocaram sugestões. Primeiro quero apresentar os pontos positivos que em nossa concepção seriam elementos indicativos para a permanência no curso e fazer uma relação com os fatores negativos que seriam os elementos negativos que não favorecem a continuidade do estudante bolsista na referida instituição, por último identificar as sugestões. Para facilitar nossa exposição elaboramos um quadro em que consta o registro dos acadêmicos não identificados, para melhor discussão das respostas.

Quadro 21 – Respostas dos estudantes bolsistas

Avaliação final da ação bolsa permanência		
	Elementos que favorecem a permanência	Elementos que não favorecem a permanência
CAMPO GRANDE – CIDADE UNIVERSITÁRIA	Permite o aluno conhecer mais sobre como é uma pesquisa ou um projeto.	Burocrático a participação e continuidade nesse tipo de programa. Eu acredito que o valor da bolsa poderia ser um pouco melhor.
	Experiências nas áreas trabalhadas para cumprir a carga horária. Mais tempo para dedicar à faculdade. Grande auxílio para a obtenção de materiais didáticos e alimentação.	O cumprimento obrigatório da carga horária que as vezes dependendo do curso fica cansativo para o acadêmico em conciliar no horário de cumprimento com as aulas.
	A bolsa permanência é uma ação que possibilita minha permanência na graduação, e acredito que esse é o caso e muitos acadêmicos. Além desse fato, possibilita ao aluno a conhecer algumas áreas, a que o mesmo exige um estágio de 12 horas semanais.	Já o aspecto negativo, é a alta concorrência e baixa quantidade de vagas oferecidas, e outro seria o valor da bolsa.
	Nos permite maior contato com grupos de pesquisa e, produção de projetos de pesquisa, além de auxiliar nos custos básicos que tem de cursar uma graduação, como xerox, alimentação.	Os pontos negativos são que o número e bolsas existentes ainda não é o suficiente para todos os alunos que necessitam de auxílio e a sua duração é curta, apenas meio ano.
	É uma forma de o acadêmico permanecer na graduação, podendo se envolver com projetos de	Demora o início do pagamento, sendo que alguns estudantes dependem do auxílio para permanecer no

pesquisa e se dedicar aos estudos. Porém, o valor que é repassado ao acadêmico poderia ser maior, pois o custo de vida não é barato e assim poderiam ter mais folga para estudar, não necessitando e lançar ao mercado de trabalho precocemente.	curso e durante os meses que não recebem a bolsa não tem como se manter.
A bolsa permanência proporciona um mínimo básico para permanência do estudante na graduação, mas poderia estar alinhado a programas de pesquisa e estágios profissionais proporcionando uma melhor experiência. Deveria também estar acompanhada de um programa de moradia estudantil, para que pudéssemos usar o dinheiro na compra de livros e viagens a congressos.	O aspecto negativo acredito que seja exclusivamente a demora no processo seletivo, pois, desde fevereiro temos aula, e o primeiro pagamento do benefício só ocorre em julho isso de certa forma é prejudicial ao acadêmico que conta com o benefício.
Com o auxílio financeiro da Bolsa Permanência pude participar de eventos da área da minha graduação. Com o recurso consegui me manter na universidade, tanto em relação à alimentação quanto na obtenção de materiais necessários.	O atraso das bolsas deixa os alunos em situação críticas e geram grandes transtornos nas finanças, em especial os que renovam e dependem do auxílio. Para que alguém receba a bolsa, outro alguém teve que pagar impostos altíssimos para tal.
Os pontos positivos são muitos uma vez que proporciona, ao acadêmico a oportunidade de inserção em uma vivência prática daquilo que pode ser objeto de trabalho depois de sua graduação. Além disso, possibilita satisfação pessoal pelo auxílio financeiro permitindo-lhe adquirir bens e serviços (como por exemplo, livros de seu curso e etc), o que não poderia ser feito de outra forma, muitas vezes.	Considero a bolsa oferecida um valor pequeno apesar dos esforços da universidade, pois o aluno precisa escolher que eventos são mais importantes para participar.
Possibilita ao acadêmico envolver-se mais com o curso e comprometer-se com a futura profissão; dedicar-se a temas que fazem interface com as disciplinas oferecidas no curso; aprofundar estudos em diferentes áreas.	O ponto negativo é que esse auxílio ainda se estende para um número pequeno de estudantes da Universidade.
Participação em projetos, enriquecimento do currículo acadêmico, interesse pela área da pesquisa.	Atraso no repasse do auxílio.
Auxilia nos gastos do acadêmico que são muitos.	Excesso de burocracia para o cadastro e demora para o primeiro pagamento.
Me ajudou na faculdade melhorando empenho nos estudos em uma fase ruim de minha vida aumentou meu interesse na área e me motivou a querer buscar o mestrado.	Auxílio para alunos carentes, participação em atividades extracurriculares.
A ação bolsa permanência proporciona para o aluno uma garantia financeira, que lhe assegura uma renda e possa permanecer no curso. Não há pontos negativos.	-

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados obtidos nos formulários de avaliação final da ação Bolsa Permanência UFMS- Cidade Universitária entre 2014 e 2015.

Sobre os atrasos foi consultado o cronograma e destaca-se que o edital de 2014.2 foi publicado em 21 de julho de 2014 e com previsão para o primeiro pagamento em novembro de 2014. Isso se deve ao cronograma de seleção ser extenso, abrangendo várias fases o que torna o processo seletivo realmente burocrático e demorado. As

etapas do processo seletivo se iniciam com a inscrição on-line com preenchimento do Formulário Socioeconômico, depois entrega da documentação exigida referente à comprovação, no site divulgação da distribuição de vagas por Câmpus, análise da documentação, segue para divulgação do resultado preliminar, recebimento dos recursos, divulgação do resultado final, entrega do Termo de Compromisso, entrega do primeiro relatório mensal e por último o pagamento dos auxílios e bolsas com previsão para novembro.

Com relação aos critérios utilizados para seleção com relação à avaliação socioeconômica do acadêmico tem seu maior peso, pois o objetivo principal desta ação é auxiliar financeiramente o acadêmico em situação de vulnerabilidade socioeconômica para garantir sua permanência e reduzir índices de evasão e retenção decorrente de ordem socioeconômica, além de outros objetivos secundários como amenizar a dificuldade econômica que o estudante enfrenta. É comprovado que os bolsistas utilizam o dinheiro para: alimentação, despesas domésticas (Água, luz e telefone); moradia (Aluguel); transporte, instrumentos específicos de seu curso de graduação. Neste caso um acadêmico do curso de odontologia afirmou que utilizou o pagamento da bolsa para compra de seus materiais, materiais didáticos (Xerox, livros e apostilas) e participação em congressos, seminários.

A avaliação socioeconômica é realizada pelos profissionais de Assistência Estudantil vinculado à Preae e pelos profissionais vinculados à Comissão Permanente de Apoio e Assistência Acadêmica – CPAC, nos Campus.

A avaliação socioeconômica consiste na classificação dos candidatos seguindo os indicadores, pesos e formas de pontuação. Segundo o Relatório de Gestão (2015) foram disponibilizados os modelos de declarações documentos em anexos. Modelo de declaração de residência cedida ou em nome de terceiros; modelo de declaração de residência em república ou divisão de despesas de residência; modelo de declaração de moradia; declaração de situação civil solteiro (a); modelo de declaração de amasiado/união estável; Modelo de declaração de situação civil separado (a); modelo de declaração de isenção de imposto de renda de pessoa física; Declaração de exercício de atividade autônoma ou profissional liberal; declaração de proprietário de empresa/comércio; declaração de exercício de atividade informal; declaração de desemprego; declaração de não recebimento de seguro-desemprego; declaração de

produtor rural; declaração de exercício de atividades “do lar”; declaração de recebimento de pensão alimentícia, mesada ou auxílio voluntário; declaração de desemprego para a situação “nunca trabalhou” e declaração de justificativa por não apresentar algum dos documentos listados.

Também se alterou os critérios para acesso às Ações que passou a ser por um sistema de pontuação, o que permitiu ranquear os alunos com perfil de maior vulnerabilidade, como mostra no Quadro 22.

Quadro 22 – Indicadores, formas e pesos da avaliação socioeconômica

Indicadores	Forma/Pontuação	Peso	
Inscrição não submetida no SIGPROJ	-	Desclassificado	
Documentação Incompleta	-	Desclassificado	
Renda Familiar per Capita (RPC)	Critérios estabelecidos no Anexo XVIII deste Edital		
Condições educacionais no Ensino Médio (CEM)	Ter cursado Ensino Médio em escola pública e ter ingressado por reserva de vagas	10	1
	Ter concluído Ensino Médio por meio do EJA	9	
	Ter cursado Ensino Médio em escola pública.	9	
	Não ter cursado ensino médio em escola pública	5	
Condições acadêmicas (CA)	Estar matriculado em curso Integral	10	1
Situação Domiciliar (SD)	Não residente com a família e não subsidiado por ela.	10	2
	Não residente com a família e subsidiado por ela	7,5	
	Residente com a família	5	
Existência de doenças crônicas* e/ou deficiência física, mental/intelectual sensorial e multideficiências (DF)	Com pessoa doente grave crônico e/ou com deficiência na família.	10	1
Critério de desempate	Renda familiar per capita menor	-	-
Persistindo o empate	Maior número de disciplinas matriculadas	-	-

Fonte: Edital PREAE nº 52, de 21 de julho de 2014.

Nota: * Doenças crônicas relacionadas à Portaria MPAS/MS nº 2.998, de 23 de agosto de 2001.

O cálculo da Renda Familiar Per Capita teve como base a soma dos rendimentos brutos auferidos por todas as pessoas da família a qual pertence o estudante, dividido pelo número de membros da família. (UFMS, 2014). Os critérios de pontuação segundo faixa de renda. A pontuação referente à renda per capita é mostrada na tabela a seguir:

Tabela 14 - Critérios de pontuação segundo faixa de renda

Renda familiar per capita (R\$)	Pontuação
0,00 a 66,00	10,0
66,01 a 132,00	9,5
132,01 a 198,00	9,0
198,01 a 264,00	8,5
264,01 a 330,00	8,0
330,01 a 396,00	7,5
396,01 a 462,00	7,0
462,01 a 528,00	6,5
528,01 a 594,00	6,0
594,01 a 660,00	5,5
660,01 a 726,00	5,0
726,01 a 792,00	4,5
792,01 a 858,00	4,0
858,01 a 924,00	3,5
924,01 a 990,00	3,0
990,01 a 1.056,00	2,5
1.056,01 a 1.122,00	2,0
1.122,01 a 1.188,00	1,5
1.188,01 a 1.254,00	1,0
1.254,01 a 1.320,00	0,5

Fonte: Anexo XIX do Edital de Abertura de Inscrições para a solicitação de participação nas Ações de Assistência Estudantil da UFMS nº 32, de 2 de maio de 2016.

O resultado final para seleção de novos candidatos deve ser calculado pela seguinte fórmula:

$$RF = (5x RPC) + (1 x CEM) + (1xCA)+(2 x SD)+ (1 x DF)$$

Sendo que:

RF= Resultado final

RPC= Renda Per Capita

CEM= Condições Educacionais do Ensino Médio

CA= Condições Acadêmicas

SD= Situação domiciliar

DF = Presença de doentes na família;

1. Havendo empate será considerada como critério de desempate a renda per capita inferior.

2. Permanecendo o empate, será considerado o acadêmico com o RGA mais antigo.

3. Acadêmico mais velho.

O estudante também deve atender a um perfil específico para acesso ao benefício, segundo Art. 30. Será desligado da Ação o acadêmico incluído no benefício que, posteriormente, seja identificado que não mais possui perfil previsto nas ações. Art. 31. O bolsista poderá ser dispensado caso a Ação seja suspensa ou cancelada, devendo este ser comunicado com antecedência de, no mínimo, dez dias. (UFMS, 2015).

Cabe destacar que os acadêmicos originários de famílias de baixa renda, são estudantes que recebem a bolsa permanência e que precisam financiar seus estudos, conseqüentemente sua permanência na instituição, e em alguns casos, contam com uma pequena ajuda familiar para essa finalidade. Os estudantes provenientes de outras cidades ou estados têm suas despesas acrescidas pelo fato de não morar com a família. Nesse sentido o papel estratégico da instituição e a responsabilidade da instituição é o oferecimento de bolsas tendo como base muitos critérios, e ainda assim a demanda pela bolsa é superior à demanda concedida, segundo o Relatório de Avaliação do PDI (2015/2019), mostra que em 2014 a demanda pela bolsa foi de 3.040 em 2015 foi de 1.345.

Para Teixeira (2009, p. 70),

Ser universitário e morador de espaços populares é uma situação repleta de ambigüidades: ao mesmo tempo em que o indivíduo, ao entrar no circuito acadêmico passa, em certa medida, a fazer parte de uma elite intelectual, ele pertence também a um espaço que muitas vezes está fortemente marcado pelos signos da pobreza e exclusão. A posição previamente ocupada no espaço social fez com que os primeiros momentos dentro da universidade sejam para ele de dificuldade.

As sugestões apresentadas pelos estudantes bolsistas consistem em aumento do valor da bolsa; que a duração vigente da bolsa seja maior; a implementação da moradia estudantil; maior incentivo a projetos de pesquisa; possibilitar parcerias com outras instituições para possibilitar estágios profissionais, e não se ter que ficar pura e simplesmente em uma política de “assistência”.

Nesses aspectos, reivindicar direito e não assistência independente da renda é comum vincular o sentido da palavra bolsa ao conceito de uma política de assistencialismo “Estudar essa população para entender as transformações nas demandas e [...], assim como no perfil dos estudantes na sociedade contemporânea, representa uma necessidade para a pesquisa e as políticas educacionais em todos os níveis de ensino.” (ZAGO, 2006, p. 236).

Sobre a implementação de políticas educacionais para o alcance de melhoria da qualidade do ensino e a conseqüente permanência do estudante nas universidades que ao ingressar receba o apoio de que necessita, assim destaca Nunes, Veloso (2016, p. 51),

Ademais, discutir sobre a permanência do estudante na universidade deve consistir em identificar dificuldades que influenciam na desistência precoce, ou tempo maior no curso, às vezes inviabilizando a sua conclusão. Nesse caso, o apoio que o estudante precisa para ter sucesso no seu percurso acadêmico deve ser definido mediante políticas de permanência e projetos institucionais, para que o acesso à educação superior seja garantido.

Tendo como base esses registros, cabe destacarmos da necessidade de conhecer mais de perto a realidade dos acadêmicos bolsistas, tanto em conhecer sua trajetória acadêmica, em uma análise que perpassa a condição de estudante e o interesse em mostrar outros efeitos relacionados à natureza de sua trajetória acadêmica. Espaço este marcado por processos de inclusão e exclusão, pois não sabemos quantos processos seletivos estes estudantes realizaram até ingressar na universidade e se, de fato, foi uma escolha do curso pretendido.

Nesse aspecto, cabe ressaltar que,

Uma análise que vai além do levantamento dos dados brutos, como renda familiar do estudante, ocupação e escolaridade dos pais, para conhecer mais de perto a condição do estudante, mostra como à “sobrevivência” material associam-se outros custos pessoais, mas nem por isso menos dolorosos, tal como evidenciou a pesquisa, entre outras realizadas com estudantes oriundos de meios sociais similares. (ZAGO, 2006, p. 236).

Nesse sentido, custos pessoais e investimento, são fatores que determinam a permanência deste estudante, pois sem condições de arcar com os custos de material didático se torna impossível sua permanência e o acesso a estes bens considerados como essenciais para quem ingressa em uma universidade. Mesmo ela sendo gratuita, sabe-se o quanto é oneroso e muitas vezes a família não pode apoiar/financiar e estas bolsas e

auxílios se tornam a única fonte de recurso para que este estudante consiga permanecer e concluir o curso.

Diante de tantos elementos que podem influenciar no sucesso da trajetória acadêmica até a conclusão do curso ou levar o estudante a abandoná-lo, os estudantes com perfil de vulnerabilidade socioeconômica dependem da assistência estudantil ou de algum apoio mediante programas que gere renda, a exemplo do PIBIC, PIBID e outros. Percebe-se a necessidade de programas que deem sustentação a permanência do estudante em seu curso, com o Estado assumindo a responsabilidade em parceria com as instituições de educação superior. (NUNES, VELOSO, 2016, p. 60).

Os conceitos presentes nos documentos da UFMS e nos leva a uma reflexão sobre o sentido e alcance das políticas de permanência cujos ideais se apresentam nos documentos oficiais e relatórios de gestão da universidade. Apresenta-nos os princípios de uma universidade e assim problematiza as políticas de permanência, que apresenta suas contradições e não garante a permanência, mas que cria estratégias para favorecer, estimular e incentivar financeiramente ao mesmo tempo mascara outro problema social, a desigualdade, e não garante a integração social e nem se preocupa com as singularidades dos seus indivíduos.

Em uma sociedade democrática, ou seja, em uma sociedade que em princípio postula a igualdade entre todos, o mérito pessoal é o único modo de construir desigualdades justas, isto é, desigualdades legítimas, já que as outras desigualdades, principalmente as de nascimento, seriam inaceitáveis. Portanto, é preciso construir esse sistema, tomando cuidado para que exista igualdade de oferta escolar, evitando as várias maneiras de “trapacear”, pela parcialidade dos encaminhamentos a trajetórias implícitas, pelas múltiplas exceções. (DUBET, 2004, p. 544).

A igualdade a desigualdade na educação superior não podem ser eliminadas, mas problematizadas a partir das diferenças de ordem social, cultural, econômica e de desempenho dos estudantes. A palavra inclusão nesse cenário pode ser a mais apropriada e convém destacar que o discurso da inclusão preconiza acesso aos direitos constitucionais a todos, pressupondo que cada sujeito tem méritos próprios que determinam seu sucesso ou fracasso, sem considerar que esse sujeito pertence à

determinada classe social, condição econômica específica e que estes e outros fatores interferem no acesso aos seus direitos e na forma como desenvolve sua escolarização. (MACIEL, 2009).

É preciso pensar em políticas de permanência de maior alcance social, que visam limitar os efeitos da meritocracia reforçada pela organização institucional que ignora as desigualdades sociais dos acadêmicos levando à manutenção ou mesmo acentuação dessas diferenças, pois trata os mais pobres economicamente com maior rigor, controle e exclusão apresentam suas contradições e não garante a permanência, ao mesmo tempo em que favorece suprimindo os estudantes o necessário para permanecer, concede privilégios a outros.

Os dados expostos, no período entre 2013 e 2015, apontam para ações institucionais sistemáticas e consistentes, no âmbito do planejamento, da gestão e de resultados, quanto à ampliação do acesso de estudantes, por meio da expansão de cursos, vagas, inscritos, ingressos, matrículas e da infraestrutura física da UFMS. “As ações voltadas à permanência são mais recentes, articuladas aos programas e ações, com objetivos já determinados no Plano Plurianual do Estado Brasileiro, que tem a UFMS como uma das unidades executoras”. (MACIEL et al, 2015, p. 18).

Vale observar, ainda, tendo como base dados estatísticos e quantitativos, que as políticas de permanências apresentam outros condicionantes sociais, pois os acadêmicos que ingressam na universidade precisam, também, ter acesso aos programas. No entanto, nota-se que a universidade possui programa de apoio pedagógico e financeiro, mas nem todos os alunos/as são atendidos, devido à seletividade de critérios estabelecidos para atendimento daqueles que possuem baixo rendimento. Percebe-se, assim uma universidade dualizada entre seus projetos e ações, contemplando partes desses estudantes.

Para nossa compreensão a concepção de acesso, permanência e expansão predominam entre os objetivos e metas dos programas, o que perpassa pelos efeitos e impactos dessa política na UFMS, mas que refletem:

Em tese [...] ao fato de que se canalizem recursos para os mais pobres. No entanto, quando na prática essa política implica numa mercantilização dos benefícios sociais, numa capitalização do setor

privado, e provoca deterioração e desfinanciamento das instituições públicas, passa a ter outro significado. (VIEIRA, 2009, p. 114).

A nosso ver, as dinâmicas de reprodução do capital obedecem e seguem o princípio de acumulação e sempre ser a detentora dos conhecimentos, ou seja, a tendência é torná-lo como sua propriedade exclusiva e do trabalhador é retido o pouco que é oferecido e há redução dos gastos sociais.

Segundo Freitas (2009) durante muitos anos, o foco das pesquisas sobre evasão de estudantes concentrou-se nas razões pelas quais esses jovens abandonam o sistema formal de educação. Mais recentemente, há uma tendência para que esse tipo de estudo examine como os estudantes podem ser encorajados a persistir na vida escolar, passando-se a enfatizar a prevenção da evasão e a permanência dos estudantes, ou seja, como estimulá-los a permanecer no sistema de educação superior com sucesso.

Assim, as primeiras aproximações nos levaram a identificar que a permanência tem relação com os objetivos da política de assistência ao estudante nas universidades públicas sendo a mesma inclusiva e de direito social. Conclui-se que a “permanência” é caracterizada nesta pesquisa como uma estratégia de uma política de assistência estudantil que favorece, mas não garante a permanência dos estudantes no campus universitário por meio de bolsas e auxílios financeiros concedidos, assim também fortalece a política local realizando o acompanhamento dos bolsistas com baixo rendimento nas disciplinas do curso e reprovações. Assim ressaltamos que,

É importante compreender o contexto social do jovem ou adulto ingressante na Universidade percebendo que as mudanças são inerentes a natureza humana, o homem constrói e reconstrói suas ações e decisões, no entanto ele precisa estar amparado em condições ideais para fazê-la. Para diminuir as carências e dificuldades encontradas na adaptação do estudante ao ambiente acadêmico [...]. (NUNES; VELOSO, 2015, p. 819).

A não permanência deste estudante no sistema público é explicada por autores que consideram baixo rendimento nos cursos, reprovação, concorrência de ingresso, perfil familiar e a baixa renda. De acordo com Silva, Nogueira (2015, p. 46),

Cabe, nesse bojo, ainda considerar que, eventualmente, “não permanecer” para o estudante pode não significar perda ou fracasso (premissa que desponta, num primeiro olhar, sobre a questão), mas, sim, mudança, com sentido de nova experiência ou conquista. Contudo, do ponto de vista das políticas públicas (dos recursos públicos), não permanecer na Educação Superior pode configurar um problema, na medida em que se apresente um índice de desistência acima do padrão médio ou desejável, ou se o desejo de estudar esbarre na falta de condição material para tanto, daí a necessidade de averiguar, o mais possível, as situações que envolvem a questão.

Cabe destacar os prováveis motivos da não permanência, pois se tem a frustração da expectativa com o curso (estrutura disciplinar, conteúdos curriculares, infraestrutura, atividades práticas, perfil docente e didática) e a existência de programas ou ações de apoio institucional ao estudante (por exemplo, aconselhamento e orientação psicológica e profissional, especialmente para primeiranistas⁶⁶).

A dificuldade de colocação profissional é um dos principais fatores da não permanência e conseqüente evasão. Ainda nesse âmbito, para os estudantes de primeiro ano de graduação, considera-se que a identificação e o comprometimento com o curso escolhido são decisivos: o fato de o curso não ser, eventualmente, a primeira opção para o discente. (CÂMARA, 2016).

Este estudo apontou para os elementos que podemos identificar como internos que favorecem a permanência do estudante, como a maior participação em eventos e o contato com atividades relacionadas à escolha de sua profissão compram de materiais didáticos e participação em eventos científicos.

Os elementos que não favorecem a permanência é o valor baixo, a falta de um programa de moradia com espaço físico que pudesse atender estudantes de outras cidades e estados, a burocracia dos processos de seleção, a demora pelo recebimento do primeiro pagamento e sua continuidade na ação e maior incentivo à pesquisa.

Nesse âmbito, o fator financeiro e a vulnerabilidade socioeconômica são elementos essenciais para se pensar em políticas de permanência com qualidade e responsabilidade para favorecer e incentivar este estudante a permanecer em seu curso de graduação. Há um conjunto de elementos que podem ser tanto externos como

⁶⁶ Segundo Vilela (2003, p. 118) primeiranistas são “[...] pessoas recém-ingressas em curso universitário.”

internos além dos elencados pelos estudantes bolsistas que inseridos em determinados contextos fazem garantir sua conclusão.

Segundo Maciel, Lima e Gimenez (2016, p. 775) destacam que,

Embora o aspecto econômico seja importante para favorecer, ou não, a permanência do estudante em seu respectivo curso, partimos da premissa de que não seja o único ou o preponderante. Dessa forma, entendemos que as políticas assistencialistas focais são essenciais ao público de baixa renda; contudo, deve se considerar a complexidade da questão que permeia a permanência. [...] Ao se tratar do debate da permanência, mesmo reconhecendo os méritos de uma política assistencial, estrategicamente, almejamos uma política social de cunho universal, visto que esta se voltaria para ações mais abrangentes que generalizam o atendimento, o que pode possibilitar uma participação ativa de todos os estudantes na vida acadêmica.

Assim sendo, os referidos autores ressaltam a complexidade de se pensar na permanência não como uma política focal, embora seja esta a premissa, mas pensar na universalidade da mesma, pois “[...] só expandir o número de instituições e vagas não garante o êxito escolar orientado para a conclusão do curso, as instituições enfatizam a questão da permanência como aquela que garante a efetivação dos estudos pela promoção do apoio estudantil [...]” (NUNES, VELOSO, 2016, p. 50).

Segundo Primão (2015, p. 55),

No que se refere às políticas de permanência instituídas, podemos observar que tanto o Estado, por meio dos seus programas específicos, quanto às pesquisas realizadas no tocante à permanência, estão centradas na realidade dos estudantes carentes, expressando-se na defesa de uma assistência quase exclusivamente financeira, como se esse fosse o único fator ameaçador do discente em seu trajeto universitário.

Portanto, o processo de reformulação da educação superior brasileira é intenso, marcado no campo ideológico pela participação do Estado na implementação de políticas de caráter exclusivamente assistencialista e excludente. A nosso ver o desligamento de um estudante da universidade que não completou o tempo necessário à finalização do curso é perder todo o investimento e dessa forma é uma vaga que não se

recupera mesmo diante da oferta de vagas remanescentes que não foram preenchidas ou por meio de vagas reofertadas, ou seja, é necessária uma política de valorização do estudante assegurando condições de infraestrutura física, financeira e pedagógica na garantia do acesso até a integralização do curso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O avanço nas conquistas, ganhos e direitos sociais na trajetória estudantil e seus desdobramentos ao longo da história têm contribuído para o debate em torno de uma política que objetiva garantir o sucesso acadêmico por meio de programas e ações pautadas no acesso e na permanência.

As instituições públicas no novo formato de diversificação discutido no texto, atuam como agentes híbridos – público/privado. As políticas sociais de assistência ao estudante ganham novos contornos e são afetadas pela lógica do financiamento e pela relação entre educação, Estado e sociedade.

Percebe-se que os problemas e fatores com relação acesso e permanência são estabelecidos por meio de critérios desde a inscrição até a efetiva matrícula no curso superior pretendido ou alcançado. O sistema seleciona por meio de nota de corte seus estudantes, em seguida a universidade também seleciona e especifica critérios, ao mesmo tempo corrobora para isso, pois suas políticas visam apoio pedagógico e financeiro e quando não faz isso também é responsável pela não permanência deste estudante sendo assim suas políticas determinam a não permanência do estudante no campus, ou seja, corrobora para sua evasão e desistência.

Silva; Veloso (2010) apontam que a permanência dá sentido ao acesso, configurando a continuidade da trajetória de formação; a expansão tem relação (e impacto) com o acesso, na proporção do crescimento quantitativo (instituições, vagas, matrículas, docentes, financiamento) e das suas características (ensino público/gratuito, organização acadêmica, curso, avaliação/qualidade). De igual forma, poder-se-ia mencionar outros fenômenos distintos, mas a ele articulados, como financiamento e evasão. Tais questões convergem para a afirmativa de que o acesso não comporta uma explicação isolada ou descontextualizada.

No Capítulo 1 (um), discorreremos sobre a abordagem teórica e metodológica adotada, introduzindo conceitos que utilizamos neste trabalho. Em seguida, apresentamos os procedimentos adotados especificamente para a pesquisa realizada, descrevemos as etapas que seguiu esta pesquisa, mostrando o “balanço de produção”,

com os dados encontrados que deram forma, conteúdo e base à abordagem e escolha pelo método relacionado a este estudo.

As dissertações e teses pesquisadas no “balanço de produção” evidenciaram para uma problemática ainda maior no que corresponde às demandas pela permanência estudantil, primeiro com a questão epistemológica da palavra permanência caracteriza nas políticas sociais com ações que se relacionam a assistência estudantil através de bolsas e auxílios, penalizando e diferenciando os acadêmicos atendidos pela ação.

No Capítulo 2 (dois) analisamos o papel do Estado moderno na implementação de políticas para educação superior presente nas políticas de FHC, Lula e Dilma. Buscamos dialogar com vários autores importantes conceitos para nossa pesquisa sobre sociedade civil, o Estado na visão de autores marxistas, Estado bem estar social, Estado de direito, políticas de Estado e de governo, acesso, inclusão, permanência, políticas sociais e neoliberalismo.

Os dados apontados neste capítulo mostraram a deficiência da educação superior com relação às demandas de acesso para este nível de ensino e que as políticas sociais de Estado convergem nesse sentido para uma abertura e consequente participação sua com as políticas educacionais, ao mesmo tempo mostra-se a fragilidade deste sistema, pois, na medida em que a oferta e a abertura de novas vagas são bem vindas ao setor privado deixando claro que o compromisso pelo Estado com a educação superior pública ainda é incipiente e se relacionado às taxas de conclusão de curso de graduação é maior da rede privada com a rede pública o que faz necessário estabelecer e fortalecer políticas de permanência na educação superior.

O Estado assumiu um número crescente de serviços sociais – educação, saúde, cultura, previdência e assistência social, pesquisa científica – e de papéis econômicos – cabendo a sua eficiência ser o modelo de administrar, modelo da política neoliberal estatal, ou seja, há mais intervenção do Estado e que permite a realização de serviços com parcerias público-privado.

As políticas de educação superior de FHC indicam aproximação com os preceitos neoliberais, mostrando coerência entre o discurso e a prática política. Verificamos um aprofundamento das parcerias público/privado e diversificações de modelos de universidades públicas e privadas de instituições com e sem fins lucrativos em detrimento as universidades de modelos neo-humboldtiano a partir da reforma do

aparelho do Estado transformando-o em regulador e provedor dos direitos sociais básicos à sociedade por meio e incentivo do setor econômico.

No Governo Lula houve simultaneamente no plano político-ideológico, uma tomada de acordos e decisões que tomaram como concepção um Estado neodesenvolvimentista e a Reforma Universitária posta em prática no governo Lula.

Apontamos que o crescimento das vagas deveu-se principalmente à expansão da rede federal de educação superior, em especial no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

É importante destacar nesse contexto que consolidou uma nova concepção de educação superior por meio das reformas em curso que definiram os instrumentos para a sua implementação, por meio do PDE, PNE, REUNI, PNAES, SINAES, PROUNI e FIES. Esses programas e ações de governo passaram a serem considerados prioritários para a democratização do acesso, novos processos de avaliação, a melhoria da qualidade do ensino e a garantia de permanência.

As políticas no governo Dilma abarcam a continuidade do governo Lula, apresentando poucas novidades com relação à educação superior. Muitos são os desafios e nessa direção temos o novo Plano Nacional de Educação (2014- 2024), que propõe o alcance da meta de “elevar a taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público”. (PNE, 2014).

Nessa perspectiva, notou-se o crescimento das instituições privadas tanto em cursos, matrículas, modalidade e por categoria administrativa, e no setor público maiores investimentos em políticas de acesso e permanência, condição esta em que o papel do Estado deve não ser apenas o executor, de iniciativas e propostas, mas o grande investidor, o que temos visto é a educação pública entregue aos investimentos do mercado e a educação vendida como mercadoria de bens e serviços.

No Capítulo 3 (três) investigamos políticas e ações de permanência na educação superior por meio da assistência estudantil no contexto das políticas implementadas para os estudantes na universidade pública.

Identificamos que surgimento de cursos superiores e de universidades na trajetória da educação superior e sua diversificação representam mudanças na cultura institucional e nas formas de ingresso. Com isso a preocupação com a permanência como política vinculada a assistência estudantil na educação superior foram a partir da década de 1930 concomitantemente com a criação das primeiras universidades. No Brasil, as implantações dos grandes centros universitários, multidisciplinares, de ensino e pesquisa pura, aconteceram somente durante o século XX.

Nesse entendimento aponta Sposati (2014) que a assistência estudantil foi dirigida à marginalidade social urbana causada pela insuficiência de renda e que a ênfase dos programas assistenciais não deve se dar na provisão da necessidade, mas sim na adoção de um “sistema moderno”, fugindo do “assistencialismo tradicional”.

Evidencia-se neste quadro uma universidade elitista nascida sobre a égide de acesso por meio de processos seletivos e mediante financiamento próprio dos estudos e ainda quem tivesse condições poderia estudar.

Nota-se que as ações de Assistência Estudantil iniciaram sua fase expansionista como política pública no Brasil a partir da aprovação do Plano Nacional de Assistência Estudantil em 2007 e da institucionalização do Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) pelo Decreto nº 7.234, em 2010 (BRASIL, 2010). Assim, existiam ações pontuais, que ainda nos permitam afirmar que denota uma política em que se leva em consideração a situação financeira do estudante reconhecido em situação de vulnerabilidade social que denotam maiores investimentos do Estado.

Percebemos que, a educação superior não era totalmente gratuita, e ainda permanecem traços do elitismo, havia sim uma concepção de amparo aqueles reconhecidamente pobres, alunos carentes, hipossuficiência e para a permanência foi identificados à concepção “prosseguimento e desaparecimento” e “bolsa anuidade”, “bolsa adicional” e “bolsa de estudo”.

No Capítulo 4 (quatro) analisamos os resultados apresentados nos documentos oficiais e regulatórios que normatizam projetos e programas dos acadêmicos atendidos pela Assistência Estudantil na ação bolsa permanência na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) campus Campo Grande.

As primeiras aproximações nos levaram a identificar que a permanência tem relação com os objetivos da política de assistência ao estudante na universidade sendo a mesma voltada para inclusão social e de direito social. Conclui-se que a “permanência” é caracterizada nesta pesquisa como uma estratégia de uma política de assistência estudantil que favorece, mas não garante a permanência dos estudantes no campus universitário por meio de bolsas e auxílios financeiros concedidos, assim também fortalece a política local realizando o acompanhamento dos bolsistas com baixo rendimento nas disciplinas do curso e reprovações.

Este estudo apontou para os elementos que podemos identificar como internos que favorecem a permanência do estudante, como a maior participação em eventos e o contato com atividades relacionadas à escolha de sua profissão, na compra de materiais didáticos e participação em eventos científicos.

Os elementos identificados que não favorecem a permanência do estudante na UFMS estão no valor baixo da bolsa; a falta de um programa de moradia com espaço físico que pudesse atender estudantes de outras cidades e Estado; a burocracia dos processos de seleção; a demora pelo recebimento do primeiro pagamento e sua continuidade na ação e maior incentivo à pesquisa.

Assim diante da exposição dos dados, as políticas de acesso/ingresso dos estudantes na UFMS possuem suas modalidades e que apresentaram mudanças no processo de seleção. Os motivos que promovem o vínculo acadêmico são mediante a sua matrícula, mas ao mesmo tempo identifica-se no contexto da política local e nacional sua fragilidade e insuficiência diante da demanda e dos motivos pela “não permanência” no respectivo curso e sua conseqüente exclusão ou afastamento que também é ocasionada pela conclusão do curso superior.

Notou-se que com relação às políticas de acesso e permanência, os investimentos e os objetivos da proposta para o público alvo que são os estudantes de graduação tem tido investimentos a partir do PNAES no pagamento de bolsas e auxílios financeiros, mas ocorre que os alunos que ingressam na universidade não se formam, ou seja, não concluem o curso e os dados apontados pela pesquisa mostra esse problema institucional.

Nesse aspecto, segundo Bittar; Maciel (2011), programas pontuais e focalizados ou “compensatórios” são importantes, pois contribuem para esses dois fatores:

manutenção e permanência. No entanto, são necessárias políticas de Estado que se que se constituam como direitos assegurados aos jovens que não conseguem, por seu esforço individual, como preconizam as políticas neoliberais, ter acesso a um curso superior.

Depreende-se dos dados e do que foi apresentado nos documentos referentes à educação superior, que as metas/objetivos são identificadas para um alcance abrangente e que a expansão das vagas ocorreu simultaneamente com a iniciativa privada alocando recursos que poderiam ser investidos nas universidades públicas e emergindo o problema da permanência identificada como evasão nas políticas.

Dessa forma, a assistência estudantil tem o papel de mobilizar de recursos de forma a garantir a permanência e o percurso dos estudantes socialmente diferenciados no processo de formação profissional o que desmascara a assistência como prática dirigida a grupos minoritários ou atendimento individual/coletivo. As ações estão voltadas a um determinado público específico com determinantes que selecionam, priorizam e financiam determinadas áreas em detrimento de outras emergenciais.

Nossos resultados apontam que a concepção de permanência é identificada para minimizar os efeitos da desigualdade social na universidade, demonstra à expansão da esfera privada, a redução do papel do Estado e que as ações para a permanência não são suficientes, pois segundo os dados do Censo (2015) o índice de estudantes que não concluem a graduação é alto, se faz necessário o fortalecimento de políticas de permanência relacionado à assistência estudantil.

Conclui-se que ação Bolsa Permanência na UFMS relacionada à Assistência Estudantil sofre seus reajustes financeiros e estruturais, mostra-se frágil diante de outras problemáticas que atingem a educação superior, perpassando pela esfera federal e atingindo o local, afetando as políticas existentes de permanência e não atingindo, totalmente, seu objetivo, embora se revele como importante mecanismo estratégico apontado na pesquisa como conclusão do curso para a permanência daqueles que assim sobrevivem e persistem na vida acadêmica.

REFERÊNCIAS

ABRÃO, Janete. **Pesquisa e História**. (Org.) ABRÃO, Janete. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002. (Coleção História).

ARCOVERDE, Ana Cristina Brito. Notas sobre Estado e sociedade nos clássicos da Política. In: ARCOVERDE, Ana Cristina Brito (Org.). **Estado e sociedade: contribuição ao debate sobre políticas públicas**. Recife: Universitária da UFPE, 2010. p. 19-46.

ARAÚJO, Carla Busato Zandavalli. Políticas públicas de permanência na educação superior brasileira nos anos 2000 In: Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 36. 2013, Goiania-Go. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br/texto_Carla.pdf> Acesso em: 27 out. 2016.

_____. A permanência de estudantes nos cursos de graduação no Brasil: uma categoria em construção. Questões sobre a educação e o ensino superior no Brasil. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 22, n. 2, p. 25-43, jul./dez. 2013.

ANDES. **PDE - O plano de desestruturação da educação superior**. ANDES-SNSindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Brasília Outubro de 2007. p. 01-32.

AMARAL, Nelson Cardoso. Avaliação e financiamento de instituições de educação superior: uma comparação dos governos FHC e Lula. **ATOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO** – v. 4, nº 3, p. 321-336, set./dez. 2009.

ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: questões de teoria e de método. **Educ. Tecnol.** Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 29-35, jan./jun. 2005.

_____. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 51-64, jul. 2001.

ALVES, Gilberto Luiz. **O trabalho didático na escola moderna**. Formas Históricas. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.

AMARAL, Nelson Cardoso. **Financiamento da educação superior: estado x mercado**. São Paulo: Cortez; Piracicaba, SP: UNIMEP, 2003.

ALMEIDA, Carina Elisabeth Maciel de. **O Discurso de Inclusão nas Políticas de Educação Superior (2003 – 2008)**. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, 2009.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Doze motivos favoráveis à adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, jan./mar. 2011. p. 107-126.

ARRETCHE, Marta Tereza da Silva. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: *Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais (Org.)*. Maria Cecília Roxo Nobre Barreira, Maria do Carmo Brant de Carvalho. - São Paulo: LEE/PUC-SP, p. 43- 56, 2001.

ÁVILA, Vicente Fideles de. **A pesquisa na dinâmica da vida e na essência da universidade**: ensaio de curso para estudantes, professores e outros profissionais/Vicente Fideles de Ávila. – Campo Grande, MS: UFMS, 1995.

BRASIL. **Diretrizes Gerais do REUNI**. Brasília-DF, 2007.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2001.

_____. **Relatório de Avaliação** - Plano Plurianual 2008-2011. Avaliação setorial exercício 2012. Ano base 2011.

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

_____. **Câmara da Reforma do Estado**. Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Brasília, 1995.

_____. **Ministério da Educação**. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Superior. Relatório técnico contendo estudo sobre a atual relação oferta/demanda de cursos de graduação no Brasil, como subsídio ao Conselho Nacional de Educação para a formulação de políticas públicas que possibilitem a melhor distribuição da oferta de vagas no ensino superior de graduação. p. 01-32, 2013.

_____. Senado. Constituição (1988). **Constituição**: da República Federativa do Brasil, 2010.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE**: biênio 2014- 2016. – Brasília, DF: Inep, 2016.

_____. Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007. **Diário oficial da União**. Nº 249, quarta-feira, 29 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 23-31.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais** – Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 2007.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil** (de 18 de setembro de 1946). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm 1946>. Acesso em: 05 fev. 2016

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm 1967>. Acesso em: 05 fev. 2016.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm 1988>. Acesso em: 05 fev. 2016.

_____. **Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc_antecor1988/emc01-69.htm 1969>. Acesso em: 05 fev. 2016.

_____. **Decreto nº 11.530, de 18 de Março de 1915**. Reorganiza o ensino secundário e o superior na República. Rio de Janeiro, 1915. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>>. Acesso em: 12 fev. 2016.

_____. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm> Acesso em 22 out. 2015.

_____. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em: 22 de out. 2015.

_____. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília,

2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 22 de out. 2015.

_____. **Decreto-Lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969.** Estabelece normas complementares à Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências.

_____. **Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997.** Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos arts. 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências.

_____. **Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997.** Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências.

_____. **Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001.** Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências.

_____. **Decreto nº 8.754, de 10 de maio de 2016.** Altera o Decreto no 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

_____. **Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

_____. **Decreto nº 4.102, de 24 de janeiro de 2002.** Regulamenta a Medida Provisória no 18, de 28 de dezembro de 2001, relativamente ao "Auxílio-Gás".

_____. **Decreto nº 3.877, de 24 de julho de 2001.** Institui o Cadastramento Único para Programas Sociais do Governo Federal.

_____. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

_____. **Decreto nº 5.224 de 1º de outubro de 2004.** Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências.

_____. **Decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920.** Institui a Universidade do Rio de Janeiro.

_____. **Decreto nº 62.024, de 29 de dezembro de 1967.** Institui Comissão Especial para propor medidas relacionadas com os problemas estudantis.

_____. **Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931.** Cria o Conselho Nacional de Educação

_____. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931.** Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras.

_____. **Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931.** Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro.

_____. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931.** Dispõe sobre a organização do ensino secundário.

_____. **Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931.** Lei Francisco Campos. Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências.

_____. **Decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932.** Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências.

_____. **Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942.** Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI).

_____. **Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943.** Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del5452.htm> Acesso em: 16 nov. 2016.

_____. **Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943.** Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho.

_____. **Decreto nº 5.786, de 24 de maio de 2006.** Dispõe sobre os centros universitários e dá outras providências.

_____. **Decreto nº 5.224 de 1º de outubro de 2004.** Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências.

_____. **Lei nº 10.219, de 11 de abril de 2001.** Cria o Programa Nacional de Renda Mínima vinculada à educação - "Bolsa Escola", e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10219.htm>. Acesso em: 16 fev. 2016.

_____. **Lei nº 12.431, de 24 de junho de 2011.** Dispõe sobre a incidência do imposto sobre a renda nas operações que especifica; altera as Leis nºs 11.478, de 29 de maio de 2007, 6.404, de 15 de dezembro de 1976, 9.430, de 27 de dezembro de 1996, 12.350, de 20 de dezembro de 2010, 11.196, de 21 de novembro de 2005, 8.248, de 23 de outubro de 1991, 9.648, de 27 de maio de 1998, 11.943, de 28 de maio de 2009, 9.808, de 20 de julho de 1999, 10.260, de 12 de julho de 2001, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, 11.180, de 23 de setembro de 2005, 11.128, de 28 de junho de 2005, 11.909, de 4 de março de 2009, 11.371, de 28 de novembro de 2006, 12.249, de 11 de junho de 2010, 10.150, de 21 de dezembro de 2000, 10.312, de 27 de novembro de 2001, e 12.058, de 13 de outubro de 2009, e o Decreto-Lei nº 288, de 28 de fevereiro de 1967; institui o Regime Especial de Incentivos para o Desenvolvimento de Usinas Nucleares (Renuclear); dispõe sobre medidas tributárias relacionadas ao Plano Nacional de Banda Larga; altera a legislação relativa à isenção do Adicional ao Frete para Renovação da Marinha Mercante (AFRMM); dispõe sobre a extinção do Fundo Nacional de Desenvolvimento; e dá outras providências.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 16 fev. 2016.

_____. **Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001.** Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10260.htm>. Acesso em: 16 fev. 2016.

_____. **Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012.** Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior e dá outras providências.

_____. **Lei nº 12.863, de 24 de setembro de 2013.** Altera a Lei no 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; altera as Leis nos 11.526, de 4 de outubro de 2007, 8.958, de 20 de dezembro de 1994, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, 12.513, de 26 de outubro de 2011, 9.532, de 10 de dezembro de 1997, 91, de 28 de agosto de 1935, e 12.101, de 27 de novembro de 2009; revoga dispositivo da Lei no 12.550, de 15 de dezembro de 2011; e dá outras providências.

_____. **Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.** Dispõe sobre o regime jurídicos dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais.

_____. **Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005.** Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das

Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências.

_____. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.

_____. **Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994.** Dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio e dá outras providências.

_____. **Lei nº 12.863, de 24 de setembro de 2013.** Altera a Lei no 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; altera as Leis nos 11.526, de 4 de outubro de 2007, 8.958, de 20 de dezembro de 1994, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, 12.513, de 26 de outubro de 2011, 9.532, de 10 de dezembro de 1997, 91, de 28 de agosto de 1935, e 12.101, de 27 de novembro de 2009; revoga dispositivo da Lei no 12.550, de 15 de dezembro de 2011; e dá outras providências.

_____. **Lei nº 10.219, de 11 de abril de 2001.** Cria o Programa Nacional de Renda Mínima vinculada à educação - "Bolsa Escola", e dá outras providências.

_____. **Lei nº 10.689, de 13 de junho de 2003.** Cria o Programa Nacional de Acesso à Alimentação – PNAA.

_____. **Medida provisória nº 2.206-1, de 6 de setembro de 2001.** Cria o Programa Nacional de Renda Mínima vinculado à saúde: "Bolsa-Alimentação" e dá outras providências.

_____. **Lei nº 10.207, de 23 de março de 2001.** Dispõe sobre a renegociação de dívidas no âmbito do Programa de Crédito Educativo, e dá outras providências.

_____. **Lei nº 9.288 de 1996.** Altera dispositivos da Lei n.º 8.436, de 25 de junho de 1992, que institucionaliza o programa de crédito educativo para estudantes carentes.

_____. **Lei nº 10.168, de 29 de dezembro de 2000.** Institui contribuição de intervenção de domínio econômico destinada a financiar o Programa de Estímulo à Interação Universidade-Empresa para o Apoio à Inovação e dá outras providências.

_____. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

_____. **Portaria normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007.** Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos

processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e outras disposições.

_____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro DE 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

_____. **Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014.** Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União.

_____. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

_____. **Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004.** Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências.

_____. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.** Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm>. Acesso em: 22 de out. 2015.

_____. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.** Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm>. Acesso em: 01 dez. 2016.

_____. **Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001.** Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10260.htm>. Acesso em: 01 dez. 2016.

BERNARDI, Liane Maria; ROSSI, Alexandre José; UCZAK, Lucia Hugo. Do movimento Todos pela Educação ao Plano de Ações Articuladas e Guia de Tecnologias: empresários interlocutores e clientes do Estado. **Anais... X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014. p. 01-18.

BOITO JR, Armando. **Política neoliberal e sindicalismo no Brasil**. São Paulo, Editora Xamã, 1999.

BARREYRO, Gladys Beatriz. **Mapa do Ensino Superior Privado** (Org.).

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **Administração pública gerencial: estratégia e estrutura para um novo Estado**. Brasília: MARE/ENAP, 1996.

BEZERRA, Vinícius de Oliveira; ARAUJO, Carla Busato Zandavalli M. Do vestibular ao Enem: a análise do impacto no acesso aos cursos de graduação da UFMS. **Anais eletrônicos... IX Seminário de Política e Administração da Educação da ANPAE Centro-Oeste**. (Org.). Regina Tereza Cestari de Oliveira, Celeida Maria Costa de Souza e Silva, Alexandra Pires do Prado Yari. Campo Grande, MS. UCDB: ANPAE. v. 40, 2016. p. 01-14.

BORSATO, Francieli Piva. **A configuração da assistência estudantil na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul após a implantação do PNAES**. 2015. Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Política Social – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015).

BRITO, Talamira Taita Rodrigues, CUNHA, Ana Maria de Oliveira. Revisitando a História da Universidade no Brasil: política de criação, autonomia e docência. **APRENDER** - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação Vitória da Conquista Ano VII n. 12 p. 43-63 2009.

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de política** /Norberto Bobbio, Nicola Matteucci e Gianfranco Pasquino; trad. Carmen C, Varriale et ai.; coord. trad. João Ferreira; rev. geral João Ferreira e Luis Guerreiro Pinto Cacaís. - Brasília: ed. Universidade de Brasília, 1998. v. 1.
_____. **Estado, governo, sociedade: por uma teoria geral da política**/Norberto Bobbio. Tradução Marco Aurélio Nogueira. — Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. (Coleção Pensamento Crítico, v. 69).

BITTAR, Mariluce; CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves; ALMEIDA, Carina Elisabeth Maciel de. Política de Cotas para Negros na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – um estudo sobre os fatores da permanência. **Série-Estudos** – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande-MS, n. 24, p. 143-156, jul./dez. 2007.

BITTAR, Mariluce; RODRIGUEZ, Margarita Victoria; ALMEIDA, Carina Elisabeth Maciel de. Educação Superior No Mato Grosso do Sul 1991 – 2004. In: RISTOFF, Dilvo, GIOLO, Jaime. (Org.) **Educação Superior Brasileira: 1991-2004**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

BOSCHETTI, I. **Os custos da crise para a política social.** In: BOSCHETTI, I.; BEHRING, E. R. ; SANTOS, S. M. de M. dos.; MIOTO, R. C. T. Capitalismo em crise – política social e direitos. 2010, p. 35 a 63.

BITTAR, Mariluce; MACIEL, Carina Elisabeth. **Política de Educação Superior no Brasil pós-LDB/1996: impactos na Região Centro-Oeste.** Campo Grande: UCDB; FUNDECT-PRONEM, 2011.

CASEIRO, Luiz Carlos Zalaf. **Desigualdade de acesso à educação superior no Brasil e o Plano Nacional de Educação / Luis Carlos Zalaf Caseiro.** — Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016.

CHAVES, Eduardo O. C. **O liberalismo na política, economia e sociedade e suas implicações para a educação: uma defesa.** In: Liberalismo e educação em debate. (Org.). José Claudinei Lombardi; José Luís Sanfelice. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2007, p. 1-60 (Coleção educação contemporânea).

CHIZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino superior no octênio FHC. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 37-61, abril 2003, p. 37-61.

_____. **A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior.** 2. ed. São Paulo: UNESP, 2007.

_____. **A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas.** 2 ed. São Paulo: UNESP, 2007.

_____. **A universidade crítica: o ensino superior na república populista.** 3 ed. São Paulo: UNESP, 2007.

_____. **Educação, Estado e democracia no Brasil.** São Paulo: Cortez. Niterói: RJ: ed. Universidade Federal Fluminense. Brasília, DF: FLACSO do Brasil. 1991. Cap.1. CHAUI, Marilena de Souza. **O que é ideologia?** – 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2001. (Coleção primeiros passos).

COELHO, Monica Josiane. A contrarreforma do Estado no Brasil e seus rebatimentos na Educação Superior: uma análise crítica. In: MENEZES, Ana Maria Dorta de. et al. Trabalho, educação, Estado e a crítica marxista. Fortaleza: Edições UFC, 2011, p. 399-412.

CZERNIASKI, Lizandra Felippi. Educação superior no Brasil: apontamentos sobre o processo de aprimoramento através das políticas públicas. In: XI Jornada do HISTEDBR, 11. **Anais eletrônicos...** Cascável/PR, 23 a 25 de outubro de 2013. p. 01-

14. Disponível em:

<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo_si_mposio_2_675_lizfelippi@gmail.com.pdf> Acesso em: 08 nov. 2016.

CHACON, José-Marcelo Traina; CALDERÓN, Adolfo-Ignacio. A expansão da educação superior privada no Brasil: do governo de FHC ao governo de Lula.

Universia. Número 17. v. 6. 2015 p. 78-100.

CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves; CORDEIRO, Ana Luisa Alves. Estratégias de permanência de estudantes na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

In: XXIII Seminário da rede Universitas/Br Políticas de Educação Superior no Brasil: a expansão privado-mercantil em questão. **Anais eletrônicos...** Belém/PA, 20 a 23 de maio de 2015. p. 831-851. Disponível em:

<<http://www.obeduc.uerj.br/arquivos/AnaisRedeUniversitas2705.pdf>> Acesso em: 29 jan. 2016.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Avança Brasil**: proposta de governo. [on-line]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008, p. 01-178. Disponível em:

<www.centroedelstein.org.br>. Acesso em: 07 jun. 2016.

_____. **Mãos à obra, Brasil**: proposta de governo. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2008. p. 01-131. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 07 jun. 2016.

CARDOSO, Cristina. Meritocracia e acesso ao ensino superior no Brasil e na França: faces da desigualdade? 2015. **Tese** (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

CARVALHO, Cristina helena Almeida. Política para o Ensino Superior no Brasil (1995-2006). Ruptura e continuidade entre público e privado. In: **Reforma universitária**: dimensões e perspectivas. Campinas: SP: Alínea, 2006 - (Coleção políticas universitárias).

CHAVES, Eduardo O. C. **O liberalismo na política, economia e sociedade e suas implicações para a educação**: uma defesa. In: Liberalismo e educação em debate. (Org.). José Claudinei Lombardi; José Luís Sanfelice. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2007, p. 1-60 (Coleção educação contemporânea).

DURHAM, Eunice Ribeiro. A educação no Governo de Fernando Henrique Cardoso. **Tempo Social**; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, p. 231-254, out. 1999.

_____. **A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso**. Uma visão comparada. *Novos Estudos* 88, novembro, 2010, p. 153-179.

_____. O sistema federal de ensino superior: problemas e alternativas. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior Universidade de São Paulo. In: Eunice R. Durham; José Goldemberg. (Org.). **Uma política para o Ensino Superior**. p. 04-75, 2002.

DALLARI, D. de A. **Elementos de teoria geral do Estado**. São Paulo: Saraiva, 2012. Cap. 1 – Da sociedade. p. 21-58.

DRAIBE, Sônia Miriam. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais (Org.). Maria Cecília Roxo Nobre Barreira, Maria do Carmo Brant de Carvalho. - São Paulo: LEE/PUC-SP, p. 13- 42, 2001.

DUARTE, Clarice Seixas. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial p. 691-713, out. 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0428100.pdf>>. Acesso em 05 fev.2016.

DAGNINO, Evelina. Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando? In: En Daniel Mato (Org.). **Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización**. Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela, 2004. p. 95-110.

ECO, Umberto. Como se faz uma tese em ciências humanas. Lisboa: Presença, 2007.
FILHO, João Ribeiro dos Santos; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Expansão e financiamento da educação superior privado-mercantil: fies e endividamento público. Anais do XXIV Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR. Universidade Estadual de Maringá – 18 a 20 de Maio de 2016. p. 73-90.

FERNANDES. Maria Dilnéia Espíndola. **Relatório Final** – Estágio Pós-Doutoral. Universidade de São Paulo. São Paulo. 2014. p. 01-54.
FREITAS, Patricia Lucia Vosgrau de. Educação superior brasileira no período de 1998 - 2007: propostas, metas e diretrizes. Outro olhar sobre os mesmos problemas. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Federal do Paraná – UFPR, Curitiba, 2010.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, p. 257-272. ago. 2002.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Universidade do Brasil: das origens à construção**./Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero. Rio de Janeiro: ed. UFRJ/Inep, v. 1. 2000.

_____. A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. **Educar em revista**, Curitiba, PR: UFPR, p.17-36, 2006.

_____. **Da universidade “modernizada” à universidade disciplinada:** Atcon e Meira Mattos. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991. (Coleção educação contemporânea).

FONAPRACE. **Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras.** Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE). Brasília: 2011.

_____. **Revista Comemorativa 25 Anos:** histórias, memórias e múltiplos olhares. Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis, coordenação, ANDIFES (Org.) – UFU, PROEX: 2012.

_____. **IV Pesquisa do Perfil do Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras.** Andifes. Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. CEPES (IEUFU), Uberlândia Julho de 2016.

GOMIDE, Denise Camargo. O materialismo histórico-dialético como enfoque metodológico para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: XI Jornada do HISTEDBR, 11. **Anais eletrônicos...** Cascável/PR, 23 a 25 de outubro de 2013. p. 01-14. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/simposio2.html> Acesso em: 08 nov. 2016.

GROPPO, Luís Antonio. **Autogestão, universidade e movimento estudantil.** (Org.). GROPPPO, Luís Antonio. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção educação contemporânea).

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pressupostos Epistemológicos e Metodológicos da Pesquisa em Educação numa Perspectiva Hermenêutica. In_____. **Questões de método na construção da pesquisa em Educação.** 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOHN, Maria da Glória Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação** v. 16, p. 333-361, n. 47 maio-ago. 2011.

GATTI, Bernadete A. Pesquisar em educação: considerações sobre alguns pontos chave. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 25-35. set./dez. 2006.

GRAMSCI, Antonio. O moderno príncipe. In: **Maquiavel, a política e o estado moderno.** 4.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. p. 3-102.

GOMES, Elaine Cristina Vaz Vaez; MACIEL, Carina Elisabeth. Acesso e permanência na graduação a distancia e presencial: análise no Brasil e região centro oeste. In: XXIII Seminário Nacional da Rede UNIVERSITAS/Br / Rede UNIVERSITAS/Br; Universidade Federal do Pará. **Anais eletrônicos...** Instituto de Ciências da Educação. – Belém: UNIVERSITAS/Br; ICED/UFPA, 2015. p. 729-739. Disponível em: <<http://www.obeduc.uerj.br/arquivos/AnaisRedeUniversitas2705.pdf>>. Acesso em: 27 de ago. 2015.

INEP. **Resultados do Censo da Educação Superior 2013**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/centso_superior/apresentacao/2014/colativa_censo_superior_2013.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2015.

_____. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior** – Graduação (2013). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em: 31 jul. 2015.

_____. **Censo da Educação Superior 2015**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, out. 2016.

_____. **Resultados do Censo da Educação Superior 2014**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

_____. **Resultados do Censo da Educação Superior 2015**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, 2008. **Série Documental**. Relatos de Pesquisa.

JÚNIOR, João dos Reis Silva; SGUISSARDI, Valdemar. **Forma e razões da expansão da educação superior pública no Brasil**. In: MANCEBO; BITTAR; CHAVES. (Org.). Educação superior: expansão e reformas educativas. Maringá: Eduem, 2012. p. 21-42.
KONDER, Leandro. Marx e a sociologia da educação. In: Maria de Lourdes Rangel Tura. et al. (Org.). **Sociologia para educadores**. 2. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2002, p.11-23.

KOSÍK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

KONDER, Leandro. O que é dialética. São Paulo: Brasiliense, 2008. — (Coleção Primeiros Passos: 23).

KUENZER, Acácia. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 55-75.

KOWALSKI, Aline V. OS (des) caminhos da Assistência Estudantil e o desafio na garantia de direitos. 2012. (Tese). Doutorado em Serviço Social. Faculdade de Serviço Social PUCRS. Porto Alegre: 2012.

LOMBARDI, José Claudinei. História e historiografia da educação: atentando para as fontes. In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Org.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas, SP – Autores Associados, 2004. p. 141-176.

LEHER, Roberto. Crise estrutural e função Social da universidade pública. *Revista Temporalis*, Brasília: ABEPSS, nº 19, jan./jun. 2010, p. 15-39.

_____. **Movimentos Sociais, padrão de acumulação e crise da universidade**. In: 37ª Reunião Nacional da ANPED – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. p. 01-16. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-de-Roberto-Leher-para-o-GT11.pdf>> Acesso em: 05 fev. 2016.

_____. **Universidade pública e negócios privados: um poderoso obstáculo para o pensamento crítico**. VII Colóquio Internacional Marx Engels. Centro de Estudos Marxistas Universidade Estadual de Campinas, 2012, p. 01-09. Disponível em: <http://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Roberto%20Leher.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2016.

LIMA, Kátia Regina de Souza. **Reforma de educação superior nos anos de contrarrevolução neoliberal: de Fernando Henrique Cardoso a Luís Inácio Lula da Silva**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense – Faculdade de Educação. 2005.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; OLIVEIRA, João Ferreira de; BATISTA, Tatiane Custódio da Silva. Organismos multilaterais e educação: as tecnologias da informação e comunicação (TIC) em questão. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 54, n. 42, p. 218-245, set./dez. 2016.

LIMA, Antonio Bosco de; MARQUES, Mara Rúbia Alves; SILVA, Sarita Medina. Reforma e qualidade da educação no Brasil. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n. Especial, p.181-197, mai. 2009. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/33e/art11_33esp.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2016.

LIMA, Antonio Bosco de. Dez anos de LDB: anos de contínua reforma educacional. In: Silva, Maria Vieira; Marques, Rúbia Alves Marques (org.). **LDB: balanços e perspectivas para a educação brasileira**. 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2012.

LAPLANE, Adriana. Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial p. 689-715, out. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

LIMA, Filipe Antonio de Oliveira. A Constituição Brasileira: da Constituição Imperial à Constituição Cidadã. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XII, n. 65, jun 2009.

Disponível em:

<http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=6352>.

LUCHMANN, Julio Cesar. Ensino superior no Brasil (1994 - 2006): políticas de acesso e permanência. Pontifícia Universidade Católica do Paraná Centro de Teologia e Ciências Humanas Programa de Mestrado em Educação. **Dissertação** (mestrado).

Curitiba, 2007. Disponível em:

<http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=6352>. Acesso em: 06 fev. 2016.

MACIEL, Carina Elisabeth; SILVA, Maria das Graças Martins da; VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. **Assistência Estudantil**: a evolução de uma política pública e os significados no contexto da Educação Superior. In: SOUSA, José Vieira (Org.). *Expansão e avaliação da educação superior brasileira: formatos, desafios e novas configurações*. Brasília: Fino traço, 2015. p. 255-276.

MACIEL, Carina Elisabeth. Políticas de educação superior no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2008): diferentes sentidos do discurso de inclusão. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 36, n. 1, p. 45-61, jan./jun. 2011.

MACIEL, Carina Elisabeth; LIMA, Elizeth Gonzaga dos Santos; GIMENEZ, Felipe Vieira. Políticas e permanência para estudantes na educação superior. **RBP** - v. 32, n. 3, p. 759 - 781 set./dez. 2016.

_____. Discurso de inclusão e política educacional: uma palavra, diferentes sentidos. **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.15, n.30, p.32-54, jul./dez. 2009.

_____. Acesso e permanência de estudantes na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul: a expansão em questão. **Relatório de Atividades**, Campo Grande, 2015. p. 1-39.

MAGALHÃES, Rosélia Pinheiro de. Assistência Estudantil e o seu papel na Permanência dos Estudantes de Graduação: a experiência da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013. Dissertação de Mestrado – Departamento de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

MENEZES, Simone Cazarin de. *Assistência Estudantil na Educação Superior Pública: O programa de bolsas implementado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 2012. Dissertação de Mestrado – Departamento de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

MASSON, Gisele. As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPED SUL. **Anais eletrônicos...** Caxias do Sul/RS, 29 de julho a 1º de agosto de 2012. p. 01-13. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/2012/home.php?link=grupos&acao=listar_trabalhos&nome=GT05%20E2%80%93%20Estado%20e%20Pol%C3%ADtica%20Educativa&id=105> Acesso em: 08 nov. 2016.

MARX, Karl. *O capital. Crítica da Economia Política*. v.1. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MARX, Karl. (1818-1885). **A miséria da filosofia**/Karl Marx; tradução de José Paulo Netto. São Paulo: Global, 1985.

_____; _____. Do prefácio à segunda edição alemã do primeiro tomo de *O Capital*. In: MARX, K; ENGELS, Friedrich. **Obras Escolhidas**. v 2. São Paulo: Edições Sociais, 1976.

_____. **O manifesto do partido comunista**. Texto integral. Tradução: Pietro Nassetti. 2. ed. São Paulo: Martin Claret, 2010.

MICHELOTTO, Regina Maria; LIMA, Michelle Fernandes. Políticas de democratização da educação superior e a perspectiva metodológica de Antonio Gramsci. In: I Jornadas Latinoamericanas de estudios epistemológicos en Política Educativa. **Anais eletrônicos...** RelePe – Red Latinoamericana de Estudios Epistemológicos en Política Educativa. Buenos Aires, Argentina. 2012. p. 01-37. Disponível em: <<http://marxismo21.org/wp-content/uploads/2015/07/Políticas%20de%20democratiza%C3%A7%C3%A3o-A-Gramsci-Michelotto-e-Lima.pdf>>. Acesso em: 21 de out. 2016.

MAGANE, Renata Possi. *Serviços públicos sociais e o terceiro setor*. *online*. Disponível em: <<http://www.buscalegis.ufsc.br/revistas/files/anexos/31744-36626-1-PB.pdf>> Acesso em: 24 nov. 2016.

MACHADO, Paulo Henrique Alves. *O ENEM no contexto das políticas para o ensino médio*. **Dissertação de Mestrado**. Cáceres/MT: UNEMAT, 2012.

MINTO, Lalo Watanabe. **As reformas do ensino superior no Brasil: o público e o privado em questão**/Lalo Watanabe Minto. – Campinas, SP: Autores Associados, 2006. – (Coleção educação contemporânea). Capítulo 1.

MEDEIROS. **A Trajetória do Welfare State no Brasil**: papel redistributivo das políticas sociais dos anos 1930 aos anos 1990. 2001, p. 01-24.

MONTAÑO, C. ; DURIGHETTO, M. L. **Estado, classe e movimento social**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011. Cap. 1 – O Estado moderno e a sociedade civil nos clássicos da teoria política. p. 19-70.

MACHADO, Carlos Roberto da Silva. Contribuições acerca das políticas públicas em educação e o paradigma emergente. *Eccos - Revista científica*, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 213-232, jan/jun. 2006.

MANCEBO, Deise. Políticas de educação superior. In: SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SOUSA, José Vieira de; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CHAVES, Vera Lúcia Jacob (Org.). **Educação superior**: internacionalização, mercantilização e repercussões em um campo de disputas. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, p. 141-161, 2015.

MANCEBO, Deise; VALE, Andréa Araujo do; MARTINS, Tania Barbosa. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, p. 31-50, jan/mar 2015.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. (Org.) NETTO, José Paulo. 1. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2011.

_____. O que é o marxismo. São Paulo: Brasiliense, 2006 - (Coleção primeiros passos).

NETTO, José Paulo. FHC e a política social: um desastre para as massas trabalhadoras: balanço do governo FHC. In: Ivo Lesbaupin. **O desmonte da nação**. (Org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 3. ed. 1999.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. O império e as primeiras tentativas de organização da educação nacional (1822-1889). HISTEDBR (1986 - 2006) - Faculdade de Educação – UNICAMP. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_imperial_intro.html#_ftn1 >. Acesso em: 23 jan. 2017.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Brasil século XXI: propostas educacionais em disputa. In: José Claudinei Lombardi; José Luís Sanfelice. (Org.). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2007, p. 205-224 (Coleção educação contemporânea).

ORSO, Paulino José. Neoliberalismo: equívocos e consequências. In: José Claudinei Lombardi; José Luís Sanfelice. (Org.). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas,

SP: Autores Associados, Histedbr, 2007. p. 163-184 (Coleção educação contemporânea).

OLIVEIRA, Jonas de Paula. Acesso à Educação Superior pelo Enem/SiSU: uma análise da implementação nas Universidades Sul-Mato- Grossenses. / Jonas de Paula Oliveira. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados. – Dourados, MS: UFGD, 2014.

OLIVEIRA, Maria Coleta, PINTO, Luzia Guedes. Exclusão social e demografia: elementos para uma agenda. In: OLIVEIRA, Maria Coleta. (Org.). **Demografia da exclusão social**. Campinas, SP. Editora da Unicamp, Nepo, p. 13-23, 2001.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo a política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 16 fev. 2016.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. UNIC / Rio / 005 – ago. 2009, p. 01-17. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>>. Acesso em: 06 fev. 2016.

OTRANTO, Celia Regina. A reforma da educação superior do governo Lula: da inspiração à implantação. In: JR, João dos Reis Silva; OLIVEIRA, João Ferreira e MANCIBO, Deise. (Org.). Reforma Universitária: dimensões e perspectivas. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2006, p. 43-58 – (coleção políticas universitárias).

PRIMÃO, Juliana Cristina Magnani. **Permanência na educação superior pública: o curso de Enfermagem da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Sinop**. 2015. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT — Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2015.

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. Inclusão social na educação superior. **Série-Estudos** - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB Campo Grande-MS, n. 30, p. 237-266, jul./dez. 2010.

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 22 abr. 2016.

PERONI, Vera Maria Vidal. O Estado brasileiro e a política educacional dos anos 90. In: 23ª Reunião Anual da Anped de 24 a 28 de setembro de 2000. **Anais...** p. 01-17.

Caxambu, MG. Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/0508t.PDF>>. Acesso em: 28 nov. 2016.

PERISSINOTTO, Renato. O conceito de Estado Desenvolvimentista e sua utilidade para os casos brasileiro e argentino. **Rev. Sociol. Polit.** v. 22, n. 52, p. 59-75, dez. 2014.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **Nação, Estado e Estado-nação**. Disponível em: <www.bresserpereira.org.br>. Acesso em: 27 mai. 2016. . p. 1-12. 2008.

_____. **Do Estado patrimonial ao gerencial**. . Disponível em: <www.bresserpereira.org.br>. Acesso em: 27 mai. 2016. p. 1-31. 2001.

_____ et al. **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 2006. Da administração pública burocrática à gerencial. p. 237 a 270.

PENNA, Maria Luiza. **Fernando de Azevedo** / Maria Luiza Penna. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. – (Coleção Educadores).

PIANA Maria Cristina. **As políticas sociais no contexto brasileiro: natureza e desenvolvimento**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. p. 01-31 . Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 27 mai. 2016.

PADOIN, Isabel Graciele; VIRGOLIN, Isadora Wayhs Cadore. A vulnerabilidade social como uma dificuldade a participação política. In: **Seminário Interinstitucional de Ensino, Pesquisa e Extensão**, 15. 2010, Cruz Alta. Disponível em: <http://www.unicruz.edu.br/15_seminario/seminario_2010/ccsa/a%20vulnerabilidade%20social%20como%20uma%20dificuldade%20a%20participa%20c3%87%20c3%83o%20p0l%20c3%8dtica.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2016.

PINTO, Jennifer Christie do Nascimento Gonçalves, BELO, Amanda Silva. A nova configuração da assistência estudantil. (Org.). **FONAPRACE: Revista Comemorativa 25 Anos: histórias, memórias e múltiplos olhares**. Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis, coordenação, ANDIFES. – UFU, PROEX, p. 114-126. 2012.

RODRIGUES, Cibele Mª Lima. Movimentos sociais (no Brasil): conceitos e práticas. In: SINAIS – **Revista Eletrônica** – Ciências Sociais. Vitória: CCHN, UFES, Edição n.09, v.1, Junho. 2011. p. 144-166.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. **Políticas Públicas**/Margarita Victoria Rodriguez. – Campo Grande, MS: UFMS, 2010. Módulo I.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. Vozes: Petrópolis, 2006.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, nov. 2014. p. 723-747.

ROCHA, Enid. A Constituição Cidadã e a institucionalização dos espaços de participação social: avanços e desafios. In: Flavio Tonelli Vaz, Juliano Sander Musse, Rodolfo Fonseca dos Santos. (Org.). **20 Anos da Constituição Cidadã: avaliação e desafio da seguridade social**. Brasília: ANFIP, 2008. p. 131-148.

ROMANOWSKI, Joana Pauli; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

ROCHA, Antônia Rozimar Machado E. Prouni como política pseudodemocratizante de acesso e permanência no ensino superior: situando o Ceará. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Revista eletrônica: **Polêmica**, v. 10, n. 3, p 467 - 475 julho/setembro 2011. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/>> Acesso em: 22 nov. 2016.

RIBEIRO, Maria das Graças M. Crise do capital, neoconservadorismo e educação superior. In: 23ª Reunião Anual da Anped de 24 a 28 de setembro de 2000. **Anais...** p. 01-17. Caxambu, MG. Acesso em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/1112T.PDF>>. Acesso em: 28 nov. 2016.

Revista **HISTEDBR** On-line. O manifesto dos pioneiros da educação nova (1932). Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2016.

SILVA, Maria das Graças Martins, NOGUEIRA, Patrícia Simone. Permanência na Educação Superior: traçado dos estudos e faces da realidade. **Educação em Foco**. Belo Horizonte: UEMG. Ano 18. n. 26, dez. p. 43-68. 2015.

SILVA, Maria das Graças Martins da, VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. Acesso nas políticas da educação superior: dimensões e indicadores em questão. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 3, p. 727-747, nov. 2013.

SHEEN, Maria Rosemary Coimbra Campos. A política educacional como momento de hegemonia: notas metodológicas a partir das contribuições de Antonio Gramsci.

Revista HISTEDBR On-line. Campinas, n.25, p. 03 –12, mar. 2007.

SENA, Paulo. A história do PNE e os desafios da nova lei. In: Plano Nacional de Educação 2014-2024. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

SABROZA, P. C. Globalização e saúde: impacto nos perfis epidemiológicos das populações. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EPIDEMIOLOGIA, 4. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: ABRASCO, 1998. Mesa-redonda. Disponível em: <<http://www.abrasco.com.br/epirio98/>>. Acesso em: 17 jan. 1999.

SAVIANI, Demerval. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Org.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas, SP – Autores Associados, 2004. p. 03-09.

_____. **O legado educacional no século XX no Brasil**. SAVIANI, Demerval et al. – 2. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2006. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SANFELICE, José Luís. Fontes e história das políticas educacionais. In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Org.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas, SP – Autores Associados, 2004. p. 97-108.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca. **Alfabetização** (Org.). SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000. (Série Estado do Conhecimento, n. 1).

SARAIVA, Ana Maria Alves. Taxa de matrícula líquida. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

SEGENREICH, S. C. D. PDI: proposta de plano de trabalho. Rio de Janeiro, 2002. Documento de trabalho.

_____. O PDI como Referente para Avaliação de Instituições de Educação Superior: Lições de uma Experiência. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.13, n.47, p. 149-168, abr./jun. 2005.

SOUZA JUNIOR, Justino de. **Marx e a Crítica da Educação:** da expansão liberal-democrática à crise regressiva destrutiva do capital. Aparecida, SP, Ideias e Letras, 2010.

SAVIANI, Demerval. **O legado educacional no século XX no Brasil.** SAVIANI, Demerval et al. – 2 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2006. (Coleção Educação Contemporânea).

SOUZA, M.I.S. Os empresários e a educação: o IPES e a política educacional após 1964. Petrópolis: Vozes, 1981. JANCZURA, Rosane. Risco ou vulnerabilidade social? Textos & Contextos (Porto Alegre), v. 11, n. 2, p. 301 - 308 ago./dez, 2012.

SANCHEZ, Giselle Anne Netto de Carvalho. Breves considerações sobre o ordenamento jurídico brasileiro. **Revista Intertem@s**, v. 12, n. 12, p. 01-20, 2008.

SANCHES, Fabiana Gheysa do Nascimento. **Vulnerabilidade social e a permanência do estudante na educação superior.** Trabalho de Conclusão de Curso. 2014. p. 01-23.

SOBRINHO, José Dias. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out./dez. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

_____. Universidade fraturada: reflexões sobre conhecimento e responsabilidade social. **Avaliação.** Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 3, p. 581-601, nov. 2015. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao>>. Acesso em: 05 fev. 2016.

SOBRINHO, Silvio Machado. **Política de Assistência Estudantil:** uma análise dos programas “moradia estudantil” e “auxílio moradia” da UFSC. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Socioeconômico. Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Administração Universitária. Florianópolis, 2014.

SANTANA, Luiz Carlos. O liberalismo clássico e a valorização do ensino provado. In: José Claudinei Lombardi; José Luís Sanfelice. (Org.). **Liberalismo e educação em debate.** Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2007. p. 88-114 (Coleção educação contemporânea).

SGUISSARDI, Valdemar. **Estudo diagnóstico da política de expansão da (e acesso à) educação superior no Brasil 2002-2012.** Piracicaba, 2014.

_____. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: Valdemar Sguissardi. (Org.). **Universidade brasileira no Século XXI** – São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Reforma universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 1021-1056, out. 2006.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TRÓPIA, Patrícia Vieira. Apoio e alianças de classe à política para o ensino superior no governo Lula. **UNIVERSIDADE E SOCIEDADE**. DF, ano XVIII, nº 43, p. 169-181, jan. 2009.

UFMS. **Decreto nº 5.773 de 09 de maio de 2006**. Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2019. Campo Grande: Ufms, 2015. 202 p. Disponível em: <<http://www.pdi.ufms.br/>>. Acesso em: 24 jul. 2015.

_____. **Autoavaliação Institucional da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**. (Relatório ano base 2014) – 2015.

_____. **Autoavaliação Institucional da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**. (Relatório parcial 2015).

_____. **Resolução Coun nº 27, de 7 de maio de 2009**. Aprova o Projeto Pedagógico Institucional da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPI/UFMS). Disponível em: <<http://www.pdi.ufms.br/index.php?section=download&itemId=20>>.

_____. **Anuário de informações estatísticas 2012 – 2014**. Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

_____. **Relatório de Gestão da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**. Exercício 2013. (Pró-reitoria de Planejamento). Campo Grande: 2016.

_____. **Relatório de Gestão da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**. Exercício 2014. (Pró-reitoria de Planejamento). Campo Grande: 2015.

_____. **Relatório de Gestão da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**. Exercício 2015. (Pró-reitoria de Planejamento). Campo Grande: 2016.

_____. **Resolução, Coun, nº35, de 13 de maio de 2011**. Aprova o Estatuto da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: 2016.

_____. **Resolução, Coun, nº 78, de 22 de setembro de 2011**. Aprova o Regimento Geral da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: 2016.

_____. **Resolução Coun nº 85/2011.** Plano de Desenvolvimento Institucional 2011-2014. Realinhado.

_____. **Resolução nº 269, de 1º de agosto de 2013.** O conselho de ensino de graduação da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, no uso de suas atribuições legais, resolve: Art. 1º Aprovar o Regulamento Geral dos Cursos de Graduação Presenciais da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, nos termos do Anexo desta Resolução.

_____. **Resolução nº 98 de 25 de outubro de 2011.** Aprovar normas para elaboração de projetos de Pesquisa da Fundação Universidade Federal de mato Grosso do Sul.

_____. **Edital PREAE nº 24/2014** Torna público o Resultado Final da renovação da participação nas Ações de Assistência Estudantil para o ano de 2014.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política educacional no Brasil** – introdução histórica / Sofia Lerche Vieira e Isabel Maria Sabino de farias. – Brasília: Liber. 3 ed. 2011.

VIEIRA, Evaldo. **Os direitos e a política social.** 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2009.
ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, (Impresso), Campinas – São Paulo, v. 11 n. 32, p. 226-370, maio/ago. 2006.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Organização do ensino primário no Brasil:** uma leitura da história do currículo oficial. HISTEDBR. VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”. 20 anos de HISTEDBR: Navegando pela História da Educação Brasileira. UNICAMP – Campinas/SP, de 10 a 13 de julho de 2006. p. 01-27.

_____. Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980. Solange Aparecida Zotti. Campinas, SP: Autores Associados; Brasília, DF: ed. Plano, 2004.